



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CLEMILDA FELIPE DA SILVA

**VOZES DA DOCÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES**

BANANEIRAS - PB

2025

CLEMILDA FELIPE DA SILVA

**VOZES DA DOCÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, Campus III –
Bananeiras, como requisito para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Rebelo Martins

BANANEIRAS - PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586v Silva, Clemilda Felipe da.

Vozes da docência: A violência escolar na
perspectiva dos professores / Clemilda Felipe da Silva.
- Bananeiras, 2025.
87 f. : il.

Orientação: Maurício Rebelo Martins.
TCC (Graduação) - UFPB/Bananeiras - PB.

1. Violência escolar. 2. Agressões. 3. Prática
pedagógica. I. Martins, Maurício Rebelo. II. Título.

UFPB/CCHSA/BSMSV

CDU 37 (043)

CLEMILDA FELIPE DA SILVA

**VOZES DA DOCÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES**

Monografia orientada pelo Prof. Dr. Maurício Rebelo
Martins

Submetido ao Curso de Pedagogia no dia 25 de
setembro de 2025

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maurício Rebelo Martins
Orientador

Profa. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Examinadora Titular

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Examinadora Titular

BANANEIRAS - PB

2025

Dedico este trabalho a minha mãe/avó Dona Josefa, por sempre acreditar em mim. Ao meu tio Manoel Messias (*in memoriam*), cuja presença e ensinamentos continuam vivos em minha memória e em meu coração. Aos professores que contribuíram com esta pesquisa, oferecendo suas vozes, experiências e reflexões. E, com profundo respeito, dedico também a todos os profissionais da educação que perderam suas vidas no exercício de seu dever, na esperança de que este estudo contribua para um ambiente escolar mais seguro e humano.

AGRADECIMENTOS

Cordel — Nas trilhas da vida

A Deus deixo meu louvor,
Pois sem ele não sou nada,
Foi guia, foi protetor,
Minha força na jornada.
Nos caminhos de valor,
Sua mão nunca faltava.

Aos meus pais eu agradeço,
Raízes da minha história,
Sob o sol fizeram preço,
Hoje vivo a vitória.
Na sombra que construíram,
Colhi frutos de memória.

A Dona Finha, mãe querida,
Meu começo, meio e fim,
Foi amparo em minha vida,
Sempre esteve junto a mim.
Na estrada da esperança,
Teu amor vive em mim.

Aurora chegou sorrindo,
Transformando a minha vida,
Foi um momento tão lindo,
És a razão da minha vida.
Pra você quero ser exemplo
Minha jóia mais querida.

A Maurício, mestre amado,
Com carinho me orientou,
Suportou meus lamentos,

Na pesquisa me guiou.
Sempre atento e dedicado,
Com cuidado me ajudou.

Ao meu orientador querido,
Sempre pronto a me amparar,
Sua dedicação constante,
Fez meu rumo clarear.
Foi consolo e foi ternura,
Minha aflição souber acalmar.

Professora Conceição,
Amiga e companheira,
De saber e de afeto,
Orientou de forma inteira.
Na pesquisa e monitoria,
Guia firme e verdadeira.

Sempre firme ao meu lado,
Com ternura me acolheu,
Seus conselhos e cuidados,
Foi a luz que me envolveu.
Na jornada de aprendizado,
Levo tudo o que me deu.

Professora Helen, querida,
Vai aqui minha gratidão,
Nas caronas, nas conversas,
compartilhamos emoção.
Com ternura e alegria,
Floresce na sua mão.

Pessoas muito importantes,
Passaram em minha vida,

No período de estudos,
Deixaram sua lida,
Algumas ficaram perto,
Outros seguiram a partida.

A Diogo agradeço,
Por sempre me incentivar,
Amigo leal e parceiro,
Que nunca deixou de ajudar.
E Érica, amiga,
Sempre pronta a me apoiar.

E o que é a vida sem laços,
Sem o brilho da união?
Rafaela, minha rosa,
Meu apoio e inspiração.
Presença de Deus na estrada,
Brilho da criação.

Na pesquisa me ajudou,
Na universidade me alimentou,
És amiga verdadeira,
Que a vida me ofertou.
Te levo pra toda vida,
Laço forte que ficou.

Aos sujeitos da pesquisa,
Minha grande gratidão,
Por ceder seu tempo e força,
E estender a sua mão.
Parte viva desta história,
Que vou levar como lição.

Escreve foi um caminho árduo,

Por isso agradeço sobretudo a mim,
Que lutei com coragem e fé,
E seguir firme até o fim.
Mesmo em meio a tempestade,
Não abandonei o meu jardim.

E agora chegamos ao final,
Uma nova etapa vai começar,
A formatura se aproxima,
É tempo de celebrar.
Aqui deixo meu obrigado,
Com carinho a todos vou brindar.

Que violências se escondem na própria ação educativa?
E que violências a envolvem o tempo todo, dificultando-a
ainda mais? Fala-se constantemente de diálogo, mas
nosso meio humano parece ter imensas dificuldades de
dialogar; todavia, não será o diálogo [...] a via de
minimização da violência atual ?

Regis Moraes

VOZES DA DOCÊNCIA: A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

CLEMILDA FELIPE DA SILVA¹

RESUMO

O presente estudo tem como tema a violência escolar a partir da perspectiva dos professores. O objetivo principal é identificar como os professores de escolas públicas do campo e da cidade da região do Brejo Paraibano percebem e atuam para lidar com as agressões e violências que enfrentam nas escolas que exercem a docência. Para alcançar esse objetivo utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, desenvolvida em duas etapas: pesquisa bibliográfica, baseada em materiais já publicados como livros, documentos e artigos disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library (SciELO) e pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturada com professores do ensino fundamental de cinco municípios da região. Os achados revelam que os professores reconhecem a violência escolar em múltiplas dimensões, desde práticas de desrespeito cotidiano até agressões verbais, físicas e simbólicas. Os docentes sentem-se vulneráveis diante da ausência de apoio institucional, o que fragiliza sua prática pedagógica, gerando também adoecimento físico e emocional e desvalorização da profissão. Conclui-se que a violência contra o professor não se limita a episódios isolados, mas reflete problemas estruturais presentes tanto na escola quanto na sociedade, demandando políticas públicas eficazes, maior suporte institucional e estratégias coletivas de enfrentamento.

Palavras-chave: Violência escolar; Agressões; Prática pedagógica; Estratégias de enfrentamento.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III/UFPB.

ABSTRACT:

This study examines school violence from the perspective of teachers. The main objective is to identify how teachers from rural and urban public schools in the Brejo Paraibano region perceive and respond to the aggression and violence they face in the schools where they teach. To achieve this objective, we used a qualitative, exploratory approach, developed in two stages: bibliographic research, based on previously published materials such as books, documents, and articles available on the Scientific Electronic Library (SciELO) platform; and field research, conducted through semi-structured interviews with elementary school teachers from five municipalities in the region. The findings reveal that teachers recognize school violence in multiple dimensions, from everyday disrespectful practices to verbal, physical, and symbolic aggression. Teachers feel vulnerable due to the lack of institutional support, which weakens their teaching practice, also generating physical and emotional illness and devaluation of the profession. It is concluded that violence against teachers is not limited to isolated episodes, but reflects structural problems present both in schools and in society, demanding effective public policies, greater institutional support and collective coping strategies.

Keywords: School violence; Aggression; Pedagogical practice; Coping strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 VIOLÊNCIA: EM BUSCA DE UM CONCEITO	17
2.1 Tipos de Violência	21
3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA	31
3.1 Violência contra o professor	35
3.2 A cobertura midiática da violência contra o professor	37
4 PERCURSO METODOLÓGICO	42
5 AS VOZES DA DOCÊNCIA NO BREJO PARAIBANO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR	45
5.1 Perfil dos participantes	45
5.2 Trajetória e formação docente	47
5.3 Percepções sobre violência escolar	52
5.4 Estratégias institucionais e pedagógicas de enfrentamento	59
5.5 Vivências pessoais de violência	64
5.6 Impactos na prática pedagógica e na saúde mental	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE	86

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre violência tem se intensificado na sociedade contemporânea, manifestando-se de múltiplas formas e deixando sequelas profundas nos indivíduos, resultando inclusive na perda de vidas. No contexto educacional, esse fenômeno impacta o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor de crianças e adolescentes, além de afetar diretamente o trabalho docente e as relações interpessoais na escola, que deveria ser um espaço de formação.

A percepção da violência no ambiente escolar varia de acordo com a perspectiva histórica adotada. No passado, as análises recaíam sobre as práticas punitivas e castigos físicos impostos pelos professores aos estudantes. Já na literatura contemporânea, autores como Abramovay, Sposito, Charlot, Debarbieux e Santos, cujas pesquisas se situam nos campos da Antropologia, Sociologia e Educação destacam que a violência escolar se manifesta em diferentes dimensões: nas relações entre discentes, em atos dirigidos contra o patrimônio escolar e, em menor escala, contra os professores. Trata-se de um tema que exige abordagem cuidadosa e precisa, visto que a violência escolar é uma problemática que preocupa a sociedade, mobiliza autoridades e é amplamente noticiada nos meios de comunicação.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa propõe-se a investigar o fenômeno da violência escolar, tendo como recorte geográficos os municípios de Arara, Bananeiras, Borborema, Caiçara e Dona Inês, que compõem a região do Brejo Paraibano. Assim, formula-se a seguinte questão norteadora: De que maneira os professores percebem e atuam para lidar com as agressões e violências que enfrentam nas escolas em que exercem a docência?

Os motivos que me levaram a investigar o tema baseiam-se em três vertentes. Do ponto de vista pessoal, ao longo da minha trajetória, estive em ambos os lados do processo educativo, como estudante e como professora, e, em ambas as posições, fui vítima de diferentes formas de violência, como a simbólica, verbal e, em alguns momentos, a física. Como professora em escolas públicas e privadas, vivenciei exemplos de violência institucional, como altas demandas, pressões e falta de apoio emocional e pedagógico diante de situações violentas. Já enquanto aluna, recordo episódios de bullying, motivados por estar fora dos padrões e por me destacar academicamente, além de situações de violência simbólica praticadas por

professores como nas aulas de História, em que a docente não me permitia participar ou expressar minhas opiniões durante as explicações. Essas experiências deixaram marcas profundas que me fizeram questionar o verdadeiro papel da escola. É a partir deste lugar de quem vivenciou a violência no ambiente educacional que me coloco como autora desta pesquisa, movida pela curiosidade e também pela necessidade de compreender mais profundamente as múltiplas faces da violência no contexto escolar e seus impactos sobre quem ensina e aprende.

Além disso, a literatura exerceu influência significativa nessa escolha, especialmente a obra de Harry Potter, que marcou profundamente minha infância. Na narrativa, a escola de Hogwarts é retratada como um espaço permeado por diversas formas de violência, como bullying, exclusão e autoritarismo, o que despertou reflexões sobre como essas práticas são naturalizadas e seu impacto na formação de estudantes e professores.

No âmbito acadêmico, a violência escolar constitui um tema que demanda constante reflexão, por se tratar de um fenômeno complexo e multifacetado, capaz de impactar diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A escola precisa ser analisada de forma crítica, especialmente quando reproduz dinâmicas de exclusão, discriminação e silenciamento. Embora existam estudos que exploram a violência entre os estudantes, ainda são escassas as pesquisas que abordem a violência dirigida especialmente aos professores, os quais frequentemente enfrentam situações de desrespeito, ameaças e desvalorização, muitas vezes, sem o devido respaldo institucional.

Tais pressupostos evidenciam a relevância social dessa pesquisa, uma vez que a violência no espaço escolar reflete as tensões e desigualdades presentes na sociedade contemporânea, impactando o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial de crianças, adolescentes e educadores. Esse fenômeno compromete a função formadora da escola, interfere na construção de vínculos, fragiliza o processo de ensino aprendizagem e ameaça o direito à educação de qualidade.

Considerando esses aspectos, o presente estudo tem como objetivo identificar como os professores de escolas públicas do campo e da cidade do Brejo Paraibano percebem e atuam para lidar com as agressões e violências que enfrentam nas escolas que exercem a docência. Esse objetivo desdobra-se em objetivos específicos que incluem: (i) compreender os conceitos e as tipologias de violência presentes no espaço escolar e seu possível encaminhamento; (ii) analisar

os principais fatos internos e externos que contribuem para a ocorrência da violência escolar contra os professores bem como a forma como essas agressões são retratadas pela mídia; (iii) refletir a partir das percepções dos professores, sobre as múltiplas dimensões da violência no ambiente escolar, considerando seus aspectos pedagógicos, institucionais e políticos.

Para o encaminhamento da investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, desenvolvido em duas etapas complementares: pesquisa bibliográfica, envolvendo o levantamento e análise de materiais já publicados em livros, bem como a utilização de bases eletrônicas para a obtenção de dados atualizados. Entre as fontes digitais destacou-se a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), que possibilitou o acesso a artigos científicos de diferentes autores, dentre os quais se ressaltam as contribuições de Miriam Abramovay, amplamente reconhecida na área de estudo sobre violência escolar.

A segunda etapa compreendeu a pesquisa de campo, também de natureza exploratória, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores da rede pública de Ensino Fundamental. A coleta de dados envolveu docentes de cinco municípios da região do Brejo Paraibano: Arara, Bananeiras, Borborema, Caiçara e Dona Inês, possibilitando a obtenção de perspectivas, experiências e estratégias relacionadas ao enfrentamento da violência no contexto escolar.

As reflexões feitas no decorrer da pesquisa, serão apresentadas ao longo dos capítulos deste trabalho, sendo que no Capítulo 2, Violência: em busca de um conceito, será realizada uma análise teórica sobre a violência, suas definições, tipologias e perspectivas que possibilitam compreender sua complexidade enquanto fenômeno social. Para esse momento, destacam-se os estudos de Abramovay (1999, 2002), Rua (2002, 2012), Chauí (2001) dentre outros, que contribuem para a contextualização e fundamentação do tema.

No Capítulo 3, Violência na escola, com base nas contribuições de Abramovay (2002, 2005), Sposito (1998), Debarbieux (2001) e Charlot (2003), abordará as diferentes manifestações da violência no contexto escolar, discutindo suas expressões, implicações pedagógicas e impactos na convivência e no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, tratamos da Violência contra o professor. Focamos nas agressões dirigidas aos docentes, analisando tanto os desafios vivenciados no cotidiano escolar, quanto a forma como esses episódios são representados pela

mídia, evidenciando seus efeitos na valorização e no exercício da docência. Nesta sessão serão também considerados os aportes teóricos de Ristum (2010) e Abramovay (2013).

No conjunto da pesquisa, os resultados e discussões, serão apresentados de forma articulada, com ênfase nas experiências de professores, ressaltando suas percepções, estratégias de enfrentamento e os significados atribuídos às situações de violência vividas em sua prática profissional.

Por último, nas considerações finais, serão retomados os principais achados, destacando as contribuições do estudo para a compreensão do fenômeno e para o fortalecimento de políticas e práticas voltadas à proteção e valorização do trabalho docente.

2 VIOLÊNCIA: EM BUSCA DE UM CONCEITO

A palavra “violência” pode ser inicialmente compreendida por meio do Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009, p. 3988), que define como ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra alguém, ato violento, crueldade, força. Essa definição já revela a presença de uma força, seja ela física ou simbólica, que rompe com o direito à integridade física, moral ou psíquica do indivíduo, comprometendo sua dignidade e segurança.

Contudo, limitar a violência ao uso da força física é insuficiente. Diversos autores apontam que ela se manifesta em outras dimensões, como a psicológica, moral, simbólica e estrutural. Para autores como Nascimento e Trindade (2007), o conceito de violência é reestruturado conforme a sociedade e suas particularidades culturais, políticas e históricas. Os autores destacam que ações consideradas violentas em uma cultura podem ter significados distintos em outra, sendo esses sentidos compreendidos apenas a partir do contexto em que se inserem.

De modo semelhante, Abramovay (2002) observa que a violência é um fenômeno multifacetado, historicamente condicionado. Não se trata de um conceito fixo, mas de algo que assume diferentes formas de acordo com normas sociais e períodos históricos. Junto à Rua (2002), a autora amplia a concepção tradicional de violência ao afirmar que ela atinge não apenas a integridade física, mas também as dimensões psíquicas, emocionais e simbólicas dos indivíduos. Com base nessa perspectiva, Abramovay (2002) propõe a classificação da violência em três categorias: direta, caracterizada por agressões físicas deliberadas; indireta, associada a prejuízos emocionais e psicológicos; e simbólica, vinculada a relações de poder que limitam a liberdade de pensamento e ação.

Nessa mesma linha, é importante considerar que a violência pode se manifestar em diferentes dimensões: física, moral, psicológica e simbólica, e envolver também elementos como a coação, intimidação e dominação. Como destacam ABRAMOVAY (2002) e Bourdieu (2001), a violência não se restringe a atos visíveis como os que “matam, ferem e sangram”, mas inclui também formas sutis e silenciosas de opressão, como aquelas perpetuadas por meio da linguagem,

da exclusão e da naturalização de desigualdades sociais. Essas formas simbólicas de violência, muitas vezes invisibilizadas, operam com grande eficácia justamente por serem legitimadas pelas estruturas de poder e reprodução no cotidiano.

Minayo e Souza (1998) entendem a violência como um problema de saúde pública e pode ser definida como: qualquer ação intencional, perpetrada por indivíduo, grupo, instituição, classes ou nações, dirigidas a outrem, que cause prejuízos, danos físicos, sociais, psicológicos e (ou) espirituais. Essa definição amplia a análise para além da violência entre indivíduos, incorporando aspectos estruturais e institucionais do fenômeno. Ao fazer isso, os autores ressaltam que a violência é também resultado de relações desiguais de poder, que se expressam nas esferas sociais e coletivas e impactam diretamente o bem-estar e a dignidade humana.

Já Santos (1996) amplia essa discussão ao destacar que a violência funciona como um mecanismo contínuo de controle social. Em sua visão, ela se expressa não apenas por agressões visíveis, mas por práticas que impedem o reconhecimento do outro, com base em critérios como classe social, gênero e raça. Assim, o autor evidencia que a violência pode estar presente em formas sutis e estruturadas, alimentadas por relações de poder que excluem e silenciam.

A Organização Mundial da Saúde (2002) também contribui para essa conceituação ao entender a violência como:

[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (Organização Mundial da Saúde, 2002, p. 5).

Nesse sentido, na perspectiva da saúde pública, a violência tem sido analisada como uma endemia. Conforme divulgado pela própria OMS no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, essa problemática tem sido tratada como um dos principais desafios da saúde pública global, diante das mortes e sequelas deixadas nas vítimas, que comprometem sua saúde física, psíquica e emocional. No Brasil, essa realidade se expressa de forma alarmante. Segundo Bairel (2004), a violência foi incorporada ao cotidiano, sendo banalizada, naturalizada e sustentada por uma cultura do medo.

A violência parece como algo corriqueiro, típico do cotidiano das pessoas, quer seja a violência na cidade, quer seja a violência no campo: homicídios, chacinas, ocupações violentas de terra, dizimação de índios, morte perinatal, estupros, acidentes de trânsito, assaltos, roubos a banco, sequestros, vitimização de mulheres e crianças, violência policial, extorsão, tráfico de drogas, linchamento, tráfico de crianças e uma violência que não ganha visibilidade pelas marcas que deixa no corpo, mas que expressa no conjunto das relações sociais e na vida cotidiana: ausência de equipamentos sociais mínimos, tempo gasto no transporte, desemprego, filas de espera, baixos salários, qualidade e quantidade e de serviços públicos de direito do cidadão, desrespeito, perda de dignidade, ausência de cidadania, que vai minando o cotidiano dos sujeitos (Bairrel, 2004, p. 52).

No Brasil, a violência não é um acontecimento recente ou isolado, mas sim a continuidade de práticas autoritárias e desiguais que marcam as relações entre classes e grupos sociais ao longo da história. Odalia (2004) reforça essa ideia ao afirmar que a violência brasileira tem origem na estrutura social e historicamente marcada pelo autoritarismo das elites. Para a autora, tais práticas são reproduzidas nas interações sociais e encontram sustentação no modelo capitalista, cujas desigualdades geram demandas e frustrações que não podem ser atendidas pelas classes inferiores. Essa impotência diante das injustiças sociais, segundo o autor, é um dos fatores que gera comportamentos violentos. Assim, ele levanta a hipótese de que a violência possa não ser apenas um efeito colateral da vida moderna, mas um modo de ser homem contemporâneo.

Zaluar (2001) complementa essa discussão ao inserir uma dimensão antropológica no conceito. Para a autora, o uso da força física só é reconhecido como violência quando ultrapassa os acordos e limites estabelecidos socialmente para regular as relações humanas. Quando tais limites são rompidos e causam sofrimento ou perturbação, o ato é percebido como violento, assim, é um indivíduo, de acordo com sua formação cultural e histórica, quem reconhece o limiar da violência a partir de sua própria sensibilidade.

Essa perspectiva abre espaço para a compreensão de que a violência, embora eficaz em determinados contextos, é limitada como instrumento de autoridade. Em complemento a essa visão, Chauí (2011) propõe uma definição conceitual mais detalhada, destacando aspectos fundamentais que nos auxiliam na compreensão da violência.

A palavra violência vem do latim vis, força, e significa:

1. Tudo 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 de 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 define como justas e como um direito;
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, intimidação, pelo medo e pelo terror (Chauí, 2011, p. 379).

Hannah Arendt (1985), ao investigar a natureza da violência, propõe que ela deve ser entendida como instrumento utilizado por seus agentes para alcançar determinados fins. Em sua análise, Arendt estabelece uma distinção fundamental entre o poder e a violência, argumentando que ambos se opõem:

O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. (...) A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo (Arendt, 1985, p. 30-31).

Nesse sentido, é importante destacar que, como aponta Pedrosa (2011), algumas manifestações de violência são, paradoxalmente, consideradas aceitáveis pela sociedade, por estarem naturalizadas dentro das práticas cotidianas e das normas culturais que regem a vida social. Essa aceitação silenciosa contribui para a continuidade de condutas violentas, muitas vezes invisibilizadas ou até mesmo legitimadas pelo senso comum.

Sendo um fenômeno multifacetado, a violência possui várias definições, que mudam conforme a área do conhecimento e o contexto em que é analisada. Stelko-Pereira e Williams (2010) destacam que, apesar de sempre ter existido, ela se intensificou nas últimas décadas e deve ser compreendida levando-se em conta fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Sua manifestação pode ocorrer de maneira explícita, através de agressões físicas ou verbais, ou de forma velada, por meio de práticas de exclusão, negligência, humilhação e discriminação que, embora menos visíveis, são profundamente danosas.

É necessário ainda diferenciar violência de conflito. Os conflitos são naturais nas relações humanas e refletem divergências de ideias, interesses ou necessidades, podendo ser resolvidos por meio do diálogo e da mediação. Por outro

lado, a violência representa uma ruptura ética, que agride direitos fundamentais e rompe com os princípios do respeito mútuo. Segundo Chrispino e Chrispino (2002), enquanto o conflito pode até contribuir para o crescimento pessoal e coletivo quando bem conduzido, a violência destrói laços e impede o convívio saudável.

Nesse mesmo caminho reflexivo, o psiquiatra norte-americano Frederick Hacker (1989) distingue agressividade de violência. Para ele, a agressividade é uma característica natural dos animais, inclusive do ser humano, e pode se manifestar em formas variadas, como o humor irônico ou desprezo. A violência, entretanto, surge quando essa agressividade rompe os limites do respeito e alteridade e se caracteriza em ações que impõem força sobre o mais fraco. Hacker ainda observa que toda sociedade é estruturada com base em formas de agressividade canalizadas por instituições e leis, o que torna possível a convivência social.

Por exemplo, o esporte seria uma das formas mais legítimas da agressividade sem violência, servindo como válvula de escape para impulsos destrutivos. No entanto, mesmo nesse espaço regulado, o ato violento pode emergir a partir de diversas circunstâncias sociais e emocionais. Um caso claro ocorre em estádios de futebol, onde a rivalidade entre torcidas, muitas vezes alimentadas por discursos de ódio e paixões eternas, pode desencadear conflitos físicos intensos. Nessas situações, é possível observar que indivíduos geralmente pacíficos podem reagir de forma contrária, impulsionados pelo ambiente coletivo, pela lógica do grupo e pela suspensão temporária de limites éticos. O episódio mostra como o contexto sociocultural pode transformar a agressividade natural em violência concreta, revelando a complexidade do fenômeno violento nas interações humanas.

2.1 Tipos de Violência

O conceito de violência é tão amplo e multifacetado que dificilmente as classificações existentes conseguem abarcar todas as suas formas. Embora as tipologias de violência sejam instrumentos úteis para visualizar suas diferentes manifestações, elas não são suficientes para expressar plenamente a complexidade do fenômeno. Em uma sociedade cada vez mais marcada por episódios de agressão, exclusão e violação de direitos, torna-se essencial refletir sobre esse

fenômeno que atravessa e atinge todas as idades, classes sociais e regiões geográficas.

Importante destacar que a violência não está restrita ao contexto de pobreza ou exclusão social, tampouco se limita a determinados grupos. Ela é uma realidade presente em espaços públicos e privados, manifestando-se de maneira explícita ou silenciosa, física ou simbólica. A sensação de insegurança e um medo constante de ser vítima de algum tipo de violência tornam-se parte do cotidiano da população, influenciando diretamente as relações humanas e afetando negativamente a qualidade de vida.

O maior desafio dos estudos sobre a violência está justamente em sua categorização e compreensão. Ao lidar com um fenômeno tão abrangente, de causas e consequências interligadas, os pesquisadores enfrentam dificuldades que ultrapassam as análises tradicionais. Ainda assim, a classificação dos tipos de violência continua sendo um importante recurso para análise social, possibilitando identificar as suas formas mais recorrentes e os contextos em que se manifestam.

Entre as formas mais evidentes está a violência física, caracterizada por agressões que causam danos ao corpo da vítima. Trata-se de manifestações mais visíveis e recorrentes do fenômeno, com expressões em brigas, abuso doméstico, repressões públicas, agressões interpessoais e até homicídios.

Para a pesquisadora Miriam Abromovay (1999, p. 95), a violência possui múltiplas facetas, como “brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, tiroteio, espancar, pancadaria, negrinho sangrando, ter guerra com alguém, andar armado e também participar de atividade das gangues”. Nessa perspectiva, a violência física é compreendida como qualquer ato que provoque dor, sofrimento ou risco à integridade física de alguém.

No contexto brasileiro, o Ministério da Saúde define a violência física como qualquer situação em que uma pessoa, em posição de poder sobre outra, causa ou tenta causar dano não acidental por meio do uso da força física, ou de instrumentos que possam gerar lesões internas, externas ou ambas. Essa definição inclui, além de agressões consumadas, a intenção de cometê-las, como ameaça de jogar objeto ou de aplicar golpes físicos (Brasil, 2002).

Outra forma recorrente de manifestação de violência é a violência verbal, frequentemente naturalizada no cotidiano e muitas vezes ignorada em sua gravidade. Ela se expressa por meio de palavras ofensivas, insultos, humilhações,

gritos e ameaças que ferem a dignidade do outro, provocando danos emocionais profundos. Ainda que não deixe marcas físicas, este tipo de violência compromete a saúde mental e o bem-estar da vítima, influenciando negativamente sua autoestima e suas relações sociais.

A violência verbal pode surgir em diferentes contextos: familiares, escolares, profissionais e muitas vezes precede outras formas graves de agressão, como bem aponta Schelb (2016, p. 14), “o grito é antessala da violência”, evidenciando que o uso exagerado da palavra, quando carregado de raiva, ameaça ou desprezo, pode ser o primeiro passo rumo à violência física ou psicológica.

Nesse sentido, destaca-se a violência psicológica que, embora muitas vezes silenciosa e invisível aos olhos, produz efeitos devastadores na subjetividade da vítima. Ela se caracteriza por ações sistemáticas de intimidação, humilhação, isolamento, controle emocional, manipulação ou desvalorização, com o objetivo de enfraquecer a autoestima, autonomia e a confiança do outro. Diferentemente da violência física, seus sinais não aparecem de forma imediata no corpo, mas se manifestam de modo profundo na mente, no comportamento e nas emoções.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1998), esse tipo de violência inclui condutas como ofensas verbais frequentes, reclusão forçada, controle de recursos materiais, financeiros ou pessoais, além de comportamentos que geram medo constante. A OMS alerta que, para muitas mulheres, as agressões verbais contínuas e atitudes autoritárias são percebidas como tão ou mais dolorosas do que as agressões físicas, pois corroem lentamente a autoestima e a capacidade de reagir. Muitas vezes, um único episódio de violência física é suficiente para agravar ainda mais os impactos emocionais que já haviam sido causados por abusos psicológicos.

A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, reconhece oficialmente a gravidade dessa forma de violência. Segundo o art. 7º, inciso II, a violência psicológica é definida como:

Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

Essa forma de violência, muitas vezes referida como “violência branca”, tem seu caráter dissimulado, está entre as mais recorrentes sofridas por mulheres, especialmente em ambientes domésticos e afetivos. Mesmo sendo menos visível que a violência física, seus impactos são profundos, duradouros e frequentemente difíceis de reparar.

Sob esse viés, destaca-se também a violência moral, que, embora esteja diretamente relacionada à violência psicológica, possui características próprias. A violência moral se manifesta por meio de ações que ferem a honra, a imagem e a dignidade da vítima, como calúnias, difamações, injúrias, falsas acusações e comentários pejorativos que buscam deslegitimar ou desacreditar a pessoa perante os outros.

Esse tipo de violência pode ocorrer em diferentes espaços, como na família, no trabalho, na escola ou em ambientes virtuais, e atinge especialmente pessoas em situações de vulnerabilidade ou que ocupam posições inferiores nas estruturas sociais. A violência moral não apenas compromete a saúde emocional da vítima, mas também pode acarretar sérias consequências sociais e jurídicas, como a perda do emprego, o rompimento de vínculos afetivos e a exclusão social.

Nesse mesmo contexto de violações graves aos direitos humanos, a violência sexual, cuja intensidade e consequência atinge profundamente o corpo, a mente e a dignidade da vítima, trata-se de qualquer ato sexual forçado ou não consentido praticado mediante coação, ameaça, manipulação ou uso da força, que busca impor poder, domínio e controle sobre o outro. A violência sexual pode ser cometido por desconhecido, mas frequentemente ocorre nos contextos íntimos e afetivos como relações familiares ou conjugais, o que torna ainda mais doloroso e difícil de denunciar. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002), esse tipo de violência constitui um grave problema de saúde pública com impactos que vão desde traumas emocionais e transtornos psicológicos até consequências físicas severas como infecções sexualmente transmissíveis, lesão corporal e gravidez indesejada.

Apesar de sua gravidade, a violência sexual permanece marcada por tabus e silenciamento, muitas vezes subnotificada e negligenciada pelas políticas públicas. O estigma social e a culpabilização da vítima contribuem para o silenciamento e a impunidade, dificultando o acesso à justiça e à proteção adequada.

Essa realidade se agrava ainda mais quando a violência sexual ocorre no âmbito da violência doméstica, uma das mais recorrentes e silenciosas formas de

violação dos direitos humanos, especialmente em mulheres, crianças e idosos, e apresenta características complexas por ocorrer dentro das relações íntimas e afetivas.

O termo violência doméstica, originado no contexto dos movimentos feministas da década de 1960, particularmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, passou a ser utilizado para dar visibilidade às agressões cometidas no ambiente familiar. Contudo, possui limitações, já que remete a uma conotação social espacial restrita, não abrangendo outras formas de violência em relações conjugais que ocorrem fora do espaço domiciliar, como a violência urbana ou a de namoro (Cantera, 2007).

Este acontecimento está frequentemente enraizado nas dinâmicas sociais e familiares a ponto de ser naturalizado como parte da convivência, sendo muitas vezes confundido com práticas disciplinares ou educativas.

(...) toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue (Day et al., 2003, p. 10).

A noção de “doméstico” também se estende àqueles que compartilham o espaço familiar como empregados, agregados ou visitantes ocasionais, o que amplia o alcance do conceito (Day et al., 2003). Os abusos que compõem esse tipo de violência incluem agressões físicas, humilhações, punições corporais e desqualificações morais, muitas vezes legitimadas por uma cultura que ainda entende o castigo como método de correção e socialização (Cantera, 2007).

Nessa perspectiva, os diferentes tipos de violência física, psicológica, moral e até sexual se entrelaçam de maneira intensa no contexto doméstico, fazendo com que a agressão praticada por pessoas íntimas represente uma das formas mais dolorosas e difíceis de romper com as vítimas.

Acrescenta-se ainda a violência patrimonial, frequentemente invisibilizada, mas com graves consequências para a autonomia e dignidade da mulher. Segundo Dias (2010), a Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, caracteriza esse tipo de violência como toda conduta que implique retenção,

subtração, destruição de objetos, documentos, instrumentos de trabalho, bens ou recursos econômicos da mulher.

Essa violência pode se manifestar de diferentes maneiras: o impedimento de acesso da mulher aos recursos financeiros, a apropriação do seu salário, a venda de bens sem consentimento, a imposição de dívida ou até mesmo a destruição de objetos de valor pessoal, ou profissional. Como destaca Régis (2015), as condutas centrais desse tipo de jovem são a subtração, a destruição e a retenção, que, embora concentrem a tipificação penal própria, ganham um novo contorno quando inseridas no contexto de violência de gênero.

Para que a violência e o patrimônio sejam juridicamente reconhecidos no contexto da Lei Maria da Penha, é necessária a presença de três elementos: 1 — a existência de uma relação íntima de afeto, atual ou anterior, entre agressor e vítima; 2 — o caráter de violência de gênero, ou seja, direcionado contra a mulher em razão de sua construção de gênero; 3 — a situação de vulnerabilidade da vítima referente ao agressor (Brasil, 2006).

Nesse contexto, a violência patrimonial raramente ocorre de forma isolada, estando geralmente associada a outras formas de abuso físico, psicológico, moral ou sexual, o que por vezes dificulta sua identificação e individualização (Figueira, 2021).

Da mesma forma que a violência patrimonial, outras formas de agressão podem se manifestar em ambientes cotidianos e, muitas vezes, passam despercebidas ou são naturalizadas. Muitas vezes, essas ações são disfarçadas sob a desculpa de brincadeiras, o que contribui para sua desimportância e permanência. Um exemplo disso é o bullying, prática recorrente principalmente em ambientes escolares. O bullying também está ancorado em relações de poder desiguais, produzindo danos emocionais e sociais e, em casos extremos, físicos.

O termo *bullying*, apesar de estrangeiro, é amplamente utilizado no Brasil devido à ausência de uma correspondência na língua portuguesa que abarque todas as suas dimensões. Mais do que uma questão de nomenclatura, é fundamental compreender o real significado: trata-se de uma forma de violência caracterizada por agressões físicas, verbais, psicológicas ou simbólicas realizadas de maneira intencional e repetitiva entre indivíduos em uma relação desigual de poder, geralmente entre pares.

Essas agressões provocam dor, sofrimento, humilhação e sentimento de impotência na vítima. Segundo Olweus (1997), pesquisador pioneiro na temática, o bullying corresponde a ataques reiterados de um aluno dominador contra um colega em situação de vulnerabilidade, envolvendo inicialmente agressões diretas, como empurrões, xingamentos e ameaças. Com o aprofundamento dos estudos, passaram a ser reconhecidas também formas indiretas de violência, como exclusão social, a propagação de boatos e comentários maldosos, muitas vezes de natureza sexista, racista ou homofóbica, que, embora menos visíveis, afetam profundamente o bem-estar emocional da vida da vítima.

Cléo Fante (2005) ressalta que o bullying é próprio das relações entre pares, especialmente no contexto escolar. A autora adverte que, quando a violência ocorre entre professores e alunos, o termo mais apropriado é assédio moral, uma vez que se trata de uma dinâmica distinta. Além disso, Fante chama atenção para os equívocos comuns de confundir bullying com conflito escolar. Enquanto os conflitos podem surgir de divergências pontuais e podem ser resolvidos por meio do diálogo, o bullying se caracteriza pela intencionalidade, repetição e manutenção de uma relação desigual de poder que perpetua o sofrimento da vítima.

Esse padrão de violência entre pares também se manifesta no ambiente virtual, dando origem a uma nova configuração: o *cyberbullying*. O conceito foi criado pelo educador Bill Belsey, para denominar o bullying praticado por meios digitais, que é caracterizado pelo uso repetitivo de tecnologias como redes sociais, aplicativos de mensagens ou e-mails, com o objetivo de ofender, humilhar, ameaçar ou intimidar alguém (Melo, 2011).

Embora o cyberbullying compartilhe elementos do bullying tradicional, como a intencionalidade e a repetição das agressões, ele apresenta especificidades marcantes. Entre elas, destacam-se o anonimato do agressor, o alcance potencial ilimitado das ofensas e a persistência de conteúdos violentos na internet, fatores que ampliam os danos à vítima.

Embora boa parte dos estudos entenda o cyberbullying como a extensão do bullying tradicional, há divergências na literatura: enquanto alguns atores o consideram uma continuidade do ambiente digital, outros o classificam como a nova forma de agressão, também denominada de assédio digital ou violência on-line (Ferreira; Deslandes, 2018).

Essa prática é mais comum entre adolescentes e jovens, principalmente no ensino médio e na universidade, embora crianças também possam ser vítimas. Quando se manifesta entre adultos, a violência digital é caracterizada como assédio ou abuso digital (Powell; Scott; Henry, 2018). Além disso, o cyberbullying é frequentemente associado a outras formas de violência, como racismo, gordofobia, LGBTfobia e misoginia. Em contextos de intensa polarização nas redes sociais, discurso de ódio se propaga rapidamente e, muitas vezes, é equivocadamente defendido como liberdade de expressão. Contudo, quando a ofensa ataca a dignidade ou a honra, o que se configura é violência e não opinião.

Essas manifestações de violência, tanto no ambiente físico quanto no digital, revelam quanto as relações sociais podem ser atravessadas por formas sutis e persistentes de agressão. É também pertinente pensar a violência não apenas em sua dimensão explícita, mas como algo que pode se manifestar de forma simbólica, silenciosa e naturalizada.

Nem sempre a origem da violência que ocorre nas escolas é externa. Muitas vezes, ela surge dentro da própria instituição, de forma silenciosa e pouco reconhecida. É comum que algumas dessas expressões sejam identificadas de forma generalizada como o vandalismo, as pichações, badernas ou a depredação de equipamentos e espaços físicos. Contudo, é importante compreender que tais comportamentos podem ir além da simples depredação do patrimônio. Conforme observa Santos:

[...] se alguns atos delituosos certamente existem e podem virar os bens das escolas e das pessoas, há outros cuja significação pode ser diversa. Conseguimos identificar atos de depredação, muito frequentes, sem furto de bens, mas tão somente sua dilapidação, no próprio espaço escolar, como atos de violência enquanto reação social contra a escola (Santos, 2001, p. 113).

Essa análise nos leva a refletir sobre os sentidos atribuídos a essas ações. Em alguns casos, o que é visto como vandalismo pode revelar um sentimento de rejeição ou desconexão com a instituição escolar. Esses comportamentos podem surgir quando os estudantes não se sentem ouvidos, respeitados ou incluídos no ambiente escolar, manifestando assim suas frustrações, resistência ou crítica ao sistema. Essa perspectiva é fortalecida por pesquisadores como Miriam Abramovay

e Maria das Graças Rua (2002), que discutem o conceito de violência institucional e sua presença no cotidiano escolar.

A violência institucional compreende práticas de marginalização, discriminação e assujeitamento adotadas por instituições que instrumentalizam estratégias de poder. No âmbito da escola, a violência de cunho institucional fundamenta-se na inadequação de diversos aspectos que constituem o seu cotidiano, como o sistema de normas e regras, o estabelecimento de pactos e convivência, a disciplina dos projetos políticos e pedagógicos, os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre membros da comunidade escolar (Abramovay; Rua, 2002, p. 8).

Esses aspectos revelam que a escola pode, muitas vezes, produzir ou reproduzir formas de violência de maneira estrutural e cotidiana. A rigidez de normas, a falta de diálogo, a escassez de recursos e a pouca valorização das vozes dos estudantes, são elementos que contribuem para o afastamento entre os sujeitos escolares, enfraquecendo os vínculos e dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, entra em cena o conceito de violência simbólica, elaborado por Pierre Bourdieu. Trata-se de uma forma de dominação invisível, em que certos valores culturais e sociais são impostos como legítimos por grupos dominantes, sendo aceitos pelos dominados como naturais. Ou seja, os próprios indivíduos oprimidos participam, ainda que inconscientemente, da reprodução de sua opressão.

[...] o poder simbólico é, como efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989, p. 08).

Diferente da violência física, a violência simbólica não recorre à força bruta, mas atua no campo simbólico, do moral e do psicológico, provocando danos profundos. Sua eficácia reside exatamente no fato de ser quase imperceptível, o que a torna uma das mais recorrentes e perigosas formas de violência social.

De acordo com Bourdieu (1989, p. 7), a violência simbólica age de forma invisível no meio social, uma forma que se manifesta através da nossa aceitação, sendo que nem sequer percebemos que somos manipulados por ela. O autor ainda alerta que é necessário saber identificá-la exatamente onde ela se deixa ver menos,

pois sua sutileza faz com que seja amplamente ignorada, inclusive por aqueles que a sofrem ou reproduzem.

A violência simbólica, portanto, é um fenômeno complexo. Apesar de estar presente em diferentes esferas da vida social, muitas vezes passa despercebida. Não há indivíduo que, em algum momento da sua trajetória, não tenha sido afetado por ela. Um dos espaços em que as formas de violência se manifestam com frequência é a escola. Nesse ambiente, crianças, adolescentes e jovens podem ser alvos de práticas simbólicas que silenciam, marginalizam ou inferiorizam. Abramovay e Rua (2012, p. 335) destacam:

A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida, porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece a oportunidade para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significados para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento.

Essas formas sutis e persistentes de desvalorização demonstram como a violência simbólica atua silenciosamente no cotidiano escolar, naturalizando práticas que excluem, silenciam e ferem a dignidade desses estudantes. Quando a escola deixa de reconhecer as vivências e necessidades dos estudantes, impõe conteúdos que não condiz com sua realidade ou falha na mediação das relações e contribui para a perpetuação de desigualdades históricas. Assim, compreende-se que a violência simbólica não apenas antecede, mas também alimenta outras formas de violência no ambiente escolar. É a partir dessa perspectiva que se faz necessário aprofundar a análise dessas manifestações e seu impacto no processo educativo.

3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A escola é uma instituição social fundamental na formação do ser humano, não apenas pela transmissão do ensino de conteúdos formais, mas, sobretudo, por seu papel como espaço de socialização, convivência e construção da identidade. Historicamente, a escola assumiu a função de transmitir valores, normas, saberes e práticas culturais que organizam a vida em sociedade. Ela não é um elemento neutro, tampouco uniforme em todos os contextos: como fenômeno social e histórico, sua estrutura e objetivos variam conforme os projetos da sociedade que se deseja consolidar.

Nesse sentido, o pesquisador português Rui Canário (2006), propõe uma análise da escola a partir de três dimensões: a *forma escolar*, que se refere ao modo como o ensino é concebido, seus conteúdos, métodos e critérios de legitimação do saber. Já a *organização escolar* envolve as relações pedagógicas e administrativas, a estrutura dos tempos e espaços, e a lógica disciplinar; e por fim, *a escola como instituição*, que assume um papel simbólico e prático de formação cidadã, sendo responsável pela reprodução ou transformação de normas sociais, valores culturais e estruturas de poder.

Além de sua função instrucional, a escola exerce um papel decisivo no processo de socialização das crianças. Após a família, é o primeiro espaço coletivo onde os sujeitos aprendem a conviver com o outro, a respeitar regras, a lidar com limites e a negociar diferenças. Nesse ambiente de convivência, são formados valores, atitudes, hábitos e noções de cidadania. A escola, portanto, é também um espaço de afetos, escuta, mediação de conflitos e construção de vínculos. Uma ideia popularmente atribuída a Paulo Freire, embora não conste formalmente em suas obras, reforça esse aspecto relacional ao afirmar que “a escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que conhece, que constrói.” Nesse sentido, o verdadeiro papel da escola se concretiza quando ela promove ambientes acolhedores, que valorizam o ser humano em sua totalidade.

No Brasil, o processo de expansão da escolarização ganhou força a partir da segunda metade do século XX, com maior destaque nas décadas de 70 e 80, quando se ampliou o acesso à escola pública. No entanto, a universalização da matrícula não foi acompanhada por políticas que garantissem qualidade e equidade

na educação. As desigualdades sociais, econômicas e culturais se refletem diretamente na estrutura e funcionamento da escola e também nas relações estabelecidas dentro dela.

A escola, embora seja vista como chave de oportunidade para uma vida melhor, pode ser, também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, ainda que essas deságuem em ameaças, brigas e mortes, ou seja, não se consubstanciando em violência física propriamente dita (Abramovay, 2002, p. 41).

Diante dessas tensões, a indisciplina aparece como uma das primeiras manifestações do mal-estar. Conversas fora de hora, desrespeito às regras, empurrões, provocações e resistências às normas são frequentemente vistas como comportamentos naturais da adolescência.

No entanto, quando recorrentes, esses episódios indicam falhas na mediação das relações, na escuta dos sujeitos e na construção de um ambiente escolar saudável. Spósito (1998) observa que, com o tempo, esses comportamentos, inicialmente banalizados, vão ganhando intensidade e complexidade, evoluindo para agressões verbais e físicas, discriminação, exclusão e, em casos extremos, violência armada nas escolas. A autora destaca ainda que a violência escolar é “aquela que nasce no interior da escola ou se expressa por meio de relações diretas com o estabelecimento de ensino” (Spósito, 1998, p. 68), reforçando a necessidade de repensar as dinâmicas institucionais e pedagógicas que podem estar contribuindo para essas manifestações.

A violência escolar, portanto, não é um fenômeno isolado e nem recente. Ela está profundamente enraizada nas estruturas sociais e reflete desigualdades, silenciamentos e disputas de poder. Como afirmam Minayo e Sousa (1998), a violência na escola manifesta-se por meio das relações de poder e dominação, muitas vezes naturalizadas, o que inclui desde agressões físicas e verbais até negligência, discriminação e práticas excludentes em ambiente escolar.

A compreensão da violência, no entanto, exige cautela, como ressalta Abramovay (2005, p. 53):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Paralelamente à realidade empírica, a violência escolar também encontra espaço na literatura, funcionando como um espelho simbólico das tensões sociais. A série *Harry Potter*, de J.K. Rowling (1997), ambientada na fictícia Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, por exemplo, retrata situações de bullying entre alunos, como as experiências de Luna e Neville, que são constantemente alvo de zombarias por não se enquadrarem nos padrões considerados normais pelos colegas. Os conflitos recorrentes entre Harry Potter e Draco Malfoy, as rivalidades institucionais entre casas, e relações pedagógicas baseadas no medo, como as estabelecidas pelo professor Snape, ilustram como o espaço escolar pode ser palco de exclusões e opressões. Ao representar essas experiências, a ficção literária contribui para a reflexão crítica sobre as relações interpessoais e o papel da escola na reprodução ou superação das violências sociais.

Nesse sentido, o papel da literatura ultrapassa a mera representação da vida cotidiana: ela oferece um espaço de reflexão sobre a própria existência humana e os mecanismos sociais que a compõem. Como aponta Compagnon (2009), ao discutir a teoria literária, a literatura pode ser compreendida como uma prática metacrítica, capaz de problematizar e reinterpretar as estruturas simbólicas e culturais da sociedade.

Nesse contexto, é necessário compreender que a escola não está imune aos conflitos, pelo contrário, ela os abriga. Trata-se de um ambiente onde circulam múltiplas culturas, histórias e perspectivas. A convivência entre diferentes realidades pode gerar choques e tensões, mas esses conflitos não devem ser ignorados ou vistos apenas como problemas. Eles também são oportunidades pedagógicas para o exercício do diálogo e da construção coletiva de soluções.

Entretanto, apesar do potencial pedagógico dos conflitos, observa-se que as manifestações de violência escolar vêm se tornando cada vez mais complexas e preocupantes. Para Abramovay (2005), é possível notar mudança significativa nas características dessa violência. Se antes ela se expressava por meio de castigos físicos e rígida disciplina, hoje já são novos contornos, a autora destaca que:

[...] em primeiro lugar, o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); segundo, os ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) se tornaram mais frequentes; terceiro, houve um aumento das intrusões externas da escola (invasões); e quarto, a exigência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino (Abramovay, 2005, p. 67).

Além das transformações nas formas e manifestações da violência na escola, é importante considerar as múltiplas formas de compreender esse fenômeno, conforme apontam diferentes autores. Debarbieux (2001) destaca que a violência escolar é uma construção social, sendo necessário entender o contexto e as relações que a constituem.

Charlot (2002), propõe uma distinção conceitual entre três tipos de violência no ambiente escolar: a “violência na escola” refere-se aos conflitos que ocorrem dentro do espaço escolar, mas que não estão necessariamente vinculados às atividades pedagógicas, como, por exemplo, disputas entre alunos que ocorrem dentro da escola, mas cuja origem está fora dela. A “violência contra a escola” diz respeito aos ataques dirigidos contra a instituição e seus representantes, incluindo atos como depredação e insultos a professores e funcionários. Já a “violência da escola” é uma violência institucional, simbólica, que envolve as relações de poder estabelecidas entre professores e alunos, além de atitudes consideradas injustas ou discriminatórias (Charlot, 2002, p. 435).

Neste trabalho, ao falar de “violência na escola”, adotamos uma definição que engloba tanto os conflitos diretos quanto as dinâmicas institucionais que permeiam o cotidiano escolar. Abramovay e Rua (2002) ressaltam que, para compreender a violência escolar, é preciso analisar tanto os fatores internos ao ambiente escolar quanto aqueles externos, relacionados ao contexto social mais amplo. Entre os fatores exógenos, destacam-se.

[...] questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais, etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade). [Entre as endógenas, tem-se:] [...] a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação aos alunos e a prática educacional, em geral (Abramovay; Rua, 2002, p. 25).

Esses fatores demonstram que a violência na escola é influenciada por múltiplas camadas sociais, culturais e pedagógicas, que não podem ser compreendidas de maneira simples ou desvinculadas do contexto mais amplo em que a instituição está inserida. Assim, questões como desigualdade social, racismo estrutural, discriminação de gênero, ausência de políticas públicas efetivas e a precarização das condições de trabalho docente acabam por agravar os conflitos escolares. Somado a isso, há a dificuldade em estabelecer vínculos afetivos e canais de escuta entre os diferentes sujeitos escolares, reforçando sentimentos de invisibilidade, exclusão e resistência.

3.1 Violência contra o professor

A violência no ambiente escolar é um fenômeno complexo que reflete os conflitos sociais mais amplos da sociedade contemporânea. Ao longo das últimas décadas, a escola brasileira tem deixado de ser percebida como um espaço protegido e cada vez mais tem sido palco de tensões, conflitos e agressões que atingem diretamente sujeitos que nela atuam. A violência contra os professores, em especial, deixou de ser uma situação eventual e passou a ser uma problemática estrutural que compromete o cotidiano escolar e ameaça o exercício da docência.

Segundo Sposito (1998, p. 64), a violência escolar pode ser entendida como aquela que ocorre no interior da escola ou que se estabelece por meio de relações diretas com o espaço educacional. Com base nessa concepção, é possível perceber que os episódios de agressão a professores não são acontecimentos isolados, mas sim expressões de um contexto mais amplo de desvalorização da educação e seus profissionais.

Nos últimos anos, a violência contra o professor tem deixado de ser um caso pontual para se configurar como um dos maiores desafios da educação brasileira. O espaço escolar, antes considerado seguro, tornou-se um ambiente de risco para os profissionais da educação, que lidam diariamente com situações de desrespeito, agressão verbal e até física, tanto por parte dos alunos quanto de seus familiares e membros da comunidade escolar.

Diante desse contexto, o medo e a insegurança tornaram-se companheiros constantes no exercício da docência. A ausência de políticas públicas eficazes de segurança, a sensação de impunidade e a tolerância diante de condutas agressivas

criam um ambiente propício ao adoecimento dos professores. Muitos desses profissionais acabam desenvolvendo o que especialistas têm chamado de “Síndrome do medo”, vivida por muitos professores, que se caracteriza pelo estado constante de apreensão diante da possibilidade de episódios de violência no ambiente escolar. Esse medo, muitas vezes, ultrapassa até mesmo as preocupações com as dificuldades financeiras enfrentadas pelos docentes. Essa síndrome impacta diretamente a qualidade da prática pedagógica, pois o professor atua sob pressão e em constante estado de alerta, prejudicando sua relação com os alunos e com a escola.

Ristum (2010) destaca que muitos já não veem mais o professor como uma figura merecedora de respeito e reconhecimento, mas apenas como alguém que cumpre uma função. Isso não contribui para o fortalecimento da autoridade do professor, favorecendo o aumento das situações de desrespeito e gerando sentimentos de desvalorização e sobrecarga emocional e profissional.

Diversas formas de violência enfrentam os professores, desde a mais explícita, como agressões físicas ou verbais, até a chamada violência institucional, caracterizada pela negligência do próprio sistema, condições dignas de trabalho e valorização profissional. Muitas vezes, o professor é deixado sozinho para lidar com situações de conflito e indisciplina sem qualquer respaldo pedagógico ou psicológico. Esse abandono institucional naturaliza o sofrimento docente, tornando-o silencioso, mas cruel. Como consequência desse cenário, muitos professores desenvolvem um quadro de esgotamento físico, mental e emocional conhecido como síndrome de Burnout. Essa condição, inicialmente, foi identificada na década de 1970 pelo psicólogo Herbert Freudenberger, que descreve um estado de exaustão profunda associado à dedicação intensa a uma atividade que, ao longo do tempo, deixa de gerar realização pessoal e profissional. Embora inicialmente observada entre os profissionais da saúde, essa síndrome rapidamente se estendeu a diversas categorias, principalmente entre os educadores, que também vivenciam rotinas marcadas por altas demandas, pressões constantes e falta de reconhecimento.

Nesse sentido, Jesus (2002, apud Cante, 2014, p. 94) esclarece:

O conjunto de sintomas que o professor possa apresentar numa situação de Burnout pode ocorrer devido à dificuldade em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, (...) em que se podem distinguir três

etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, promovendo stress (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência), por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão).

A experiência contínua de negligência e desamparo institucional, somada à pressão cotidiana e à violência velada ou explícita, compromete gravemente o bem-estar físico e emocional dos professores. O esgotamento decorrente deste contexto não é uma condição passageira, mas um reflexo de um sistema que falha em proteger e valorizar seus educadores. A síndrome de Burnout, portanto, não pode ser compreendida isoladamente, mas como resultado direto das condições estruturais precárias, da desvalorização profissional e da sobrecarga imposta à docência. Neste contexto, o sofrimento do professor deixa de ser apenas individual e passa a ser uma questão coletiva que denunciou o abandono de uma categoria essencial para a formação social e cidadã.

No entanto, essa realidade, não se limita ao espaço escolar. Ela também ganha visibilidade ou distorção a partir da forma como é contextualizada socialmente. Nesse sentido, a cobertura midiática da violência contra os profissionais da educação torna-se um elemento crucial para refletirmos sobre como o discurso público molda percepções, responsabilidades e silenciamento.

3.2 A cobertura midiática da violência contra o professor

A escola deveria ser o centro do conhecimento, respeito e construção da cidadania. No entanto, a violência contra professores nos últimos anos se tornou uma realidade cada vez mais frequente e alarmante. Neste cenário, a mídia ocupa um papel decisivo: é ela que seleciona quais fatos terão visibilidade, como serão narrados e qual sentido público será atribuído a eles. O problema é que, em vez de assumir o compromisso profundo com a compreensão estrutural do fenômeno, boa parte da cobertura jornalística se limita a explorar o impacto imediato, recorrendo à narrativa sensacionalista e superficial.

Ao divulgar episódios de agressões físicas ou verbais contra docentes, a imprensa pode, de fato, contribuir para expor a gravidade da situação e alertar a sociedade sobre a vulnerabilidade desses profissionais. Porém, o modo como essas notícias são tratadas frequentemente reforça visões distorcidas da escola pública,

retratando-a como um lugar desorganizado e colocando o professor como alguém frágil e incapaz de lidar com os desafios cotidianos da docência. Essa imagem não apenas fragiliza ainda mais a autoridade docente, já desgastada por anos de negligência institucional, como também desvia o foco das causas estruturais da violência, transformando problemas complexos em casos pontuais.

O que falta de forma gritante é contextualização. Pouco se fala sobre a precarização das condições de trabalho, a ausência de políticas públicas efetivas, o enfraquecimento das relações entre escola, família e comunidade, e o abandono que marca a realidade educacional. Em vez de apontar a omissão do poder público e a desvalorização histórica da carreira docente, muitos veículos optam por narrativas que insinuam que o professor é em parte culpado pela violência que sofre, seja por “falta de preparo”, seja por “ausência de domínio de sala”. Essa lógica de culpabilização velada não é apenas injusta, mas perversa, pois transfere a responsabilidade do problema para a vítima e absorve os verdadeiros agressores da crise.

Ainda outro aspecto negligenciado é o chamado crimes de imitação ou efeito contágio. Estudos apontam que a forma como a mídia noticia casos de violência extrema nas escolas, como massacre, pode gerar um efeito de repetição em curto intervalo de tempo. Como afirma Langeani (2023, p. 7, apud Ruschel, 2024), analisar os casos por mês é relevante, pois ilustra o que vários especialistas têm alertado: o chamado efeito contágio. A divulgação excessiva de detalhes, imagens e vídeos, muitas vezes replicados nas redes sociais, transforma agressores em símbolos e seus atos em propaganda involuntária. Especialistas alertam que esse padrão de cobertura, ao documentar minuciosamente o *modus operandi* dos ataques, acaba servindo como manual para novos incidentes, ampliando o risco de novas ocorrências.

Se a imprensa deseja, de fato, contribuir para a proteção dos professores e para a construção de um ambiente escolar seguro, precisa abandonar o jogo fácil do sensacionalismo. É necessário tratar a violência contra o docente não só como evento isolado, mas como um problema enraizado em fraturas sociais, políticas e institucionais.

Com o objetivo de compreender mais profundamente como a violência contra o professor tem sido representada nos meios de comunicação, realizamos um levantamento de notícias publicadas em veículos jornalísticos de grande alcance,

que aborda episódios de agressão no ambiente escolar. A seguir, apresentamos, no quadro abaixo, alguns dos principais casos identificados.

Quadro — Reportagens sobre Violência na Escola

Quinta-feira, 7 de abril de 2011 — 13h06.

Reportagem especial G1 — **Atirador entra em escola em Realengo, mata 11 estudantes e se suicida.**

Um homem de 23 anos, identificado como Wellington Meneses de Oliveira, entrou armado na Escola Municipal Tarso da Silveira, em Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro, na manhã desta quinta-feira (7). Portando dois revólveres calibre 38, atirou contra alunos em sala de aulas lotadas, matando os 11 estudantes (dez meninas e um menino) de 12 a 14 anos e ferindo outras 13 (dez meninas e três meninos).

Segundo a polícia, Wellington era ex-aluno da instituição e não possuía antecedentes criminais. Testemunhas relataram que ele baleou duas pessoas do lado de fora antes de entrar, dizendo que faria uma palestra. Ele falou com uma professora e seguiu para uma sala de aula, onde iniciou os disparos contra os estudantes.

O ataque foi interrompido quando o sargento Márcio Alves, chamado por um aluno ferido, entrou no prédio e atirou no agressor, que caiu na escada e, em seguida, cometeu suicídio.

As vítimas foram levadas para hospitais da região, com os casos mais graves encaminhados ao Hospital Estadual Albert Schweitzer. Segundo autoridades, o atirador deixou uma carta indicando sua intenção de se suicidar após o massacre.

Fonte: <https://glo.bo/faF7l0>

Quarta-feira, 13 de março de 2019 — 09h53.

Reportagem especial G1 — **Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida.**

Um adolescente e um homem encapuzados atacam a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano-SP, durante o intervalo, matando sete pessoas: cinco alunos e duas funcionárias. Em seguida, um dos assassinos atirou no comparsa e depois se suicidou. Pouco antes, a dupla havia matado o proprietário de uma loja de automóveis na região, tio de um dos criminosos.

Os assassinos, Guilherme Tauci Monteiro, 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, 25 anos, eram ex-alunos da escola. Segundo a polícia, eles tinham um “pacto” para cometer o crime e se matar depois. Eles chegaram em um carro branco alugado, entraram pela porta da frente (que estava aberta) e carregavam um revólver calibre 38, faca, besta (tipo de arco e flecha), coquetéis molotov, machado e arco tradicional.

A coordenadora pedagógica, Marilena Ferreira Vieira Umezo (59), reconheceu um dos ex-alunos e foi a primeira a ser baleada, seguida pelos alunos que estavam perto dela. Logo após, Guilherme foi ao pátio e atirou contra quatro estudantes.

Luiz Henrique entrou depois, viu os corpos e desferiu golpes de machado nas vítimas. Quando alguns alunos tentaram fugir, ele atingiu um deles com tanta força que o machado ficou cravado no ombro. O ataque terminou quando Guilherme matou Luiz e depois se suicidou ao se deparar com policiais dentro da escola.

Um terceiro adolescente foi apreendido e internado na Fundação Casa, apontado como mentor intelectual.

Fonte:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano> .

Sexta-feira, 25 de novembro de 2022, 9h30.

Reportagem especial G1 — Ataques em escolas de Aracruz (ES) deixam três mortos e 13 feridos.

Um adolescente de 16 anos, identificado como Gabriel Rodrigues Castiglioni, invadiu violentamente duas escolas em Aracruz (ES), deixando um rastro de horror e morte. Ele ostentava uma suástica, símbolo nazista, no braço, vestia roupa tática e duas armas (uma pistola 40 e um revólver 38 pertencentes ao pai policial). Primeiro, ele arrombou o cadeado e invadiu a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primo Bitti. Ao adentrar, efetuou disparos que feriram várias pessoas, entre as vítimas estavam duas professoras, que foram baleadas ainda no local; uma terceira docente da unidade de ensino morreu no dia seguinte.

Sem hesitar, o atirador fugiu em um veículo, dirigiu até o Centro Educacional Praia de Coqueiral, escola particular situada na mesma avenida, e ali continuou sua onda de violência. Entrou pelo portão (que estava destrancado) e realizou novos disparos, matando uma aluna de 12 anos e ferindo outros.

O autor fugiu novamente, dirigiu até sua casa e chegou a guardar as armas, almoçar com os pais e ir à praia, tudo isso antes de ser preso, cerca de quatro horas após os crimes.

Fonte: [em-aracruz-norte-do-es](#).

Quarta, 16 de abril de 2025 — 07h29.

Reportagem especial BBC News Brasil — Grupo “Matadores” no Instagram: adolescentes atacam professora com 13 facadas em escola de Caxias do Sul (RS)

Um grupo de três adolescentes com idades entre 13 e 15 anos atacou brutalmente uma professora de inglês na Escola Municipal João de Zorzi, em Caxias do Sul (RS, na tarde de 1º de abril. O crime planejado em um grupo de Instagram chamado “matadores” deixou a vítima com 13 feridas a faca e gerou comoção na comunidade escolar.

Segundo a investigação, Tiago (15), João (14) e Camila (13) entraram na escola levando facas escondidas em mochilas. Ao início da aula, um dos alunos desligou a câmera da sala e outro tentou fechar a porta. A professora, identificada como Luana (nome fictício), distribuía livros quando recebeu o primeiro golpe pelas costas. Mesmo caída, continuou sendo atingida.

Os ataques teriam sido motivados por vingança contra professores em direção, pois os adolescentes foram advertidos por indisciplina dias antes. Conversas obtidas pela polícia mostram que o grupo discutia “matar o primeiro professor que aparecia” e detalhava armas, rotas de fuga e ameaças aos colegas. A vítima foi socorrida por funcionários da escola e por uma enfermeira da unidade de saúde vizinha. Ela sobreviveu, mas permaneceu afastada, recebendo apoio médico e psicológico.

A delegacia de proteção a crianças e ao adolescente investiga a possível ligação com grupos extremistas que incentivam ataques à escola. Segundo os dados da Unicamp, este é um dos 42 ataques registrados em instituições de ensino no Brasil desde 2001, sendo que mais da metade ocorreu nos últimos três anos.

Os três adolescentes estão internados na fundação de atendimento sócio-educativo (Fase) e aguardam o julgamento. O caso reacendeu o debate sobre segurança escolar, apoio psicológico e professores, e o papel das redes sociais na discriminação de discursos de ódio.

Fonte:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/16/grupo-matadores-no-instagram-a-historia-por-tras-de-ataque-de-adolescentes>.

Com base nas reportagens acima, fica evidente que o acesso à internet e o uso de plataformas digitais desempenham papel significativo na forma como certos atos de violência escolar são planejados, motivados e até incentivados. Além das redes sociais, sites como a Wikipédia acabam sendo utilizados como repositório de

informações técnicas e histórias sobre massacres, fornecendo detalhes que podem servir como inspiração ou roteiro para novos ataques.

Nesse contexto, a lógica da sociedade do espetáculo, conceito formulado por Guy Debord (1967), transforma episódios trágicos em eventos amplamente divulgados e consumidos como produtos midiáticos. A superexposição de determinados casos, ao invés de apenas informar, pode gerar crimes de imitação (efeito contágio), em que agressores buscam reproduzir ataques anteriores. Esse fenômeno, muitas vezes, provoca um efeito de repetição em curto intervalo de tempo, quando potenciais agressores passam a enxergar no ato violento não apenas um crime, mas também uma oportunidade de alcançar visibilidade. Nessa perspectiva, Abramovay (2013) destaca que vivemos em uma sociedade pautada pela fama e pelo poder, na qual, em certos contextos, valores juvenis podem se entrelaçar com a cultura da violência, tornando essencial compreender como esse vínculo se forma para enfrentar o problema.

Um exemplo emblemático é o já citado massacre de Suzano (SP), ocorrido em 2019. As investigações indicaram que os assassinos buscavam reproduzir o ataque à escola de Columbine, no Colorado (EUA), em 1999, quando dois alunos assassinaram 13 pessoas e feriram outras 24. Assim como no caso norte-americano, os autores de Suzano planejaram minuciosamente aspectos logísticos e simbólicos do ataque original, evidenciando como a difusão de informações e a espetacularização da violência podem alimentar a repetição de tragédias.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Na tentativa de compreender as representações da violência no ambiente escolar, a partir do olhar dos próprios sujeitos que vivenciam de perto essa realidade, esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa. Conforme destacado por Menga (1986, p. 18), o estudo qualitativo se realiza em uma realidade complexa e contextualizada, sendo rico em dados descritivos e significados. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de captar, por meio da escuta sensível, às experiências, percepções e sentimentos dos docentes em relação às violências vivenciadas no cotidiano escolar.

Com respaldo na abordagem qualitativa, a construção dos dados foi realizada em duas etapas complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo de natureza exploratória. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos pertinentes à temática em questão. Conforme Gil (2008), esse tipo de investigação tem como objetivo reunir e examinar contribuições teóricas existentes, servindo de base para o desenvolvimento do trabalho científico. Outra fonte utilizada para embasamento teórico foi a busca eletrônica, por meio da qual foram obtidos dados em formato digital, especialmente a partir da plataforma Scientific Electronic Library (SciELO). Através dessa ferramenta, foram acessados artigos científicos produzidos por diferentes autores que tratam da temática da violência escolar sob diferentes perspectivas.

Para a fundamentação teórica, este trabalho também se baseou em estudos de autores cujas contribuições são amplamente reconhecidas na área. Entre eles, destaca-se Miriam Abramovay, coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas e atualmente responsável pelo projeto *Violência e Convivência nas escolas brasileiras*, desenvolvido em parceria com a FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), o MEC (Ministério da Educação) e a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos). As reflexões propostas por Abramovay contribuem de forma significativa para a compreensão da violência no contexto educacional, especialmente no que se refere ao impacto desse fenômeno sobre os docentes. Complementando essa base teórica, foi realizada uma pesquisa de campo de natureza exploratória, com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenômeno da

violência escolar a partir da escuta dos próprios professores, por meio de entrevistas semiestruturadas. Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 134):

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores permitiram a expressão de sentimentos, percepções e experiências que dificilmente seriam acessíveis por meio de instrumentos mais fechados, como questionários estruturados. Essa abordagem permitiu acesso a informações relevantes que, muitas vezes, permanecem veladas devido às limitações desse tipo de instrumento, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda da dinâmica escolar e das diversas formas de violência vivenciadas no cotidiano docente.

Quando se trata de violência escolar, é fundamental considerar o ponto de vista daqueles que a experienciam diretamente. Conforme defendido por Debarbieux (2002), a voz das vítimas deve ser levada em consideração nas investigações sobre violência escolar, pois são elas que vivenciam diretamente os impactos físicos, emocionais e simbólicos dessas experiências. Nesse sentido, a escuta dos próprios docentes, sujeitos centrais dessa investigação, revelou-se fundamental para compreender de forma sensível ou crítica como percebem e enfrentam as situações de violência em suas rotinas de trabalho.

Para a realização das entrevistas, foi feito um convite a dez professores da rede pública, dos quais seis aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Considerando a disponibilidade dos participantes, as entrevistas ocorreram em dois formatos: presencialmente e à distância, por meio da plataforma Google Meet. Antes do início de cada entrevista, foi entregue e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que todos estavam cientes dos objetivos, procedimentos e garantias éticas da pesquisa, bem como de seu direito de desistir a qualquer momento, sem prejuízos.

Após a leitura e assinatura do termo, iniciou-se a gravação das entrevistas, utilizou-se como apoio um roteiro previamente elaborado que serviu como referência para a condução do diálogo. O roteiro utilizado como instrumento de pesquisa foi elaborado com dezesseis perguntas, organizadas em três blocos temáticos: o primeiro voltado à construção do perfil dos participantes, o segundo

composto por questões centrais sobre a percepção da violência, e o terceiro destinado a explorar experiências pessoais relacionadas à violência no ambiente escolar. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, de modo a preservar o linguajar espontâneo e a autenticidade das falas dos professores. Essa opção metodológica permitiu captar não apenas o conteúdo das respostas, mas também as nuances de expressões e emoções que emergiram ao longo das conversas, contribuindo para a análise mais sensível e fiel das vivências relatadas pelos participantes.

Com o intuito de garantir o sigilo ético e preservar a identidade dos participantes, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios inspirados na obra literária *Harry Potter*. Essa escolha visou proteger os envolvidos, ao mesmo tempo em que facilita a identificação e organização das falas ao longo da análise. Assim, os docentes foram identificados como: Professores Andrômeda, Félix, Lupin, Malfoy, Minerva e Sirius.

O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, visando orientar a escuta dos docentes de forma sensível e reflexiva sobre suas vivências com a violência no ambiente escolar. Para a organização e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, foram definidos alguns eixos temáticos, a saber:

- Trajetória e formação docente;
- Percepções sobre violência escolar;
- Estratégias institucionais e pedagógicas de enfrentamento;
- Vivências pessoais de violência;
- Impactos na prática pedagógica e na saúde emocional;

As respostas dos participantes, foram agrupadas em 6 (seis) subseções de análises, as quais possibilitaram a construção dos resultados e discussões, a seguir apresentados.

5 AS VOZES DA DOCÊNCIA NO BREJO PARAIBANO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos por meio das entrevistas com professores da rede pública de ensino. A análise dos depoimentos foi organizada a partir dos eixos temáticos definidos no percurso metodológico, o que permitiu sistematizar e aprofundar as reflexões sobre o fenômeno investigado. Inicialmente, apresentaremos as características gerais dos participantes da pesquisa e, em seguida, exploraremos cada um dos eixos temáticos.

5.1 Perfil dos participantes

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis (6) docentes atuantes na rede pública de ensino fundamental, sendo quatro (4) professores e duas (2) professoras. Os participantes lecionam em escolas situadas em diferentes municípios do interior da Paraíba, com experiências diversas em relação ao tempo de atuação, formação acadêmica e contextos escolares (zona urbana e rural).

Nome fictício	Gênero e Idade	Cidade	Tempo de atuação na educação (anos)	Formação acadêmica	Contexto escolar (rural/urbano)	Escolas em que atua
Andrômeda	F 47	Borborema	27 anos	Magistério, Pedagogia e especialização em Supervisão Educacional	Zona Urbana	1
Félix	M 28	Arara	8 anos	Magistério, Pedagogia, pós-graduação, Letramento e Alfabetização, Psicopedagogia, gestão escolar	Zona Urbana	3

Lupin	M 31	Dona Inês	12 anos	Pedagogia, Matemática, pós-graduação em metodologia do ensino da matemática, matemática financeira, psicopedagogia, educação infantil e gestão escolar.	Zona rural/urbana	2
Malfoy	M 23	Bananeiras	2 anos e seis meses	Graduando em Pedagogia	Zona rural	1
Minerva	F 40	Borborema	22 anos	Licenciatura em geografia, com especialização em educação ambiental. Pedagogia com especialização em psicopedagogia Mestrado em educação especial, na perspectiva de geografia.	Zona urbana	1
Sirius	M 32	Caiçara	13 anos	Licenciatura em pedagogia e história	Zona Urbana	2

Acervo da pesquisa (2025)

Conforme exposto na análise do quadro, a pesquisa contou com a participação de seis docentes da rede pública de ensino fundamental, atuantes em cinco escolas localizadas nos municípios de Arara, Bananeiras, Borborema, Caiçara e Dona Inês, pertencentes à região do Brejo Paraibano. O grupo foi composto por quatro professores e duas professoras com idade entre 23 e 47 anos, abrangendo desde profissionais em início de carreira até aqueles com mais de duas décadas de experiência docente.

Observa-se também a diversidade quanto aos contextos de atuação: alguns lecionam em escolas urbanas, outros em áreas rurais e há ainda os que transitam entre ambos os espaços. Soma-se a isso a variação de carga horária, já que alguns docentes atuam em apenas um turno, enquanto outros dividem-se entre dois ou três. Essa heterogeneidade de trajetórias, tempo de atuação e condições de trabalho

possibilita analisar como a violência escolar é percebida por docentes em diferentes estágios de sua carreira, oferecendo um panorama mais amplo comparativo entre o fenômeno.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria possui graduação em Pedagogia, complementada por especializações em áreas distintas. Três deles apresentam formação em Gestão e Supervisão Escolar; contudo, nenhum deles exerceu funções de gestão, permanecendo exclusivamente em sala de aula. Esse dado reforça a centralidade da docência em suas trajetórias e permite compreender como a violência escolar incide diretamente no trabalho do professor, independentemente de eventuais qualificações para cargos de liderança ou gestão.

5.2 Trajetória e formação docente

Na presente sessão, buscou-se compreender os caminhos percorridos pelos professores desde sua inserção na carreira docente até a permanência na área da educação. As narrativas revelam que a escolha pela docência está profundamente ligada às experiências pessoais, influências familiares e oportunidades formativas, bem como ao desejo de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens. Ao serem questionados sobre *o que os motivou a ingressar na docência* e nela permanecer, os participantes apresentaram histórias marcantes tanto por vocação quanto por circunstâncias da vida.

Olha, eu sempre quis ser professor. Desde pequenininho eu brincava de dar aula com meus irmãos. Eu dizia pra minha mãe: 'Mãe, eu vou ser professor'. Mas minha família não acreditava muito, achava que era só fase. Aí quando conheci o curso Normal, em Bananeiras, eu me apaixonei. [...] Me encantei pela profissão, e eu não me vejo fazendo outra coisa. [...] O que me motiva até hoje é ver uma criança aprendendo a ler, saber que fui eu que ajudei. Já escutei mãe dizer no mercado: "Foi esse aqui o professor que ensinou meu filho a ler". Isso não tem preço, não (Professor Félix).

Eu falo muitas das vezes que eu tentei fugir da educação, mas não tive como, ela nos persegue. Eu gosto muito da questão de se relacionar com outras pessoas, transmitir conhecimento, fazer essa troca de ensino-aprendizagem. Então, é o que me motiva e pensar também num futuro melhor, diante das dificuldades que encontramos em sala de aula. Mas, pensando sempre num futuro melhor, em novos profissionais, no que podemos deixar na vida de cada aluno. E também com os nossos colegas de trabalho, a troca de experiência, a qual a gente vive cotidianamente (Professor Sirius).

Eu acho que foi, primeiro, a necessidade. Eu morava numa comunidade

rural desde pequena. Basicamente, era uma das profissões que mais valorizava as pessoas. E era uma comunidade muito pequena, onde a comunidade era carente de professores presenciais na área. Porque sempre vinham professores da cidade, pra zona rural. E eu também via, me via na docência. Eu gostava de brincar com as minhas irmãs, eu me via lecionando. Coisa que toda menina faz, né? E aí apareceu uma proposta de, mesmo ainda adolescente, substituir uma professora. E lecionar para uns pequenos naquela comunidade rural. Eu abracei, gostei, me identifiquei e fui ficando. Em seguida, cursei uma universidade para licenciatura e pronto. E não me vi mais saindo dessa área (Professora Minerva).

Bem, na época, quando eu terminei meu estudo, era só o que tinha, né, pra fazer. A gente não tinha o acesso que a gente tem hoje, temos vários cursos hoje, mas naquele momento era só o que tinha. Então a gente terminava e já tinha um caminho certo a seguir. A docência. Então era o mais fácil que tinha pra nós. Naquela época, a gente não tinha esse acesso todo. E quando eu terminei os estudos, aí eu fiz um concurso e aí entrei na área da educação. Só continuei o que comecei lá atrás (Professora Andrômeda).

Cremilda, acredito que o que me motivou é que, desde cedo, acho que cada pessoa que escolhe a docência como ferramenta de trabalho possui um vínculo com ela muito forte, né? Desde cedo mesmo. Então, na minha família, tinha esse desejo muito forte, principalmente da minha mãe, de ter alguém que fosse professor, né? E eu fui o filho agraciado com esse cargo, com esse privilégio de entrar na docência. Obviamente que eu tive outras pessoas que influenciaram minha trajetória na educação. [...] E acredito que, hoje, o que tá me motivando é a idealização de novos sonhos. Eu não pretendo permanecer na educação por muito tempo, mas eu vejo que ela tá sendo uma base muito boa pra mim futuramente trilhar outros caminhos (Professor Lupin).

Eu sempre tive interesse em trabalhar, principalmente, como professor. Assim, eu sabia que queria trabalhar em escola, mas a função dentro da escola sempre foi ser professor, trabalhar como professor. E isso já é um sonho antigo, desde criança. Durante o ensino fundamental, no ensino médio, quando as pessoas faziam aquela velha pergunta: “O que você quer ser quando crescer?”, eu sempre falava: “Vou ser professor”. [...] E hoje eu vejo que, apesar de ser muito difícil ser professor, porque são muitas as questões que a gente precisa lidar em sala de aula, no final é gratificante. Quando a gente vê um aluno avançar, quando vê o desenvolvimento dele, isso é muito bom. Isso enriquece a nossa formação e fortalece ainda mais a nossa vontade de querer contribuir com a educação (Professor Malfoy).

Ao analisar os depoimentos dos professores, observa-se que a construção da identidade docente é marcada por percursos diversos: há quem acredite que nasce de um desejo e aptidão cultivados ainda na infância, enquanto outros relatam que a docência surgiu como uma oportunidade profissional, sendo ressignificada ao longo do tempo pelo prazer, pela convivência com os discentes e pelas experiências vividas na escola. Essa identidade não é algo pronto ou definitivo, mas vai se construindo ao longo da prática, das reflexões sobre o próprio fazer pedagógico e das relações estabelecidas no contexto educacional. Como salienta Nóvoa (1992), o

ser docente se faz no processo, em um movimento contínuo de aprendizagens, experiências e interações que moldam tanto o profissional quanto a pessoa que o exerce.

Além de investigar as razões que levaram os professores a ingressar na carreira, é importante compreender se eles ainda sentem motivação e desejo de continuar em sua prática pedagógica. Diante dessa questão, três professores, em particular, chamaram atenção em suas respostas. Em seus depoimentos os professores revelam sentimentos ambíguos, nos quais coexistem paixão pela docência e o desgaste gerado pelas condições de trabalho. A professora Minerva expressa esse conflito de forma clara:

Não, hoje...assim, já pensei em desistir, sim. Está complicado, não vou mentir. Mas, ao mesmo tempo, eu ainda acredito que a educação pode mudar vidas. É isso que ainda me mantém, sabe? Mesmo com todas as dificuldades, eu acho que a gente ainda pode fazer a diferença na vida de alguém.

A professora Andrômeda aponta para as dificuldades relacionadas ao perfil das novas gerações de estudantes:

Fala a verdade, hoje é muito difícil a gente ter esse ânimo de continuar, porque a nossa classe de educandos não é mais a mesma aquela que a gente tinha, que se inspirava, queria estudar. A gente tem uma geração muito difícil com muitos problemas. Então isso nos desanima a continuar. Não vejo a hora me aposentar...(respiração profunda).

O professor Lupin, por sua vez, revela estar em um momento de transição profissional:

Olha, atualmente eu tô numa fase de transição, sabe? Eu ainda tenho motivação, sim, porque eu gosto de ensinar, gosto do ambiente escolar, mas eu não me vejo permanecendo na educação por muito tempo. A docência tá sendo uma base, um alicerce, que tá me ajudando a construir outras coisas. Eu tenho outros planos, outros sonhos, e a educação tá sendo esse caminho que tá me dando estrutura. Então, o desejo de continuar existe, mas é com um olhar mais de passagem, não como algo definitivo.

Esses depoimentos dialogam com o que Nóvoa (1991, p. 20) já apontava ao afirmar que as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono. As falas evidenciam que, embora a docência ainda seja vista como

espaço de transformação social, o contexto atual gera tensões que fragilizam a motivação e desafiam a permanência na profissão.

Após discutir as motivações que levaram os professores a ingressar e permanecer na docência, torna-se necessário refletir sobre outro aspecto fundamental para a consolidação da identidade profissional: A formação continuada. Se, por um lado, a motivação inicial sustenta o ingresso na carreira, por outro lado, é a formação ao longo da trajetória que possibilita ao docente enfrentar os desafios do cotidiano escolar, ressignificar práticas e desenvolver competências que ultrapassam o domínio de conteúdo. Como defende Nóvoa (1992), a formação deve ser entendida como um processo contínuo construído no exercício da profissão e no diálogo com a realidade vivida. Assim, investir em formações que deem suporte aos educadores significa fortalecer não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a permanência desse sujeito na carreira.

Questionados a respeito de sua participação em algum tipo de *formação continuada voltada para a violência ou mediação de conflitos*, os professores apresentaram percepções bastante distintas. Alguns relataram experiências pontuais, geralmente ligadas a palestras ou iniciativas da própria escola, enquanto outros destacam a ausência de formações específicas voltadas para a temática.

O professor Félix, por exemplo, mencionou ter participado de algumas palestras organizadas pela direção da escola, sobretudo em torno do bullying, mas ressaltou que, muitas vezes, é o próprio docente que assume a tarefa de conduzir esse debate em sala de aula.

Já sim, na escola já teve algumas formações e palestras sobre isso. A diretora sempre chama alguém pra dar uma palestra, principalmente sobre bullying, porque acontece muito na sala de aula. Às vezes não vem ninguém de fora, mas aí sou eu mesmo que dou aula sobre isso, levo vídeo, faço roda de conversa. Já dei aula só pra falar disso, porque tem aluno que vive xingando os outros, querendo bater, jogando coisa, dizendo que vai fazer e acontecer. Aí a gente precisa conversar, mostrar o que é certo.

Esse relato evidencia como, na ausência de políticas institucionais consistentes, a responsabilidade de tratar da violência acaba recaindo sobre a iniciativa individual do professor, que recorre a recursos próprios para lidar com situações cotidianas.

Já o professor Sirius destaca que, embora tenha participado de debates

promovidos por profissionais da rede, como psicólogos, ainda não vivenciou uma formação específica sobre violência e mediação de conflitos.

Particularmente, na minha trajetória, ainda não. Tivemos já só alguns debates com um psicólogo da escola da rede municipal, na qual eu trabalho, em que a gente discute sobre algumas situações, mas formação continuada dentro dessa área específica ainda não. A gente sempre aborda formação continuada na questão do ensino-aprendizagem, das dificuldades ou até de temas transversais que, especificamente, não abordaram sobre a questão de violência.

A fala do professor chama atenção para uma lacuna importante. Apesar da relevância do tema, a formação oferecida muitas vezes privilegia aspectos ligados ao ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano problemáticas emergentes como a violência escolar. Na mesma direção, outras professoras relataram nunca ter participado de cursos específicos sobre o assunto, embora reconheçam sua importância. Minerva, por exemplo, enfatizou: “Ainda não, não tive a oportunidade de participar de uma formação específica desse tema. Mas acredito que seria muito importante, porque a gente lida com essas situações, na prática, todos os dias”.

De modo semelhante, a professora Andrômeda recordou que, ao longo de sua trajetória, participou de diferentes formações, mas quase sempre de caráter pontual, como palestras emergenciais em resposta a episódios de violência ocorridos no ambiente escolar:

Durante esses anos todos, já participei de várias formações, mas assim específica sobre violência, não. É, apenas assim são feitas algumas palestras sobre o assunto. Quando a gente tem algum problema envolvendo a violência assim, a gente convoca alguém pra fazer palestras, conversar com os educandos, para que eles possam, é ter uma noção do que é a violência em nosso meio.

Outros professores, como Lupin e Malfoy, relataram nunca ter participado de formações mais estruturadas sobre o tema, tendo apenas experiências esporádicas, ou projetos externos, como no caso do professor Malfoy que destacou sua participação em uma iniciativa vinculada ao programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Não, as únicas experiências que eu tive foi justamente na minha escola que eu trabalhei anteriormente. Eu lembro que o pessoal, acho que do Residência Pedagógica da UFPB, eles fizeram um projeto nas turmas, e eu acabei participando também, né? Porque tava ali de dentro, então

acabei me envolvendo também. Eu acho que foi a única experiência que eu pude ter com essa questão.

A partir desse depoimento, observa-se que a iniciativa do Programa Residência Pedagógica, embora não configura-se uma formação continuada, possibilitou contato com práticas reflexivas e discussões sobre a realidade escolar. Tal experiência evidencia que programas acadêmicos podem abrir espaço para o diálogo e contribuir para o desenvolvimento profissional docente, ainda que de forma pontual.

No entanto, é preciso considerar que essas iniciativas, por sua natureza limitada de tempo e alcance, não substituem políticas públicas de formação continuada consistentes articuladas com as demandas cotidianas dos professores. Assim, a fala de Malfoy reforça tanto o potencial de programas vinculados à universidade quanto a lacuna existente quando não há políticas sistemáticas de apoio e acompanhamento aos docentes em exercício. Essa ausência se conecta diretamente ao próximo eixo de análise, uma vez que, sem formação adequada, a percepção e atuação dos professores em relação à violência escolar são restritas às experiências pessoais e ao imprevisto.

5.3 Percepções sobre violência escolar

Ao serem questionados sobre a intensificação da violência no ambiente escolar nos últimos anos, os professores apresentam respostas que convergem em um ponto central. Todos reconhecem que os episódios de violência têm se tornado mais frequentes, ainda que atribuam causas distintas a esse fenômeno. Os depoimentos evidenciam três principais elementos que se repetem de maneira recorrente: a) o desrespeito e a agressividade por parte dos alunos; b) a fragilização da família como espaço de formação e acompanhamento e c) os impactos das tecnologias e das transformações sociais mais amplas.

O professor Félix alerta para a gravidade da situação, destacando que os episódios não se limitam mais a pequenos conflitos, mas envolvem situações de ameaça direta e ataques a professores:

[...] Eu vejo muito isso, aqui e em outros lugares também. Tem muita ameaça, muito aluno agressivo. Tem aluno que não respeita mais professor, já ouvi casos de professor sendo agredido, carro furado,

esfaqueado...É muito sério. E hoje em dia os adolescentes, tão muito rebeldes, não aceitam mais correção. Às vezes, até os pais apoiam quando o filho faz coisa errada.

Nesse mesmo sentido, a professora Minerva associa o crescimento da violência escolar à desestrutura familiar, ressaltando que os alunos frequentemente reproduzem comportamentos observados em casa. Segundo ela:

Eu acredito que uma das maiores causas é a desestrutura familiar. A gente sabe que cada dia mais, eu acho que a violência começa também em casa, né? E muitas vezes as crianças, elas são, elas repetem o que convivem em casa. E a escola, principalmente os professores, eles têm o papel de pai. Tem que fazer o papel de pai na escola, além do educador. E isso acaba tendo conflitos com as famílias. Quando as crianças têm em casa a educação, contrário à escola, acaba entrando em conflitos pessoais, acaba entrando em conflitos sociais.

Para a professora, a falta de responsabilidade por parte dos pais faz recair sobre a escola uma função que vai além da pedagógica: “Muitos pais que querem passar o seu papel para os professores, mas aí não aceitam quando os professores cumprem isso. Infelizmente, é a realidade que os pais estão jogando a responsabilidade para a escola.”

Essa mesma perspectiva é reforçada pela professor Lupin, que propõe uma divisão entre violência simbólica e violência real, relacionando ambas à falta de acompanhamento familiar.

Eu costumo dividir a violência em dois sentidos: a violência real, que é aquela que a gente sente na prática, como agressões, cenas de violência, assassinatos, mortes mesmo, esses casos mais graves, mais agressivos, e a violência simbólica, que, na verdade, sempre existiu. Desde que o professor é professor, a simbólica tá ali, uns sentem mais, outros menos. Mas nos últimos tempos, o que a gente vê é que essa violência se intensificou muito, principalmente por conta da ausência da família na educação dos filhos. A família é fundamental na construção da educação e na formação do cidadão, e hoje essa responsabilidade toda tá sendo jogada pra escola. A escola sozinha não dá conta, por mais que tenha gestão, coordenação, professores comprometidos, não tem como dar conta de tudo. [...] O resultado é o que a gente vê hoje: escolas desprotegidas, despreparadas, enfrentando um nível cada vez maior de violência, seja ela simbólica ou real (Professor Lupin).

A professora Andrômeda amplia essa reflexão ao destacar que a violência escolar não pode ser compreendida apenas pelo comportamento dos estudantes ou pela fragilização das famílias, mas deve ser analisada em um contexto social e estrutural mais amplo. Para ela: “a violência no ambiente escolar se intensificou

muito, não só na nossa região, como no mundo inteiro. O aumento deve ser a combinação de N fatores, que vão desde o social, o cultural, o institucional e até o setor econômico”.

Assim, tanto a professora Minerva quanto os professores Lupin e Andrômeda reconhecem que a violência escolar está enraizada em questões mais amplas que ultrapassam os limites da sala de aula. Enquanto a professora Minerva e Lupin enfatizam o impacto direto da família no comportamento dos estudantes, Andrômeda amplia o olhar, situando o fenômeno em um contexto social e estrutural mais abrangente.

Por fim, no terceiro elemento, as falas dos professores apontam os impactos das mudanças sociais e do uso das tecnologias digitais na intensificação da violência escolar. Observa-se que, para eles, essas mudanças não apenas alteraram a forma de interação entre os estudantes, mas também ampliaram os tipos de violência presentes no cotidiano escolar. O professor Sirius enfatiza que as transformações sociais recentes trouxeram consigo novas formas de agressão, como o cyberbullying:

Nos últimos anos, tem intensificado porque, diante de tudo, existe dois tipos de violência que estão atrelados no cotidiano escolar. O bullying, que é uma prática não tão nova, como também o cyberbullying através das redes sociais. Então, em todos os ambientes que a gente consegue encontrar, mesmo diante de toda conscientização, trabalho feito, trabalho pedagógico, mas ainda a gente encontra essa situação, principalmente hoje, com a exposição da vida pessoal de cada um nas redes sociais. Aí que têm se intensificado cada vez mais essas violências, no caso, a gente classifica como uma violência verbal e psicológica.

O professor Malfoy complementa, relacionando o mau uso das tecnologias à perda de convivência e limites sociais, que acabam refletindo no ambiente escolar.

Antigamente, por mais que já existisse violência e eu acho que ela nunca deixou de existir com o passar do tempo, ela acabou se intensificando. E, ultimamente, isso tem acontecido de forma mais rápida, principalmente por causa das tecnologias, né? O mau uso das tecnologias, principalmente do celular, tem influenciado muito. Muitas vezes, a criança fica ali, aprisionada naquele universo, e acaba esquecendo de conviver. [...] Esse tipo de coisa, ultimamente, tem sido muito comum nas escolas. É uma questão que realmente precisa ser discutida e trabalhada, para que as coisas não piores, para que o cenário não fique mais complicado do que já está.

Essas percepções dialogam com estudos que apontam riscos do uso excessivo das tecnologias digitais. Lareki et al. (2017) destacam que a exposição

desmedida pode facilitar o acesso a conteúdos nocivos, como pornografia, incitação ao ódio e cyberbullying, além de provocar dependência. Robaina (2022) complementa que o uso excessivo pode gerar prejuízos físicos e psicológicos, como ansiedade, depressão e isolamento social. Bauman (2001) acrescenta que, na “modernidade líquida”, conceito formulado por ele para descrever a sociedade contemporânea, marcada por relações frágeis e imediatistas, a tolerância diminui e o outro é visto como descartável, o que potencializa os conflitos e favorece a violência.

Diante dessas percepções, torna-se necessário compreender como os professores identificam e classificam as *diferentes formas de violência que se manifestam no ambiente escolar*. As falas indicam que a violência não se limita ao aspecto físico, abrangendo também dimensões verbais, psicológicas e simbólicas, muitas vezes mais silenciosas, porém igualmente prejudiciais. O professor Félix destaca que a violência verbal e psicológica é a mais recorrente no cotidiano escolar, ressaltando o impacto emocional que provoca nos estudantes:

Eu vejo muito a violência verbal e psicológica. Às vezes os alunos falam coisas só pra ferir o outro, pra ver o outro chorar. Já tive menina chorando no banheiro porque chamaram ela de *macaca*, disseram que o cabelo dela era ruim. Isso dói, sabe? E são crianças, quarto ano, mas falam com maldade. Física acontece também, já teve muito. Mas hoje em dia a verbal e a psicológica é o que mais tem.

Na mesma perspectiva, o professor Sirius amplia a análise e chama atenção para a violência simbólica, que, apesar de menos visível, também deixa marcas significativas.

A violência física é a mais visível porque é aquela que vai machucar o corpo, mas a gente não pode esquecer da violência verbal e psicológica que muitas vezes são silenciosas e constantes. Ela vai se manifestar em forma de xingamento, humilhação e vai mirar na autoestima da pessoa. Já a simbólica, né? Que é a mais difícil de perceber, ela é inferiorizar os outros por sua cultura, aparência ou condição social. Então, são violências que, mesmo não sendo sempre gritantes, deixam marcas profundas.

A professora Minerva, por sua vez, apresenta um depoimento denso, destacando não apenas a ocorrência de violência físicas, verbais e psicológicas, mas também as situações extremas que já presenciou:

Eu acredito que a maioria psicológica, física também acontece muito. Eu inclusive já passei por isso, já presenciei colegas minhas com crianças e

adolescentes que crescem sem aprender a ouvir o não. Quando escuta na escola se transforma, né? Então isso acontece muito. [...] Tem situações que a gente fica assim, meu Deus, isso foi uma criança que tentou fazer isso. Eu já vi e tem um relato até de uma colega professora, prima minha. Ela outro dia me mostrando uma foto de uma criança de 6 anos que tirou a lâmina da lapiseira e colocou dentro da bolacha recheada na hora do lanche e fez a coleguinha comer a bolacha, sorte que ela viu, vinha observando o comportamento e tomou na hora, né? Um perigo, porque a menina ia engolir a lâmina, não é? Então acontece de tudo dentro de uma escola.

Além disso, a professora ainda chama atenção para episódios em que a violência também parte de educadores, muitas vezes, de forma velada ou até não intencional:

Isso acontece também, não vamos negar que também acontece a violência psicológica por parte de alguns educadores. A gente sabe que acontece.[...] Quando professores ignoram a situação de alguns crianças que têm deficiências, que têm dificuldades, que têm transtornos e acabam querendo levar todas as crianças em igualdade e ficam pressionando, quando insiste, quando xinga, quando grita, quando pressiona de todas as formas, é uma pressão psicológica, né? Também tem professores que agredem fisicamente, a gente sabe disso, inclusive eu vi uma reportagem essa semana que fiquei chocada de uma criança autista que era trancada dentro do banheiro. [...] crianças, por serem autista, por terem síndrome de Down, são afastadas das atividades, que também, isso é uma agressão, né? São impedidas de fazer uma atividade extra classe porque consideram incapazes crianças que têm certas deficiências e que os professores afastam, eu vi que não pode, eu vi que ele é incapaz. Deixam no banheiro ou então retiram de sala, então isso acontece.

A fala dos professores Lupin e Malfoy complementam, destacando que a violência verbal é, muitas vezes, naturalizada na forma de “apelidos” ou “brincadeiras”, mas pode gerar traumas duradouros:

Ela vai desde a violência verbal até o bullying, aquelas “brincadeirinhas” sem graça. A escola é um ambiente misto, com muitas pessoas diferentes, então a violência acaba englobando tudo isso. Sempre tem uma forma que se sobressai mais, e, no meu caso, o que vejo crescendo é a violência verbal (Professor Lupin).

Pode ser um apelido, uma palavra que machuca, que atinge uma característica física ou qualquer outra questão. Isso também se configura como violência. E isso pode pesar, pode interferir inclusive na vida escolar daquela criança, daquele estudante. Porque é um trauma que ele pode carregar pro resto da vida, se não for trabalhado emocionalmente (Professor Malfoy).

Essa percepção encontra respaldo teórico em Bourdieu (1998), que distingue o efeito simbólico do discurso:

O insulto ou a brincadeira proferida por um simples particular difere do veredito de um juiz, que tem o poder de nomear assegurado pela autoridade da palavra pública de um representante do estado. O discurso privado do apelido, só compromete o seu autor, não tem qualquer eficácia simbólica (Bourdieu, 1998, p. 236).

Embora o “discurso privado” como apelidos ou brincadeiras não tenha poder institucional, ele possui efeitos simbólicos e emocionais concretos. No contexto escolar, essas palavras podem humilhar, inferiorizar e marcar os estudantes, interferindo em sua autoestima, relações sociais e desempenho escolar. Assim, mesmo sem autoridade formal, a violência verbal exerce um impacto real e duradouro, o que reforça a necessidade de uma definição e contextualização do que seja violência escolar. Como ressalta Debarbieux, quando diz:

[...] é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir violência ou qualquer outra palavra consiste em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa (Debarbieux apud Debarbieux; Blaya, 2002, p. 19).

Para o autor, compreender a violência exige analisá-la em sua origem e funcionamento, considerando suas diversas manifestações e os contextos em que ocorre. Ele ressalta que “as definições teóricas da palavra nada fazem além de assegurar sua legibilidade; é na escolha dos raciocínios, métodos e formulações que o pesquisador garante o “controle teórico” das virtualidades semânticas dos conceitos” (Debarbieux apud Debarbieux; Blaya, 2002, p. 19).

Abramovay (2002) complementa que não existe consenso entre os pesquisadores sobre o conceito de violência escolar. Isso ocorre porque aquilo que é considerado violência varia significativamente conforme o contexto de cada escola, a posição de quem a descreve (professores, estudantes, pais, etc.), bem como fatores como idade, gênero, tempo histórico e perspectivas adotada na análise. Os conceitos apresentados pelos professores entrevistados convergem para uma compreensão abrangente da violência, incluindo dimensões físicas, verbais, emocionais e simbólicas. Para o professor Félix:

Violência é tudo aquilo que machuca o outro, seja com palavras ou com ação [...] é quando o outro se sente mal, se sente atacado”. Já o professor Sirius amplia essa percepção ao destacar que a violência “pode ser física, verbal, psicológica, simbólica, e cada uma dessas formas machuca de um

jeito ou de outro. Tem aquela que deixa marcas no corpo, mas tem também aquela que ninguém vê, que corrói por dentro, que desmotiva, que afasta o aluno da escola ou o professor da sala de aula [...] conceituar a violência é também reconhecer que ela existe e que precisa ser enfrentada com coragem.

A professora Minerva enfatiza as relações institucionais, afirmando que violência inclui “toda forma de desrespeito, abandono ou descaso vivenciado no exercício da docência, seja por parte da gestão escolar, das famílias, da sociedade ou das instituições públicas”. Andrômeda acrescenta que “a violência causa uma omissão na estrutura emocional, física e psicológica [...] e afeta muito a dignidade, a integridade e a liberdade das pessoas”. Lupin, por sua vez, amplia a discussão, destacando que:

[...] violência é tudo aquilo que gera desequilíbrio numa relação seja entre escola e família, entre alunos e professores, ou entre os próprios estudantes. Pode ser algo mais grave, como assassinatos e suicídios escolares, ou algo mais sutil, mas igualmente prejudicial, como o bullying, preconceitos ou até mesmo a forma como a escola é organizada.

Já o professor Malfoy ressalta que violência é:

tudo aquilo que pode prejudicar o indivíduo, que pode gerar alguma consequência para ele. Na minha concepção, tudo isso é violência: pode ser algo que gere uma lesão, um dano psicológico pra aquela criança, ou até mesmo coisas mais sérias como a morte, que infelizmente é algo muito frequente em outras realidades. [...] Então, pra mim, violência é isso: é o uso da força, do poder, de algum tipo de ameaça com a intenção de prejudicar alguém ou até mesmo contra si próprio, né?

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a violência escolar de forma ampla, considerando não apenas os atos visíveis, mas também seus impactos emocionais, psicológicos e sociais. Nesse sentido, Debarbieux (2002) alerta que, mesmo após décadas de estudo, o conceito de violência ainda carece de uma definição precisa. Ele enfatiza que a forma como se contextualiza a violência influencia diretamente as medidas adotadas nas escolas, ressaltando que a compreensão do fenômeno deve estar atrelada à análise do ambiente e as relações em que ele se manifesta.

5.4 Estratégias institucionais e pedagógicas de enfrentamento

A escola, enquanto espaço de socialização, carrega a responsabilidade de promover não apenas a aprendizagem formal, mas também a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz. Contudo, os depoimentos dos docentes revelam que, na prática, o enfrentamento da violência escolar ainda carece de estruturas físicas, apoio institucional e políticas públicas consistentes.

De acordo com Chauí (1994), a violência acompanha a humanidade desde seus primeiros registros, assumindo diferentes formas em cada momento histórico. A escola, por sua vez, reflete esse fenômeno, pois representa a diversidade de sujeitos, vivências e culturas, tornando-se também um espaço de conflitos. Nesse sentido, questionamos se consideravam que *a escola em que trabalham estava pedagogicamente estruturada para enfrentar situações de violência*, e quais *estratégias ou ações eram adotadas* nesse sentido.

Os depoimentos revelam percepções diversas. De um lado, alguns docentes reconhecem iniciativas institucionais e parcerias externas como elemento que fortalecem a resposta a violência. O professor Félix, por exemplo, afirma:

Eu acho que sim. A equipe lá é boa, diretora, coordenadora, supervisora, todo mundo sabe lidar com essas coisas. Tem o Conselho Tutelar que sempre visita a escola, conversa com os alunos, vê como tá a situação em casa. Porque muita coisa vem de casa, né? A escola não pode trabalhar sozinha. Tem que ter a família junto.

De outro lado, há professores que consideram que a escola ainda não dispõe de estrutura necessária, limitando-se à raras ações específicas. O professor Sirius destaca que:

As escolas, em si, elas não têm uma estrutura para enfrentar essas situações, porque precisa-se de ter um corpo, de uma equipe, e nem todas as escolas estão preparadas para essas situações. A gente pode pensar em diversas estratégias ou ações para ser adotadas, como a questão de trabalho de conscientização, de debate, de roda de conversa, mas que algumas coisas fogem dentro do ambiente escolar, que vai bem mais além, na qual a gente não consegue abarcar. Mas as estratégias mais simples e básicas a gente consegue fazer são a de concentração, palestra, debate, né? Roda de conversa, enfim.

A ausência de condições físicas também é apontada como fator agravante. A professora Minerva relata:

Não, a escola, fisicamente, não tinha uma estrutura, por quê?. Porque a escola só tinha sala de aula e não tem um pátio para as crianças poder brincar, ficar ao ar livre, e ficam no meio da rua, à mercê de mais incidentes, né? E nesse tempo chuvoso elas ficavam presas. E o que fica presa acontece com as crianças ainda mais agitadas, né? [...] Na hora do lanche, por exemplo, eles tinham que ir lanche dentro da sala, não tem um espaço livre, um refeitório para lanche, tem que ser dentro da sala, o que acontecia muitas vezes, incidentes de um bater no outro, causar uma briga ou queimaduras, não aconteceu porque aqui, graças a Deus, as comidas sempre são servidas, tentada organizar, mas assim, pode acontecer, falando em questão de estrutura, tem essa visão, né? Tudo pode acontecer na sala de aula. As estratégias e ações geralmente ficam a equipe, escolas que ficam acompanhando, né? [...] estratégias assim de observação, a única era a observação e o acompanhamento, para evitar.

De forma ainda mais crítica, a professora Andrômeda observa que essa realidade não se limita a uma escola isolada, mas representa a situação de grande parte da rede pública:

Não. Aliás, a maioria das escolas públicas não estão pedagogicamente estruturadas para enfrentar tais diversidades. Ela tem buscado parcerias com as autoridades através de visitas, elas fazem visitas na escola, conversas e alguns programas envolvendo os próprios educandos para que eles entendam a gravidade do que pode acontecer se eles continuarem nesse caminho.

Um dos relatos mais contundentes é o do professor Lupin, que expõe a falta de apoio institucional e a desvalorização da figura docente:

Elas são falhas nesse sentido. E eu acredito que isso tem muito a ver com quem está no poder hoje e com as prioridades que são estabelecidas. Muitas vezes, o enfrentamento da violência não é tratado como prioridade. Eu já presenciei situações bem complicadas. Por exemplo: no ano passado, um professor, vou chamá-lo de professor X, foi chamado na sala de aula por um aluno e acabou sendo ameaçado. O aluno mostrou uma caneta como se fosse uma arma, ameaçando o professor de forma séria. O caso foi levado para a gestão da escola. E sabe o que foi dito? Que infelizmente não poderiam fazer nada. O professor sugeriu que o aluno fosse transferido de turma, mas nem isso foi feito. No fim, quem teve que mudar de turma foi o professor, para que o aluno permanecesse na mesma sala. Ou seja, a pessoa do professor foi desconsiderada.

A percepção de insuficiência também é reforçada pelo professor Malfoy, ao destacar que inexistem políticas contínuas e estruturadas, restando apenas ações emergenciais:

Olha, eu acho que a escola em que eu atuo ainda não está totalmente

estruturada pra enfrentar essas situações de violência, não. [...] O que a gente tem feito mesmo é conversar com os alunos, chamar os pais quando é necessário, relatar pra direção... Mas, assim, não existe uma política fixa, algo pensado e mantido com frequência, sabe? A escola precisa envolver mais todos pais, professores, gestão, funcionários e criar um espaço de diálogo real, onde todos possam pensar soluções juntos. Educação é isso, é coletivo. E se não for feito com união, com planejamento, a gente acaba só apagando incêndio, sabe? Falta estrutura, falta apoio, falta política pública voltada pra isso.

A fala dos professores reforça a ideia de que o enfrentamento da violência escolar não pode se apoiar apenas em ações isoladas ou emergenciais. Como destacou um dos docente, “educação é isso, é coletivo”, exigindo planejamento, envolvimento da comunidade e políticas públicas efetivas. Nesse sentido, fica evidente que o professor, sozinho, não dispõe de instrumentos suficientes para modificar por completo a realidade vivida por seus estudantes, já que suas ferramentas de atuação são o ensino, o diálogo e o conhecimento, só tem efeito se os estudantes não estiverem imersos em contextos de violência cotidiana. Assim, combater a violência escolar requer não apenas esforço individual, mas um compromisso social mais amplo, em que famílias, instituições e o poder público compartilhem responsabilidades.

Dessa forma, ao refletirem sobre a estrutura pedagógica de suas escolas, os professores revelam percepções que oscilam entre reconhecer avanços e apontar fragilidades. Ainda que existam esforços pontuais, fica evidente a necessidade de práticas mais consistentes e sistemáticas, capazes de não apenas reagir aos episódios de violência, mas sobretudo preveni-los. Nesse contexto, torna-se pertinente compreender como as instituições vêm se mobilizando em torno da cultura de paz, que conforme Abramovay (2001), implica buscar formas de resolver conflitos de maneira não violenta, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, e promovendo valores como tolerância, solidariedade e respeito aos direitos individuais e coletivos. Nesse sentido, ao pensar a Cultura de Paz como caminho para a prevenção da violência, os professores foram convidados a refletir se já foram *implementados projetos, programas ou ações pedagógicas* nesse sentido, bem como a *eficácia dessas iniciativas*.

O professor Félix, por exemplo, destacou a realização de atividades internas que buscavam conscientizar os estudantes:

Já teve sim, algumas palestras, rodas de conversa. Eu mesmo já levei

vídeo pra passar, fiz trabalho em grupo pra falar sobre respeito, bullying... Essas coisas ajudam, sim. Já vi mudança em aluno depois disso. Mas tem que ser contínuo, porque se parar, volta tudo de novo. E precisa envolver os pais também.

Na mesma direção, o professor Sirius, ressaltou a importância de ações de sensibilização que reconheçam sua limitação diante da complexidade social:

[...] Como já foi falado a prevenção a partir da conscientização de palestras, debates, é o que a escola pode propor nessa prevenção. A cultura de paz, eu acho que totalmente a escola trabalha com essa cultura de paz, que não é algo só dentro da escola, mas também como fora dela. [...] são pequenas sementes lançadas, pequenas gotinhas jogadas para poder vir colher frutos lá na frente. Onde existe a esperança, a gente tem que lutar para que o mal não vença diante dessas situações.

Complementando essas percepções, o professor Malfoy relatou experiências de prevenção que envolveram não apenas os discentes, mas toda a comunidade escolar, incluindo os pais:

Na escola que eu trabalhei anteriormente teve justamente esse projeto da Residência Pedagógica da UFPB, onde os estudantes universitários desenvolveram um trabalho voltado para a educação contra a violência, principalmente contra o bullying. Lembro que, na ocasião, os pais foram chamados para a escola para participar de um debate. Eles puderam compartilhar relatos dos filhos, que muitas vezes chegavam em casa chorando, contando algo que tinham sofrido na escola ou alguma forma de violência. Isso foi discutido com os professores e com toda a comunidade escolar. Mas, na prática, eu percebo que ainda é muito pouco. [...] É preciso haver políticas públicas voltadas para essa questão, mais envolvimento das famílias na escola, porque, muitas vezes, a gente marca uma reunião, um evento, e poucos pais aparecem. Isso dificulta muito o trabalho do professor.

As reflexões dos professores evidenciam o valor de iniciativas que, embora pequenas, contribuem para a construção de uma cultura de paz. No entanto, tais ações ainda se mostram insuficientes diante da complexidade da violência escolar. Por isso, os docentes também ressaltam a importância de iniciativas mais estruturadas e permanentes, como o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), originado do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E)*, criado em 1983. No Brasil, o PROERD foi implantado em 1992 e atualmente contempla diferentes cursos voltados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e também às famílias (Brigada Militar, 2011). Sua aplicação é realizada por policiais militares em sala de aula, o que contribui para a reduzir a distância simbólica entre estudantes e a figura da polícia, muitas vezes

vista como repressora (Perovano, 2006).

A professora Minerva relatou a experiência com o PROERD, programa que, segundo ela, produziu mudança concreta no comportamento dos alunos:

[...] minha turma participou do PROERD. Eu vejo o PROERD como uma iniciativa bem estruturada, com uma boa intenção. Eles eram organizados e iam semanalmente à sala de aula com um tema. Conversavam com os alunos, apresentavam as características e consequências da violência, como bullying, violência doméstica, violência contra a mulher, entre outros. [...] E a gente percebe uma diferença significativa entre os alunos que participaram do PROERD e os que não participaram. Inclusive, eu vi muita mudança em dois alunos. Não vou citar nomes agora, mas dois alunos meus que eram bem agressivos. Um deles, inclusive, vivia violência familiar, onde a mãe era espancada. E um dos temas do PROERD falava justamente sobre isso. O aluno chegou a se emocionar, chorava... depois foi entendendo o próprio comportamento e foi se adaptando. Foi uma criança que, ao final do ano, ganhou o prêmio. Ele escreveu outra redação, e foi reconhecido por ter tido uma mudança muito boa em seu comportamento.

Outra docente reforçou a relevância do programa, mas ponderou sobre a variação dos resultados:

A gente tem uma parceria com a PRF, ela já fez o programa do PROERD e também fazem visitas, fazem palestras na escola, com o educando, falando sobre esse assunto e as consequências que acarretam esse tipo de violência. Elas tem implementação positiva? Às vezes sim, depende muito do educando, do lugar onde ele vive, de como ele entende aquilo, de como é a disciplina no seu meio, tudo varia, depende muito do educando (Professora Andrômeda).

O professor Lupin, por sua vez, acrescentou que, embora reconheça os impactos positivos do programa, chama atenção para seus limites, observando que o PROERD, embora estruturado e capaz de gerar mudanças perceptíveis na conscientização e no comportamento dos alunos, ainda se apresenta como uma ação isolada, beneficiando apenas algumas escolas:

Até o momento, só vi ações isoladas do Estado, como o PROERD. Esse é o único programa que eu tenho conhecimento que trabalha diretamente com essa ideia de cultura de paz, de enfrentamento à violência no ambiente escolar. Mas, fora isso, a nível municipal ou nacional, desconheço qualquer outro programa nesse sentido. E mesmo o Proerd não atua em todas as escolas. [...] acredito que sim. Dá pra perceber que, nas escolas onde o Proerd atua, começa a surgir uma consciência nos alunos, uma noção maior de responsabilidade com eles mesmos e com o outro. Porque a violência, muitas vezes, é resultado de uma desestruturação da percepção que a pessoa tem sobre ética, moral, sobre regras. E o Proerd entra justamente aí: para oferecer essa contrapartida que muitas escolas precisam e não têm. Ele pode servir como um norte,

como um começo, para que as escolas passem a aderir a uma cultura de paz. Mas, infelizmente, não é uma ação contínua nem garantida em todas as unidades.

Ainda que programas como o PROERD representem avanços no enfrentamento da violência escolar, sua limitação em alcance e continuidade revela que as ações governamentais permanecem pontuais e insuficientes diante da complexidade do problema. Essa lacuna, como apontam os professores, recai diretamente sobre a escola e sobre os docentes, que acabam assumindo sozinhos o peso da mediação de conflitos e da manutenção da disciplina. É justamente nesse ponto que emergem os impactos mais visíveis da violência sobre a prática pedagógica e, sobretudo, sobre a saúde mental dos professores.

5.5 Vivências pessoais de violência

A docência no ensino público contemporâneo envolve desafios que vão muito além da instrução acadêmica. Os professores não podem estar habilitados apenas para transmitir conteúdos previstos no currículo, é necessário, também que desenvolvam habilidades de mediação de conflitos e prevenção de comportamentos agressivos. Nesse contexto, a violência escolar emerge como um desafio recorrente, afetando diretamente a prática pedagógica e a saúde mental dos docentes. A análise temática dos depoimentos evidencia como essas experiências impactam a rotina escolar, interferindo na dinâmica da sala de aula e no bem-estar emocional dos profissionais.

Quando questionados se, em *algum momento de sua trajetória, já vivenciou ou presenciou situações de violência no ambiente escolar*, os professores relataram experiências variadas, que vão desde agressões físicas até episódios de violência verbal e simbólica. Diante disso o professor Sirius evidencia a presença constante da violência verbal e das tensões sociais que perpassam a escola:

Durante essa minha trajetória docente. Já tivemos enumeras situações de violência, principalmente entre os próprios alunos, na qual temos que ter essa intervenção, mas também entre os próprios colegas de trabalho. A maior situação que a gente encontra é a questão de violência verbal, quando o aluno xinga o outro, ou até chega a agredir fisicamente, por conta de brincadeiras de mau gosto, como ofensas na questão corporal, física, ou até brincadeiras sem graça. Também me recordo de uma cena especificamente sobre a questão da sexualidade de um aluno, na qual um determinado colega começou a fazer xingamentos e enfim, eu tive que

intervir e dar um belo sermão para que ele entendesse que a sexualidade era da pessoa. [...] E o professor a figura que mais deve combater essas coisas para lá na frente a gente escolher esses resultados, tentar ver se o mundo fica cada vez melhor, que pior já está, então cada vez melhor diante dessas violências vividas e impostas de uma forma invisível aos nossos olhos.

Outra questão bastante delicada foi abordada pela professora Minerva, pois ilustra de forma clara a exposição dos docentes a situações de agressão física e verbal, evidenciando a complexidade de lidar com a violência em turmas com alunos socialmente vulneráveis:

[...] Há dois anos atrás, eu trabalhava com uma turma de terceiro ano, e as crianças eram na faixa etária de 8 anos a 9 anos. Tinha uma criança que ele, uma dessas crianças, que ele não sabia nem ler, nem escrever, e também não tinha interesse em participar das aulas ativamente, faltava muito, o que a gente chamava muito a atenção dos pais, ignorantes, na forma de ser assim, ignorantes mesmo de não saber ler, e ignorava tudo que a criança fazia, né? Era criado com os avós, essa criança era bem impulsiva, sempre que chamava a atenção na escola, ele ignorava, ou respondia com palavrão, com agressividade, assim, jogando bolsa no chão, jogava caderno ou lápis nos colegas, na professora, e uma manhã, ele se recusou a fazer a atividade, e eu pedi, então, que ele fosse sentar com a diretora para fazer uma atividade que eu ia passar, que era bem mais simples, enquanto eu ia fazer aquela outra atividade com os demais, e ele se recusou, eu pedia então para que ele sentasse na roda, para não atrapalhar, e ele se recusou, e aí o colega riu dele, aí ele chutou as costas do colega, aí eu fui pedir para ele parar, né, porque não podia, aí ele levantou-se, pegou um lápis que tinha na mesa, e ia meter no rosto do menino, aí eu fui, levantei, segurei o braço dele, e com o outro braço **deu murro no meu rosto**, aí isso eu chamei a direção, chamei os pais, eu tirei ele de sala, aí os pais vieram à escola e, ignorando da forma que eles são, disseram que a culpa era dos outros, que ele só era ruim assim, porque mexiam com ele, que em casa ele não era assim, e aí a gente foi questionar, fazer perguntas, por que ele era assim, então, na escola, mas aí veio aquele depoimento que ele era assim em casa também, [...] a culpa é sempre do professor e dos colegas, mas aí eu fui agredida, a escola nenhuma, tomou atitude, secretaria também não, e a gente continuou. Infelizmente os professores ainda são muito esquecidos nessa área, né, deixado de lado. Se fosse o contrário, assim, né, como acontece muitas vezes, aí vem a mídia, vem a secretaria, vem não sei quem, todo mundo em cima, que realmente está errado o professor fazer, mas eu digo na questão de assistência, se acontecesse o contrário, estava todo mundo em cima para, é, como é que eu posso dizer, ver até que ponto o menino está bem, né, porque foi agredido, que isso e aquilo, mas aí se é um professor, então a vida que segue está normal, **o professor ser agredido muitas vezes, eles veem como normal. Para ele faz parte do ofício.** Faz parte do ofício.

O depoimento revela como a violência contra o professor tem sido naturalizada no cotidiano escolar, a ponto de ser tratada como parte inerente ao ofício docente. O episódio inicia-se com atitudes consideradas “menores” como

recusa-se a realizar uma atividade, provocações e ofensas, até resultar em agressão física contra o professor. Sobre isso, dizem Abramovay e Rua (2002, p. 236):

Em primeiro momento, essas ocorrências menos severas como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral são pensadas mais como precursores de ocorrências graves, do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver com diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agravam-se até chegar às agressões físicas que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia.

Ao mesmo tempo, a ausência de apoio da escola, da secretária e das famílias refletem o que denuncia o editorial manifesto (Silva; Bernart, 2014), ao afirmar que o professor no Brasil “sempre apanhou”, seja pela falta de reconhecimento e de condições dignas de trabalho, seja pela violência física que, muitas vezes, é silenciada pelas instituições. Assim, a violência longe de ser inerente ao trabalho docente, é produto da banalização das microagressões e do desamparo institucional que, ao responsabilizar apenas os professores, transforma em rotina aquilo que deveria ser inaceitável.

No mesmo sentido, a professora Andrômeda reforça como situações aparentemente simples podem rapidamente evoluir para episódios mais graves de violência entre os estudantes: “Alunos que começam uma discussãozinha simples, daqui a pouco vão alterando a voz e daqui a pouco vão para as vias de fato [...] brigaram, se agarraram e com isso causaram um grande alvoroço na sala.” Esse relato mostra como o ambiente escolar se torna palco de conflitos que ultrapassam a esfera pedagógica, exigindo do professor uma postura de mediação que muitas vezes não encontra respaldo institucional.

Ainda que alguns docentes não tenham vivenciado diretamente agressões como aponta o professor Lupin, a percepção é de que a violência constitui uma realidade estrutural. Ele relata que com ele nunca aconteceu, mas “[...] com colegas, sim, já presenciei situações. Já vi casos de alunos agredindo professores, alunos agredindo outros alunos dentro da turma.” Essa perspectiva demonstra que mesmo quando não atinge diretamente o professor, a violência se faz presente como parte do cotidiano escolar e impacta a todos que compartilham esse espaço.

A partir desse ponto torna-se inevitável avançar para outra dimensão central da discussão: o *sentimento de medo e insegurança vivenciado pelos professores no*

exercício da docência. Essa questão revela não apenas experiências isoladas de violência, mas também os impactos emocionais e psicológicos que a hostilidade do ambiente escolar repercute de forma significativa na prática dos educadores. Questionados se já sentiram medo ou insegurança no exercício de sua função, os docentes revelam percepções distintas, mas que convergem para a constatação de que a docência é atravessada por sentimentos de vulnerabilidade. O professor Félix expõe:

Já tive medo, sim. Tinha um aluno que era bem agressivo, eu sentia que ele queria vir pra cima de mim. Eu falava com receio, até entender como lidar com ele. Fiquei uns dois meses assim, até descobrir o ponto fraco dele. Depois consegui controlar. Mas no começo eu tinha medo sim.

Esse relato mostra como o medo, presente desde os primórdios da humanidade, se manifesta nas relações escolares de forma concreta e subjetiva. Para Bauman (2008, p. 8), o medo é “o nome que damos a nossa incerteza: a nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”. Em outras palavras trata-se de um sentimento que se torna ainda mais angustiante quando é difuso sem causas visíveis ou explicações claras, como quando o professor se vê diante de situações imprevisíveis em sala de aula. O professor Sirius complementa essa percepção ao afirmar:

Sobre a questão da insegurança no exercício, a gente fica receoso até porque em escolas públicas, né? A gente encontra diversas realidades em muitos alunos que são de situações que viram a marginalidade, enfim. Mas, particularmente aqui onde eu moro, na minha cidade, a gente não consegue sentir insegurança, até porque é só uma cidade pequena e todo mundo se conhece.

Sobre o olhar do professor Sirius, a experiência do medo docente não é uniforme, mas fortemente mediada pelo contexto social em que a escola está inserida. Enquanto em grandes centros urbanos, o medo e a insegurança podem se intensificar devido à diversidade de desafios enfrentados pelos discentes, em comunidades menores, onde as relações sociais são mais próximas, a percepção de ameaça tende a diminuir, já que como dito pelo professor todo mundo conhece todo mundo.

Dessa forma, o depoimento de Sirius demonstra que a insegurança do

professor não decorre apenas de situações isoladas de agressão, mas também da interação entre o ambiente escolar e o tecido social em que está inserido. A escola, nesse sentido, reflete a violência da sociedade: os conflitos e tensões presentes no meio social se manifestam no cotidiano escolar. Colombier (1989, p. 17) destaca que “a violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre elas”, mostrando que as manifestações agressivas observadas na escola frequentemente representam projeções das desigualdades e tensões sociais mais amplas.

De forma contundente, a professor Minerva relata que:

Já...(respiração profunda). Muito medo. Medo de repreender um aluno, medo até de tocar, porque hoje em dia, se a gente encosta numa criança, ela pode dizer que foi agredida fisicamente ou até acusar de algo mais sério. Às vezes dizem que foi abuso...Então, a gente não pode tocar, não pode usar certas palavras, não pode nem chamar os pais para conversar, porque muitos chegam na escola já agressivos. Já me senti muito insegura por causa disso. Tem hora que a gente para e pensa: “E agora? O que eu faço?” Já passei por situações que me fizeram pensar: “Se eu fosse um pouco mais jovem, acho que eu começava outra profissão.” Mas aí vem aquele pensamento: “Todos os professores têm dificuldades.” E, no fundo, eu gosto do que faço. Aí penso que vai passar, que vai vir alguma coisa boa, que a gente ainda pode tentar melhorar. A gente acredita, né? Sempre acredita. Eu ainda acredito [...] Infelizmente, nós professores não temos essa parceria com as famílias. E também não temos, muitas vezes, o apoio da própria escola. O professor acaba sendo esquecido. Só se lembra da gente quando é época de propaganda, perto do Dia dos Professores. Aí vem aquela valorização. Ou então quando acontece uma tragédia, como uma professora assassinada por um aluno ou uma que passou mal e infartou depois de uma situação de estresse. Aí sim, todo mundo lembra e diz: “Temos que respeitar os professores.” Mas no dia a dia mesmo, não tem esse respeito, não. Se uma criança chega em casa e reclama: “A professora fez isso”, os pais não param para pensar duas vezes: já tomam partido da criança. Não tem esse “vou lá conversar”, “vou ouvir os dois lados”. O erro, qualquer que seja, cai direto no colo do professor. Poucos procuram a direção da escola para entender o que realmente aconteceu. Ninguém se pergunta: “Será que o professor estava certo ou errado?” Já dizem logo: “Foi o professor, então ele está errado”.

Trouxemos esse longo trecho porque o depoimento da professora evidencia a forma como o medo se manifesta no cotidiano docente, mostrando que não se trata apenas de receio frente à violência física, mas de uma insegurança complexa que envolve aspectos simbólicos. Ela relata sentir medo até mesmo de repreender ou tocar os estudantes, devido à possibilidade de acusações graves, como alegações de agressão ou assédio. Esse contexto revela que a proximidade física e o afeto entre o professor e o estudante, embora essenciais para a construção de vínculos pedagógicos positivos, pode se tornar motivo de apreensão uma vez que gestos de

cuidado podem ser interpretados de maneira equivocada, como abraços prolongados ou toques no corpo, uma vez que crianças e adolescentes podem confundir o significado dessa intimidade (Schelb, 2016).

Além do temor em relação às ações dos discentes, a professora ressalta a ausência de apoio da família e da própria escola, indicando que a valorização do professor é muitas vezes limitada a datas comemorativas ou a tragédias, enquanto no cotidiano ele permanece invisível e desamparado. Esse sentimento de desvalorização institucional se combina à sobrecarga emocional e à responsabilidade atribuída exclusivamente ao educador, reforçando a percepção de impotência, frustração e desinteresse profissional, conforme apontam Oliveira e Pereira Júnior (2020).

Nessa mesma direção, a professora Andrômeda ressalta que, em determinados contextos, a agressividade dos estudantes se manifesta de forma explícita:

Teve escolas que eu ensinei, em que os alunos eram muito agitados e que eles partiam para cima mesmo, eles não vinham com conversa, eles partiam para cima, mas ainda tinham um certo, assim, um certo respeito ainda pelo professor, mas que eles não tinham medo de nada, eles vinham para cima mesmo, de verdade. Nesses momentos, a gente sente aquela insegurança do que é que a gente está fazendo aqui e para quê.

Complementando essa visão, o professor Lupin relata:

Acredito que todos nós, professores, já sentimos medo em algum momento. Todos, sem exceção. A gente está inserido em um ambiente que é imprevisível, com alunos de realidades muito diferentes, pessoas que a gente não conhece bem. Então, sim, a gente está sempre propenso a situações que geram insegurança. [...] confesso que já senti medo, sim. Já tive receio, é algo real para qualquer educador.

O sentimento de insegurança docente, portanto, não é uma experiência individual, mas uma condição coletiva, intimamente relacionada à complexidade das turmas, a diversidade de contextos sociais em que a escola está inserida e a constante necessidade de lidar com situações imprevistas. Esse entendimento é reforçado pela fala do professor Malfoy, que, mesmo sem ter vivenciado episódios de violência, reconhece que a preocupação permanece constante, influenciada pelo que observa na sociedade:

Até o momento, não. [...] Mas a gente sabe que não é fácil. Eu já tive outras experiências com outros públicos, com turmas de idades mais avançadas, e é algo que deixa a gente com certo receio aquele medo de vivenciar algum tipo de violência contra si mesmo. Porque a gente vive num mundo extremamente complicado. A gente liga uma TV, e vê vários noticiários de estudantes que agrediram professores, que mataram professor, que fizeram alguma coisa contra diretores dentro da escola... Então, isso tudo acaba refletindo na gente. A gente fica com essa preocupação, sim. Mas, até agora, graças a Deus, eu não enfrentei nenhuma situação de violência diretamente.

Assim, mesmo na ausência de experiências pessoais de agressão, os professores permanecem atentos às possibilidades de risco, pois a percepção da violência escolar é ampliada pelo que é noticiado e debatido socialmente. Nesse contexto, a escola contemporânea é frequentemente retratada como um espaço marcado por episódios de violência que afeta não apenas os estudantes, mas também professores, funcionários e familiares, projetando-se na imaginação social e midiática como um ambiente permeado por riscos e tensões (Tosta et al., 2008).

E, finalmente, interessei-me em investigar, nesta pesquisa, *como os professores percebem a existência ou não de formas de violência institucional e simbólica no espaço escolar em que atuam*. A partir dos relatos, torna-se evidente que a violência também se expressa na ausência de condições de trabalho, no descaso da gestão e na falta de apoio às demandas docentes. Nesse sentido, o professor Felix, exemplifica essa percepção ao relatar que, além das agressões verbais, há uma violência silenciosa, mas igualmente dolorosa. Nas suas palavras:

Já fui xingado em sala de aula, tipo aluno dizendo: "Vai tomar naquele lugar". Às vezes a gente até escuta e faz de conta que não escutou, pra evitar confusão maior. Mas isso machuca, a gente sente. E também tem outro tipo de violência que nem todo mundo vê, que é quando a escola não dá condição pra gente trabalhar direito. Já aconteceu de a gestão não apoiar, a gente tem que ir atrás, correr, pedir reunião... parece que tá sozinho. Isso é uma forma de violência simbólica também, porque a gente se sente desvalorizado, como se o nosso trabalho não fosse importante.

O professor Sirius amplia essa percepção ao relatar a realidade das escolas privadas com a qual teve experiência:

Já passei pela experiência, principalmente a gente encontra isso quando a gente é ameaçado de ser demitido em escolas privadas, porque temos que se enquadrar dentro daquele ambiente, seguir o que os pais querem, que a gente sabe que muitas vezes não é a realidade. Trabalhei em uma escola privada na qual quem comandava a escola e mandava na escola eram os pais. [...] me senti livre, até porque a gente tem que pensar na nossa saúde

mental, na nossa saúde emocional para podermos viver. A gente faz aquilo que está dentro das nossas possibilidades e, como docente, a gente tem que sentir-se feliz naquilo que estamos exercendo. Então, a questão de violência institucional é verdadeira, existe sim a partir de ameaças, de coisas que vão afetar de alguma forma a nossa vida como docente.

Entre os participantes, não foram raros aqueles que presenciaram ou tiveram conhecimento de casos de violência institucional. A professora Minerva, por sua vez, chama atenção mais uma vez para a ausência de suporte institucional diante de situações externas:

[...] é tanta cobrança em cima do professor... e que muitas vezes: “Faça isso, faça aquilo”... E até nessa situação como eu passei, não procura ver assim: “Eu vou tirar a criança, vamos ver se você está bem.” Não tem uma ajuda psicológica para o professor, nenhum acompanhamento. [...] Vou até comentar assim por alto *o caso de uma colega minha aqui de Borborema* mesmo, que ela passou por uma violência de ***uma mãe de um aluno que invadiu a escola e agrediu ela*** assim, e que a escola não fez nada, a secretaria não fez nada. Ela ficou em choque por muitos dias, ela teve crise de ansiedade, ela teve crise do pânico. [...] aí vem a equipe de mídias que dizem assim: “Nós prestando todo o apoio.” Mas não é isso. Na hora de defender, realmente não defendeu. Na hora de afastar a criança, pensou primeiro nela. Mas a gente não pode tirar a criança de sala, mas pode deixar a criança e a mãe agredindo o professor, se mantendo vigilante em cima dela... E onde é que fica o psicológico de uma professora que foi agredida e está todos os dias ali em contato com a criança e com a mãe da criança que agrediu ela? Se fosse o contrário, não ia afastar a criança do professor, né? A primeira coisa era chamar a atenção do professor, afastar ele da função dele. Ela continua tendo contato. Então eu acredito que essa violência acontece, institucional sim. Inclusive a falta de respeito com o professor de modo geral. Tanto institucional como social, como familiar, acontece.

Esse depoimento é emblemático, pois a professora Minerva relatou, ao longo da entrevista, inúmeras ocorrências de violência. Em determinado momento, mencionou inclusive que “o professor ser agredido muitas vezes, eles veem como normal; Para ele, faz parte do ofício”. Sob essa ótica, posicionamentos como este me chamam atenção, pois indica que, diante de situações de violência, muitas instituições reagem com naturalização do problema, reforçando a ideia de que episódios agressivos “fazem parte do ofício” docente. Ao mesmo tempo, a fala da professora permite refletirmos sobre como a dessensibilização frente à violência, pode se tornar um mecanismo de sobrevivência para os profissionais. A normalização da violência nesse sentido, não significa a ausência de impactos, mas evidencia a necessidade urgente de estratégias de enfrentamento, proteção emocional e apoio institucional aos docentes.

Por fim, observar-se a fala do professor Lupin, que evidencia como a violência institucional afeta diretamente o cotidiano docente:

A violência institucional começa de cima para baixo, ou seja, parte de quem está à frente da gestão e vai descendo para os demais professores, alunos e funcionários. E não é só entre alunos, não. Eu acredito que até entre os próprios professores isso acontece. É uma violência mais voltada para o lado emocional, psicológico. Eu costumo dizer aos meus colegas que nós, professores, fazemos parte de uma das classes mais bonitas que existem. Mas, ao mesmo tempo, quando o problema atinge um professor, ele é tratado como “problema só dele”. Agora, se o problema atinge outro colega, os demais não se envolvem. Não existe uma união verdadeira nesse sentido. A categoria é muito desunida, infelizmente. [...] A gente sofre uma pressão absurda por resultados, por qualidade, por metas. O professor está sobrecarregado com tantas demandas, principalmente com esse excesso de avaliações que hoje é imposto tanto em nível nacional quanto local. Isso tudo compromete a saúde do professor, tanto física quanto mental. Aqui na rede, desde que cheguei, já vi professores adoecendo com burnout, diagnosticados com depressão. E ainda tem gente que diz que isso é “frescura”. Para você ter ideia, teve um caso de um professor que surtou e agrediu um aluno dentro da sala de aula. Isso mostra como está a situação. [...] Se o sistema não oferece condições, não investe em segurança, não garante apoio psicológico, a situação só piora. O professor trabalha ameaçado, sem respaldo.

Pelos relatos, a sobrecarga, o isolamento diante dos problemas e a ausência de respaldo institucional podem gerar situações extremas, como o caso do professor que, sob intensa pressão, acabou agredindo um discente. Esses episódios evidenciam os impactos diretos na saúde mental e na prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, Silva (2006) observa que o aumento da Síndrome de Burnout está intimamente relacionado às condições de trabalho dos professores. A autora aponta que muitos docentes vêm perdendo o sentido do trabalho sentindo-se impotentes para torná-lo mais significativo, o que compromete não apenas a qualidade de ensino, mas também o bem estar físico e psicológico desses profissionais.

5.6 Impactos na prática pedagógica e na saúde mental

A experiência com violência no ambiente escolar exerce *impactos profundos tanto na prática pedagógica quanto na saúde mental dos professores*. Para a maioria dos participantes, a relação entre docentes e discentes não é vivenciada de forma tranquila; conflitos, desentendimentos e até mesmo a possibilidade de enfrentá-los já se apresentam como elementos ameaçadores. O professor Félix

exemplifica essa realidade ao relatar:

Olha, já teve situação que mexeu muito comigo, sim. Já perdi o sono, fiquei o dia inteiro com aquilo na cabeça, sem conseguir focar em mais nada. Uma vez, uma aluna [...] disse que ouviu eu chamar ela de “cabelo de pixaim”. Aquilo me abalou demais, porque eu jamaisalaria isso [...]. Foi uma situação muito delicada, que me fez questionar até onde vai o impacto da nossa palavra, mesmo quando não foi dita. [...] Isso afeta a saúde emocional da gente, sim.

O relato evidencia o peso emocional que a profissão carrega, reforçando que situações de conflito ou mal-entendidos podem provocar sentimentos de impotência e desgaste. Nesse sentido, o professor Sirius complementa ao afirmar que:

[...] quando vivenciamos a situação de violência, por menor que pareça, isso mexe com a gente por dentro. [...] a gente vai acumulando, tentando ser forte, mas não é fácil. Tem dias que a gente sai da escola com um coração apertado, te perguntando se está mesmo fazendo diferença.

Essa fala traz à tona a dúvida de muitos educadores sobre o sentido e a efetividade do trabalho docente diante das dificuldades vivenciadas cotidianamente. A insegurança profissional também foi mencionada pela professora Minerva, que, afastada de suas funções para realizar o Mestrado, expressa receio quanto ao retorno às salas de aula:

Eu tenho buscado cada dia mais... me especializar, eu tenho buscado cada dia mais uma forma de aprender um pouquinho como lidar com a situação. Eu busco melhorar a minha prática de forma com que eu me tranquilize. Mas, ao mesmo tempo, quanto mais eu estudo e aprendo, mais eu tenho medo. Eu acho que está afastada agora me deu uma certa... um fôlego. Mas ao mesmo tempo medo, porque eu já tô pensando na volta. Eu tô pensando na volta pelas experiências das colegas. Assim, a cada ano, vai se cobrando mais do professor. [...] E eu fico pensando: “Meu Deus, eu tô estudando, tô aprendendo... Quando eu voltar em sala isso já não vale mais, já vai ter que ter outras experiências.” Vou ter que me reinventar. [...] Ao mesmo tempo que eu tô estudando pra ir pra sala, quando eu chegar na sala eu vou ter que estudar pra saber como lidar, pra poder lidar com a situação.

Diante disso, a professora ilustra a sobrecarga emocional causada pelas constantes exigências que recaem sobre o professor. Sua fala revela o anseio e, ao mesmo tempo, a angústia diante do retorno à sala de aula, marcada pela necessidade de constante reinvenção para responder às novas demandas impostas pela profissão. Outro exemplo apontado pela professora Andrômeda, aprofunda a

reflexão ao enfatizar que o papel docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos:

Eu passei a perceber que ensinava além do conteúdo, né? A gente tem que criar vínculos com os nossos educandos, ouvi-los, acolher suas dores, suas histórias, porque tem muitos alunos que contam muitas histórias. Dependendo do assunto que a gente tá falando, tem alguns deles que se abrem de verdade e falam sobre suas frustrações, né? Em alguns momentos, a gente se sente também sobrecarregado, frustrado e até impotente sobre tais situações que a gente acaba encontrando nesse meio quando a gente começa a falar de certas coisas.

Essa fala remete ao fenômeno descrito por Lima et al., (2020), ao ressaltar que, durante a prática pedagógica, os professores muitas vezes assumem funções de agente público, assistente social, psicólogo, etc., o que contribui para a perda de identidade profissional e para um sentimento de desprofissionalização. Complementando, Costa et al., (2019) destacam que, com as transformações sociais aceleradas, a família tem transferido para a escola e consequentemente para o professor responsabilidades de socialização e formação de valores, tradicionalmente atribuídas ao núcleo familiar. Diante desse cenário, o professor Lupin aprofunda a análise ao declarar sua vontade de abandonar a docência:

Eu até falei no começo da entrevista que não tenho mais vontade de continuar na educação. Chegou num ponto em que prefiro cuidar da minha saúde mental, do meu emocional, das coisas que me fazem bem, do que continuar enfrentando tudo isso. Eu gosto de ensinar, gosto de estar em sala, mas o público que temos hoje é muito difícil. São alunos que não têm limites, não têm regras, não reconhecem espaços. E a pressão sobre o professor, principalmente por conta da aprovação automática, tem desgastado muito a nossa profissão. Além disso, falta o apoio da família. [...] A falta de valorização vai além do dinheiro. Claro, nosso salário é um dos mais baixos, [...] Mas não é só isso. É sobre dar condições reais de trabalho, oferecer suporte para que o professor consiga permanecer na profissão mesmo diante de tanta violência [...] Faltam políticas públicas voltadas à proteção real de alunos e professores no ambiente escolar.

Como já mencionado anteriormente, o depoimento reforça que o sofrimento docente é multifatorial: envolve não apenas a sobrecarga emocional, mas também a negligência estrutural do Estado e a insuficiência de políticas públicas que garantam suporte e segurança no ambiente escolar. O professor acrescenta de forma contundente: “como eu falei, não vejo, e sinceramente acho que nem verei até sair da educação, uma política séria voltada à segurança nas escolas, que responsabilize também as famílias”. Embora existam algumas iniciativas, como a Lei

nº 12.520/2025, sancionada no Estado do Espírito Santo, que instituiu medidas protetivas e procedimentos para casos de violência contra profissionais da educação, conhecida como “SOS Educação”, e o Projeto de Lei nº 5.276/2019, ainda em tramitação no Senado, que propõe responsabilizar pais por atos de violência cometidos contra professores, percebe-se que tais ações ainda são fragmentadas, não alcançando abrangência nacional.

Malfoy acrescenta uma dimensão prática ao debate ao abordar a responsabilização do docente diante de situações de violência e indisciplina:

Quando existe um índice muito alto de violência em uma turma, a culpa pode recair sobre o professor, né? [...] Muitas vezes, quando a turma é complicada, como a gente costuma falar, o professor pode acabar se sentindo inferior, achando que não tem domínio de sala. E isso é uma outra questão bastante comum hoje em dia, essa ideia do “ter ou não ter domínio de sala”. Tudo isso pesa muito no trabalho pedagógico. Por mais que o professor queira fazer um bom trabalho, por mais que traga boas propostas para sala de aula, atividades lúdicas, dinâmicas... quando ele se depara com essa realidade, tudo isso interfere de forma muito negativa no trabalho dele.

Essa percepção evidencia que, mesmo quando o professor tem metodologias diferenciadas e estratégias pedagógicas inovadoras, enfrenta barreiras que comprometem a qualidade de sua prática. Malfoy ainda enfatiza a necessidade de suporte psicológico e emocional para o professor, sintetizada em sua reflexão:

O professor cuida de todos os alunos, mas quem é que cuida dele?” [...] Muitas vezes, as pessoas até tiram onda, dizem: “Ah, professor, esse é doido, é maluco...” mas não é isso. Todo ser humano precisa de acompanhamento profissional, e o professor não é diferente. Acho que deveria, sim, existir um suporte psicológico nas escolas, porque antes de mais nada o professor é um ser humano. E quando ele se depara com tantas questões na sala de aula, ele precisa ter um suporte, uma base firme pra poder lidar com isso e fazer um bom trabalho dentro das suas possibilidades.

Em diálogo com essa perspectiva, a professora Andrômeda em seu depoimento destaca o acúmulo de funções e responsabilidades que extrapolam o ato de ensinar, exigindo do docente habilidades que vão além da prática pedagógica. Assim, compreende-se que o professor contemporâneo é chamado a assumir múltiplos papéis em sua prática profissional, aumentando cada vez mais suas responsabilidades (Esteve, 1999). Percebe-se que a intensificação dessas demandas, somadas à ausência de suporte institucional adequado e ao

distanciamento das famílias na corresponsabilização educativa, gera impactos significativos sobre saúde emocional dos docentes, provocando sentimentos de frustração, esgotamento e, em alguns casos, o desejo de abandono da profissão. Em síntese, os participantes da pesquisa convergem ao apontar que as políticas públicas existentes permanecem insuficientes, muitas vezes limitando-se a “apagar incêndios” em vez de adotar medidas preventivas capazes de evitar que o problema atinja proporções tão graves no contexto escolar.

Diante desse cenário, buscou-se compreender também *como os professores avaliam o que ainda falta para que as escolas públicas estejam preparadas para lidar com a violência escolar*. As respostas revelam um consenso em torno da participação das famílias, do suporte institucional e a criação de uma cultura de corresponsabilidade. Para o professor Félix, o ponto central é a parceria com os pais: “A escola pode fazer tudo, mas se os pais virarem as costas, não adianta [...] A escola tá pronta pra ajudar, mas tem que ter parceria”. A professora Minerva reforça esse olhar, afirmando que “trabalhar as famílias, as famílias continuam desestruturadas. [...] Enquanto não houver políticas que trabalhar o social e uma valorização dos professores, a escola sozinha não vai dar conta”.

Na mesma linha o professor Lupin observa: “A maioria dos casos de violência na escola tem origem na família. [...] Se houvesse políticas públicas voltadas para a segurança na educação escolar e que incluísse a família como parte responsável, eu acredito que a gente teria um avanço muito grande”. Essas reflexões por si só já apontam o caminho: trazer a família para o centro do processo educativo. Os docentes demonstram que não se trata apenas de um apoio eventual, mas de uma corresponsabilidade capaz de fortalecer o trabalho escolar e criar condições mais seguras para o desenvolvimento dos estudantes.

Embora compartilhem dessa mesma visão, outros professores destacam que o enfrentamento de violência também exige investimento externo da escola. O professor Sirius ressalta a importância de equipes multiprofissionais: “Não adianta só o professor estar lá sozinho. Precisamos de psicólogos, psicopedagogos, de segurança, de profissionais que possam auxiliar no que não conseguimos dar conta”. A professora Andrômeda enfatiza a necessidade de formação continuada, especialmente voltada à mediação de conflitos, e de uma gestão democrática e participativa.

Do ponto de vista do professor Malfoy, a chave está no fortalecimento da

união docente:

O caminho é o diálogo coletivo que envolva toda a comunidade escolar. [...] é preciso que os professores... que a nossa classe como um todo dêem as mãos se unam, se repensem. O futuro da educação no Brasil depende disso. Só assim pode haver um verdadeiro diálogo em busca de soluções para um problema tão sério.

Complementando esse olhar o professor Lupin acrescenta que:

Se a gente conseguir trazer a família para dentro do ambiente escolar, de forma que ela também seja responsabilizada pelas ações dos filhos, e se tivermos políticas concretas voltadas para a criação de uma cultura de paz e segurança, podemos resolver uns 70% dos problemas de indisciplina e violência nas escolas.

Essas reflexões, quando reunidas, evidenciam que enfrentar a violência escolar não é tarefa isolada nem restrita a um único autor social. Pelo contrário, demanda a construção de uma rede de corresponsabilidade que articula professores, famílias, comunidades e políticas públicas. Somente por meio desse esforço conjunto será possível avançar na criação de um ambiente escolar mais seguro e democrático, no qual o ensino e a aprendizagem possam acontecer de forma plena.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender como o conceito de violência passou por transformações significativas ao longo dos anos. Inicialmente, o termo estava fortemente associado a crimes como homicídios, assaltos e uso de armas, sendo vinculado muito mais à criminalidade e o comportamento delinquente, e não com o espaço escolar. Na contemporaneidade, entretanto, a noção de violência adquiriu um caráter mais abrangente, configurando-se como um conceito “guarda-chuva” que engloba diversas práticas agressivas presentes no cotidiano escolar.

A partir desse contexto, observou-se que a violência constitui um fenômeno complexo, presente em diferentes esferas sociais e que se expressa de forma marcante no ambiente escolar, interferindo nas relações interpessoais, no processo de ensino-aprendizagem e sobretudo na prática docente. A escola, que deveria se configurar como um espaço de proteção e desenvolvimento humano, revela-se também como cenário de tensões, desrespeito e insegurança, refletindo as contradições e desafios presentes na sociedade em que está inserida.

Ao longo da pesquisa, foi possível atingir os objetivos propostos, pois se discutiram as diferentes formas de manifestações da violência, identificaram-se os fatores que contribuem para sua ocorrência, analisou-se a maneira como esses episódios são retratados pela mídia e refletiu-se, a partir das vozes docentes, sobre os limites e as potencialidades das políticas públicas voltadas ao enfrentamento dessa problemática. Dessa forma, a pesquisa atendeu ao propósito que a motivou, evidenciando de que maneira os professores percebem e atuam para lidar com as agressões e violências vivenciadas no espaço escolar.

Os resultados mostraram que os professores reconhecem a violência em suas múltiplas dimensões que vão desde práticas cotidianas de desrespeito e hostilidade até agressões verbais, físicas e simbólicas mais graves. Relataram, ainda, sentimentos de vulnerabilidade e desamparo diante de políticas públicas efetivas de proteção, da fragilidade do apoio institucional e da carência de estratégias preventivas que assegurem condições dignas de trabalho. Apesar dessas dificuldades, emergiram também práticas de resistência, especialmente por meio de diálogo, da mediação pedagógica e do fortalecimento de vínculos, evidenciando a resiliência desses profissionais diante das adversidades.

A relevância do estudo se manifesta tanto no campo teórico quanto no prático

e social. Do ponto de vista teórico, contribui para o aprofundamento das discussões sobre a violência escolar contra professores, temática ainda pouco explorada na literatura brasileira. No aspecto prático, oferece subsídios para a formulação de políticas e práticas educativas mais contextualizadas e eficazes, que considerem as experiências e percepções dos docentes. Socialmente, destaca a urgência de uma corresponsabilidade entre escola, família, comunidade e poder público, a fim de construir ambientes educativos mais seguros e respeitosos, garantindo a valorização da docência e o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, reconhece-se como limitação o número reduzido de participantes e o recorte geográfico restrito à região Brejo Paraibano, o que não permite generalizações amplas dos achados. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o universo de investigações, que incluam diversas etapas da educação básica e explorem a efetividade das políticas públicas já existentes, de modo a fortalecer o enfrentamento da violência escolar e promover melhores condições para o exercício da docência.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Míriam. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas periferias de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, UNESCO, 1999.

ABRAMOVAY, Míriam et alli. **Escolas de Paz**. Brasília: UNESCO, Gov. do Estado do Rio de Janeiro/Ser de Estado de Educação, e Univ. do Rio de Janeiro, 2001.

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

ABRAMOVAY, Míriam. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco no Brasil, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/65POR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ABRAMOVAY, Miriam, Coord. **Conversando sobre Violência nas escolas**. Rio de Janeiro. FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Míriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2013.

ARENDT, Hannah. **Da Violência**. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília, 1985.

BAIERL, Luzia Fátima. **Medo social**: da violência visível ao invisível da violência. São Paulo: Cortez, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.340, 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 7 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRIGADA MILITAR, Estado Maior, PM3. **Nota de Instrução Ensino e Treinamento 005.1**: Estabelecer normas e procedimentos a serem adotados a serem observados no âmbito da Brigada Militar, referentes ao desenvolvimento do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), programa institucional da Corporação e Política Pública de Prevenção às Drogas aplicado na rede escolar do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CANTE, Vanderlei Bonoto. ***Sou professora e fui agredida: a formação do professor para enfrentar a violência da escola***. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, Rondonópolis, 2014.

CANTERA, Leonor. **Casais e Violência**: Um enfoque além do gênero. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.

CARTACAPITAL. **Violência nas escolas**: culturas silenciadas. Carta Capital, São Paulo, 15 de maio 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/violencias-nas-escolas-culturas-silenciadas/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHAUI, Marilena. **Ética e Violência no Brasil**. Rev. Bio e Thikos – Centro Universitário São Camilo v.5, nº 4, p. 378-383, 2011.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

COLOMBIER, Claire. *et al.* **A violência na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. **Parceria entre escola e família na formação integral da criança**. Revista Práticas educativas, memória e Oralidade, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DAY, V.P; TELLES, Leb; ZORATTO, PH; AZAMBUJA, M. R. F.; MACHADO, D.A; SILVEIRA, M.B; et al. **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. Revista Psiquiatria. Rio Grande do Sul, 2003.

DEBARBIEUX, Éric. **A violência na escola francesa**: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C (Orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasileira: UNESCO, 2002.

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na justiça**: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DUSI, M. L. H. M.; ARAÚJO, C. M. M.; NEVES, M. M. B. J. **Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa**: cultura da paz e psicologia escolar. Psicol Esc Educ, Campinas, v. 9, n. 1, p. 135- 145, 2005.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Profissão Professor. V.1. Portugal: Porto Editora, 1999.
FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, Taiza Ramos Souza Costa. **Cyberbullying de crianças e adolescentes**: definições, associações com a saúde, a educação e propostas de ação. 2018. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, Taiza Ramos Souza Costa.; DESLANDES, Suely Ferreira. **Cyberbullying**: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, p. 3369-3379, 2018.

FIGUEIRA, Manoela Assunção Santos. **A violência patrimonial contra a mulher e a atuação da polícia judiciária**. Pós-graduada Stricto Sensu em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Inspetora de Polícia Civil da Secretaria de Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro – PCERJ, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/118781.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

FREUDENBERGER, Herbert J. (1974). **Staff burnout**. Journal of Social Issues, 30, 159-165. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>. Acesso em: 24 jul 2025.

HACKER, Friedrich. **A violência do mundo moderno**. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/friedrich-hacker-e28093-a-violc38ancia-do-mundo-moderno.html>>. Acesso em: 1o jun. 2025.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARAKI, Arkaitz; Morentin, Juan Ignacio Martínez; Altuna, Jon; & Amenabar, Nere. (2017). **Teenagers' Perception of risk behaviors regarding digital technologies**. Computers in Human Behavior, 68, 395-402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>

LIMA, Ana Maria Freitas Dias et al. **Identidade docente**: Da subjetividade à complexidade. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>. Acesso em: 29 agos 2025.

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

MELO, Josevaldo Araújo da. **Cyberbullying**: a violência virtual. Recife: EDUPE, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 4, p. 513-531, 1998.

NASCIMENTO, Ivany; TRINDADE, Mariléia. **Os significados da violência na escola para professores de escolas públicas de Belém**. Travessias, 2007. Disponível em: www.unioeste.br/travessia. Acesso em 25 de ago. 2025.

ODALIA, Nilo. **O que é Violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; REVI, Natalia de Santana. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503>. Acesso em: 02 set 2025.

OLWEUS, Dan. **Bully/victim problems in school: facts and intervention**. European Journal of Psychology of Education, [s. l.], v. 4, p. 495-510, 1997.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde. La unidad de salud de la mujer de la OMS (WHD). **Violencia contra la mujer**: un tema de salud prioritario. Ginebra, 1998. (Sexta Sesión Plenaria, 25 de mayo de 1996. Junio 1998 - A 49-vr-6).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

PEROVANO, Dalton G., Concepções dos instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência sobre a sua formação. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

POWELL, Anastacia; SCOTT, Adrian J.; NICOLA, Henry. **Digital harassment and abuse**: experiences of sexuality and gender minority adults. European Journal of Criminology, London, v. 17, n. 2, p. 199-223, 2018.

RÉGIS, Mário Luiz Delgado. **A violência patrimonial contra a mulher nos litígios de família**. Revista Nacional de Direito de Família e Sucessões, v. 2, n. 9, p. 5 – 23, nov./dez., 2015.

RISTUM, Marílana. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Golçalves; COSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs). **Impactos da violência**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 66-93. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-978857413302.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

Robaina, Noelia Flores. **Ciberpsicologia**: Como pensamos, sentimos e agimos na era digital. Atlântico Press, 2022

ROWLING, Joanne Kathleen. **Harry Potter E A Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 224 p. ISBN 978-85-325-1101-0.

RUSCHEL, Rossana Gueller. **Ataques violentos a escolas brasileiras**: “efeito contágio” e cobertura da imprensa. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 23o Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Frederico Westphalen/RS, 2024.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A violência como dispositivo de excesso de poder**. Soc. estado, Brasília, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 105–122, Jun 2001.

SILVA, Maurício Roberto; BERNARTT, Maria de Lourdes. **Manifesto**: Violência contra os professores na greve do Paraná: “para não esquecer, quando se fere um professor”. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul/dez, 2014.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2006.

SCHEL, Guilherme. **Conflitos e violência nas escolas**: guia legal e prático para professores e famílias. Rio de Janeiro: Ed. Central Gospel, 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. *Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n. 104, 1998.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Temas psicológicos [online], 2010, vol.18, n.1, p. 45.

TOSTA, Sandra Pereira et al. **A Síndrome do Medo Contemporâneo e a Violência na Escola**. In: MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. ISBN 978-85-7526-351-8.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.16, n.45, p.145–164, fev. 2001.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1 - PERGUNTAS INICIAIS

1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional na docência, incluindo sua formação acadêmica.
2. Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua na área? E na atual escola?
3. O que te motivou a ingressar na docência e permanecer na área da educação?
4. O(a) senhor(a) já participou de algum tipo de formação continuada sobre violência ou mediação de conflitos escolares?

BLOCO 2 - PERGUNTAS CENTRAIS

5. Na sua percepção, a violência no ambiente escolar tem se intensificado nos últimos anos? Por quê?
6. Como o(a) senhor(a) compreende as diferentes formas de violência que se manifestam na escola (física, verbal, psicológica, simbólica, entre outras)?
7. Considera que a escola em que atua está pedagogicamente estruturada para enfrentar situações de violência? Quais estratégias ou ações são adotadas nesse sentido?
8. Como o(a) senhor(a) percebe a dinâmica da violência entre os estudantes, quais os fatores, em sua opinião, contribui para essa ocorrência?
9. Já houve a implementação de projetos, programas, ou ações pedagógicas voltadas à prevenção da violência e promoção de uma cultura de paz? E como o senhor(a) avalia a eficácia dessas ações?
10. O(a) senhor(a) percebe que os estudantes compreendem o que é violência e suas consequências? Há trabalho pedagógico nesse sentido?

BLOCO 3 - PERGUNTAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAS

11. Em algum momento da sua trajetória profissional, o (a) senhor(a) já vivenciou ou

presenciou situações de violência no ambiente escolar? Se sim, poderia relatar de forma que se sentir confortável?

12. Já sentiu medo ou insegurança no exercício de sua função dentro da escola?

13. Considera que há formas de violência institucional ou simbólica dentro do espaço escolar? Poderia exemplificar?

14. Quais os impactos dessa experiência gerada em sua prática pedagógica em sua saúde emocional?

15. Em sua opinião, o que ainda falta para as escolas públicas estarem devidamente preparadas, do ponto de vista pedagógico, para lidar com violência escolar?

16. O(a) senhor(a) gostaria de acrescentar alguma informação, reflexão ou vivência que considere relevante e que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores?