

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO ALVES GOMES

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE TABATINGA**

MOSSORÓ

2026

FÁBIO ALVES GOMES

**VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE TABATINGA**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte como relatório final das atividades de
estágio pós-doutoral.

Supervisor: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

MOSSORÓ

2026

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio do Programa de Redução de Assimetrias na Pós-Graduação (PRAPG), Edital nº 14/2023, Processo nº 88887.015287/2024-00, que viabilizou a realização do estágio pós-doutoral e o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Em conformidade com a normativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituída pela Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026, que estabelece diretrizes para o uso de ferramentas de inteligência artificial, especialmente quanto à transparência e à declaração explícita de sua utilização nas diferentes etapas da investigação, informa-se que, no desenvolvimento desta pesquisa, foram empregadas ferramentas digitais de apoio, de forma mediada e sob supervisão humana, na produção e na organização do trabalho.

O ChatGPT® foi utilizado como ferramenta auxiliar no planejamento do manuscrito, na revisão dos códigos, na realização de verificações de consistência e na revisão linguística do texto. Todos os códigos, estimativas, referências, interpretações e formulações textuais resultantes desse processo foram confrontados com o banco de dados e com as fontes originais. As plataformas Consensus® e SciSpace® foram utilizadas como apoio à busca e à sistematização de artigos científicos.

Essas ferramentas não foram empregadas como instâncias autônomas de produção do conhecimento, mas como mediações técnicas incorporadas ao processo investigativo, cujos resultados foram continuamente examinados, conferidos e validados pelo pesquisador. Reafirma-se, portanto, que as decisões metodológicas, a análise dos dados, a interpretação dos resultados e a produção dos sentidos permanecem sob responsabilidade integral do autor da pesquisa, em consonância com os princípios de rigor, transparência, integridade científica e implicação que orientam este estudo.

RESUMO

A violência escolar no retorno presencial pós-pandemia foi investigada como produção histórico-social articulada às condições de trabalho, ao apoio institucional e ao bem-estar docente. A pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores da rede pública de Tabatinga, Amazonas, sobre as manifestações da violência escolar e suas mudanças após a retomada das atividades presenciais. De natureza empírica e abordagem quantitativa, adotou delineamento descritivo, transversal e retrospectivo e contou com 131 docentes. Os dados foram produzidos por questionário eletrônico estruturado e analisados mediante frequências absolutas e relativas, associações exploratórias e análises de sensibilidade por lote de coleta. O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica orientaram a interpretação das percepções docentes como produções socialmente situadas e mediadas pela atividade escolar. Os resultados mostraram que 65,6% dos participantes perceberam aumento global da violência no período pós-pandemia; entretanto, nas oito manifestações específicas investigadas, as respostas de redução superaram as de aumento. Cyberbullying e conflitos em redes sociais, bullying entre estudantes e indisciplina apresentaram as maiores proporções de aumento, enquanto agressões físicas, vandalismo e discriminações registraram as maiores proporções de redução. A exaustão emocional piorou para 54,2% dos participantes e o tamanho médio das turmas, para 48,1%; em sentido distinto, 48,1% perceberam melhora no apoio da gestão e 51,1%, na colaboração entre colegas. Após a consideração das diferenças entre os lotes de coleta, as relações mais consistentes envolveram apoio institucional, superlotação, desgaste, autoeficácia e satisfação profissional. Concluiu-se que o retorno presencial foi percebido não como deterioração uniforme, mas como reconfiguração contraditória da violência escolar, do trabalho docente e das respostas institucionais. Os achados indicam a necessidade de políticas permanentes que articulem condições pedagógicas, redução da superlotação, proteção, participação, protocolos executáveis, redes intersetoriais e atenção à saúde dos trabalhadores.

Palavras-chave: violência escolar; trabalho docente; pós-pandemia; Psicologia Sócio-Histórica; Amazônia.

ABSTRACT

School violence following the post-pandemic return to in-person schooling was investigated as a historical-social production articulated with working conditions, institutional support, and teacher well-being. The study aimed to analyze public-school teachers' perceptions in Tabatinga, Amazonas, regarding manifestations of school violence and their perceived changes after the resumption of in-person activities. This empirical quantitative study adopted a descriptive, cross-sectional, and retrospective design and included 131 teachers. Data were produced through a structured electronic questionnaire and analyzed using absolute and relative frequencies, exploratory associations, and sensitivity analyses by data-collection batch. Historical-dialectical materialism and Socio-Historical Psychology guided the interpretation of teachers' perceptions as socially situated productions mediated by school activity. Results showed that 65.6% of participants perceived an overall increase in violence in the post-pandemic period; however, for all eight specific manifestations investigated, reports of decrease exceeded reports of increase. Cyberbullying and social-media conflicts, bullying among students, and persistent indiscipline showed the highest proportions of perceived increase, whereas physical aggression, vandalism, and discrimination showed the highest proportions of decrease. Emotional exhaustion worsened for 54.2% of participants and average class size for 48.1%; in contrast, 48.1% perceived improvement in school-management support and 51.1% in collaboration among colleagues. After differences between data-collection batches were considered, the most consistent relationships involved institutional support, overcrowding, strain, self-efficacy, and job satisfaction. It was concluded that the return to in-person schooling was perceived not as uniform deterioration but as a contradictory reconfiguration of school violence, teachers' work, and institutional responses. The findings indicate the need for continuous policies that integrate pedagogical conditions, reduced overcrowding, protection, participation, workable protocols, intersectoral networks, and attention to workers' health.

Keywords: school violence; teaching work; post-pandemic; Socio-Historical Psychology; Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percepção de aumento da violência escolar no período pós-pandemia	54
Figura 2 – Mudanças percebidas nas manifestações de violência desde o retorno presencial	55
Figura 3 – Mudanças percebidas no bem-estar e na prática docente	59
Figura 4 – Mudanças percebidas nas condições de trabalho e no apoio institucional	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes	52
Tabela 2 – Mudanças percebidas nas manifestações de violência desde o retorno presencial	55
Tabela 3 – Mudanças percebidas no bem-estar e na prática docente	59
Tabela 4 – Associações exploratórias e análise de sensibilidade por lote	62
Tabela 5 – Mudanças percebidas nas condições de trabalho e no apoio institucional	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO PRODUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL	14
2.1 Materialismo histórico-dialético, práxis e historicidade da violência	15
2.2 Violência estrutural, institucional e interpessoal: relações e mediações	18
2.3 Constituição social da conduta violenta e crítica à naturalização	20
2.4 Ideologia, visibilidade e legitimação das violências	22
2.5 Subjetividade e percepção docente sobre as violências	25
2.6 Escola, trabalho docente e possibilidades de práxis	26
2.7 O retorno presencial pós-pandemia como particularidade histórica	28
2.8 Síntese teórica e proposições analíticas da pesquisa	31
3 VIOLÊNCIA ESCOLAR, RETORNO PRESENCIAL E TRABALHO DOCENTE: ESTADO DO CONHECIMENTO	33
3.1 Constituição do campo brasileiro e delimitação das manifestações	33
3.2 Estudos brasileiros sobre o retorno presencial	36
3.3 Violência, condições de trabalho e bem-estar docente	39
3.4 Respostas institucionais e prevenção	42
3.5 Síntese do estado do conhecimento e lacuna da pesquisa	45
4 MÉTODO	47
4.1 Delineamento da pesquisa	47
4.2 Contexto e participantes	47
4.3 Instrumento	48
4.4 Procedimentos de coleta	49
4.5 Tratamento e análise dos dados	49
4.6 Aspectos éticos	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
5.1 Participantes e posição social do olhar docente	51
5.2 Reconfiguração contraditória da violência e condições concretas do retorno	54
5.3 Repercussões no trabalho, bem-estar e possibilidades de ação docente	58
5.4 Respostas institucionais, práxis coletiva e limites das ações preventivas	64
5.5 Síntese integradora do capítulo	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	80

1 INTRODUÇÃO

A violência escolar constitui um fenômeno histórico, social, institucional e relacional, produzido nas condições concretas em que a atividade educativa se realiza. Agressões verbais e físicas, ameaças, bullying, cyberbullying, discriminações, depredação, práticas coercitivas e omissões de proteção não formam uma realidade homogênea nem podem ser explicadas por uma única causa. Cada manifestação envolve sujeitos, relações de poder, circunstâncias, significações e consequências próprias, ainda que se constitua em determinações sociais mais amplas e no interior da organização específica da escola.

Nesta pesquisa, a violência não é compreendida como instinto, essência individual ou atributo fixo da personalidade. Com base no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, ela é tomada como processo e forma historicamente produzida de relações sociais, assimétricas e contraditórias, constituídas a partir de condições histórico-sociais determinadas. Essa concepção preserva a autoria e a necessidade de responsabilização, mas recusa explicações que reduzam o fenômeno à suposta agressividade de estudantes, à inadequação das famílias ou à incapacidade individual dos professores. Também exige distinguir violência, conflito, indisciplina e transgressão, pois nem toda divergência ou ruptura de regra produz violação, coerção, humilhação ou sujeição (Pino, 2007; Martín-Baró, 1990; Canci; Gassen; Rosa, 2024).

A escola ocupa posição contraditória nessa totalidade. Não é simples receptora de uma violência produzida fora de seus limites, tampouco origem autônoma do fenômeno. Relações sociais desiguais atravessam a instituição e podem ser reproduzidas em normas, classificações, omissões e práticas cotidianas; ao mesmo tempo, o trabalho educativo, a gestão, a participação, os protocolos e as redes de proteção podem criar condições para reconhecer, interromper e transformar relações violentas. Compreender a violência escolar requer, portanto, articular manifestações interpessoais, condições institucionais e determinações estruturais sem estabelecer entre elas uma causalidade mecânica (Carvalho; Barroco, 2021; Araújo; Urnau, 2017).

Essa exigência tornou-se especialmente relevante no período posterior à emergência da COVID-19. O fechamento das escolas, o ensino remoto emergencial e a retomada das atividades presenciais alteraram tempos, espaços e oportunidades de interação; intensificaram o uso de tecnologias; expuseram desigualdades de acesso; produziram perdas e sofrimento; e reorganizaram o trabalho pedagógico. O retorno presencial não correspondeu ao

restabelecimento de uma normalidade interrompida. Professores e estudantes regressaram a relações transformadas e precisaram recompor, simultaneamente, aprendizagens, vínculos, regras de convivência, formas de proteção e condições de ensinar e aprender (Dantas; Mustafa; Silva, 2021; Aguiar; Voigt; Carvalho, 2025).

A expressão pós-pandemia é utilizada neste trabalho para designar, de maneira operacional, o período posterior à retomada das atividades escolares presenciais e o processo histórico de reorganização que se desenvolveu a partir dela. O termo não afirma o desaparecimento epidemiológico da COVID-19, não divide a história escolar em dois blocos independentes e não atribui à pandemia a condição de causa suficiente das violências observadas. Fechamento, ensino remoto, reabertura e reorganização posterior constituem mediações de processos anteriores e atuais, cujos efeitos variam conforme manifestação, sujeitos, território e condições institucionais.

Nos anos que sucederam a reabertura das escolas, a afirmação de que a violência aumentou passou a circular com frequência no debate público e nos relatos de trabalhadores da educação. Essa avaliação não deve ser descartada como impressão sem valor, pois expressa experiências de insegurança, conflito e desgaste. Tampouco pode ser convertida automaticamente em prova de que todas as formas de violência cresceram na mesma intensidade. Registros administrativos, escalas de bullying, relatos docentes e experiências estudantis produzem dados distintos; além disso, aumento de notificações pode decorrer de maior ocorrência, gravidade, visibilidade, confiança para denunciar ou mudança dos procedimentos de registro.

A produção científica confirma a necessidade de cautela. O campo brasileiro consolidou-se por meio de objetos e definições heterogêneos, com concentração regional e menor atenção às violências que atingem professores (Sposito, 2001; Nesello et al., 2014). Revisão recente reafirmou a diversidade das manifestações, dos fatores associados e das intervenções, bem como a dificuldade de comparar prevalências produzidas por instrumentos diferentes (Cunha et al., 2025). No período posterior ao retorno presencial, Ferreira, Barbosa e Barros (2023) observaram crescimento de registros em uma rede estadual, enquanto Oliveira et al. (2025) encontraram redução da vitimização por bullying em uma coorte e estabilidade em cortes repetidos. Souza, Santos e Rodrigues (2024), por sua vez, evidenciaram intensificação do trabalho, superlotação, insegurança e pressão para recompor aprendizagens. Esses resultados não se anulam: focalizam fenômenos, populações, fontes e temporalidades diferentes.

A perspectiva docente assume importância particular nesse contexto. Professores acompanham relações entre estudantes, experimentam as decisões da gestão, participam da aplicação de normas, acionam famílias e serviços e, em determinadas situações, também são alvos das violências. Sua percepção, contudo, não corresponde a uma observação neutra e exterior dos acontecimentos. Ela é produzida na atividade e reúne experiência, memória, afetos, conhecimentos, significações, condições de trabalho e possibilidades concretas de intervenção.

Na Psicologia Sócio-Histórica, objetividade e subjetividade constituem uma unidade. As avaliações dos sujeitos não são espelhos transparentes da realidade nem opiniões privadas desligadas dela; são produções socialmente situadas que participam da própria constituição dos fenômenos, pois orientam reconhecimento, medo, registro, busca de apoio, intervenção e permanência no trabalho (Gonçalves; Bock, 2009; Bock; Aguiar, 2016; Gomes; Aguiar; Alfredo, 2024). Investigar a percepção dos professores permite identificar regularidades e contradições dessas avaliações, desde que não se confunda percepção retrospectiva com incidência objetiva ou memória com medição realizada no passado.

Neste estudo, a percepção docente é compreendida como uma avaliação retrospectiva por meio da qual os professores identificam e julgam mudanças na violência escolar com base em suas experiências profissionais e na comparação entre os períodos anterior e posterior à pandemia de Covid-19. A opção pela categoria percepção, em vez de significações, decorre da natureza do material empírico e do alcance analítico da pesquisa. Na Psicologia Sócio-Histórica, as significações constituem a articulação dialética entre sentidos e significados, cuja apreensão requer material discursivo e procedimentos analíticos que permitam ultrapassar o conteúdo imediato das respostas e examinar as mediações, contradições e determinações implicadas em sua constituição (Aguiar & Ozella, 2013; Aguiar et al., 2015). O questionário estruturado empregado, contudo, não produziu material discursivo suficientemente denso para a reconstrução desse movimento. As respostas possibilitam identificar como os professores apreendem e avaliam retrospectivamente as mudanças na violência escolar, bem como examinar regularidades e contradições presentes nessas avaliações, mas não permitem acessar o processo de constituição de suas significações.

Essa delimitação não reduz a percepção a uma impressão estritamente individual nem a um registro imediato e passivo da realidade. Na perspectiva de Leontiev, a percepção humana constitui um processo ativo, vinculado à atividade do sujeito, no qual a experiência social objetivada na linguagem e nos sistemas de significados participa da formação da imagem consciente e da construção de uma imagem multidimensional do mundo (Leontiev, 1978;

2004). Desse modo, embora o estudo não investigue diretamente as significações docentes, compreende as avaliações retrospectivas dos professores como formas de apreensão da realidade escolar constituídas em sua relação concreta, social e historicamente situada com o trabalho docente.

O trabalho docente integra o objeto porque as repercussões da violência se constituem nas condições em que a atividade é realizada. Tamanho das turmas, tempo, segurança, apoio da gestão, colaboração entre colegas, formação, protocolos, reconhecimento e funcionamento da rede podem ampliar ou restringir a observação das relações, a intervenção precoce e o acompanhamento das situações. Da mesma forma, medo, exaustão, autoeficácia, satisfação e intenção de saída não são atributos psicológicos isolados; expressam relações entre exigências, recursos, sentidos do trabalho e possibilidades de ação. A violência escolar, as condições de trabalho e as respostas institucionais não são, portanto, dimensões externas umas às outras.

Essa articulação adquire configuração particular em Tabatinga, município amazonense situado na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. O Censo Demográfico de 2022 registrou 66.764 habitantes, entre os quais 34.497 pessoas indígenas (IBGE, 2023). Diversidade cultural e linguística, mobilidade transfronteiriça, distância dos centros de decisão e disponibilidade desigual de serviços integram as condições em que as políticas educacionais e as redes de proteção se concretizam. Essas características não explicam automaticamente a violência nem autorizam representar o território como espaço naturalmente violento; exigem, porém, que problemas, resultados e propostas sejam interpretados de forma situada.

A relevância científica da pesquisa decorre de três lacunas articuladas. A primeira é conceitual e metodológica: “violência escolar” frequentemente aparece como categoria geral, embora reúna manifestações e fontes de informação não equivalentes. A segunda diz respeito à fragmentação da literatura, que nem sempre examina, no mesmo levantamento, mudanças percebidas nas violências, condições de trabalho, apoio institucional e bem-estar docente. A terceira é territorial: são escassos os estudos quantitativos sobre o retorno presencial em municípios amazônicos de fronteira. A relevância social e institucional reside na possibilidade de produzir elementos para políticas de prevenção, proteção e saúde do trabalhador construídas a partir das condições concretas das escolas e sem responsabilizar isoladamente estudantes, famílias ou professores.

O problema científico enfrentado localiza-se, assim, na relação entre uma percepção global de agravamento da violência no pós-pandemia e a possível heterogeneidade das manifestações específicas, das condições de trabalho e das respostas institucionais. Interessa

compreender não apenas se os participantes indicaram aumento ou redução, mas como essas avaliações se articulam ao desgaste, à segurança, à autoeficácia, à satisfação, ao apoio e às possibilidades de ação no retorno presencial.

Diante desse quadro, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como os professores da rede pública de Tabatinga percebem as manifestações da violência escolar e suas mudanças após o retorno às atividades presenciais, considerando as condições de trabalho, o apoio institucional e o bem-estar docente?

O objetivo geral consistiu em analisar as percepções de professores da rede pública de Tabatinga sobre as manifestações da violência escolar e suas mudanças após o retorno às atividades presenciais, considerando as condições de trabalho, o apoio institucional e o bem-estar docente.

Os objetivos específicos foram:

- a) caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes;
- b) identificar as manifestações de violência escolar e as mudanças percebidas após o retorno presencial;
- c) descrever as percepções sobre condições de trabalho, apoio institucional e repercussões da violência no trabalho e no bem-estar docente;
- d) examinar, de forma exploratória, as relações entre manifestações de violência, condições de trabalho, apoio institucional e indicadores de bem-estar, considerando a sensibilidade às diferenças entre os lotes de coleta.

A investigação partiu de uma proposição teórica, e não de uma hipótese causal confirmatória: o retorno presencial constituiu uma reconfiguração histórica e contraditória da atividade escolar, na qual diferentes manifestações de violência, condições de trabalho, experiências subjetivas e respostas institucionais poderiam seguir movimentos não coincidentes. Essa proposição orientou a decomposição do fenômeno e a preservação das distribuições originais, sem antecipar uma direção uniforme para os resultados.

Foi realizada pesquisa empírica de abordagem quantitativa, com delineamento descritivo, transversal e retrospectivo. Participaram 131 professores da educação básica da rede pública de Tabatinga, selecionados por amostragem não probabilística. Um questionário eletrônico estruturado reuniu informações sociodemográficas e profissionais, manifestações atuais de violência, respostas institucionais, condições de trabalho, bem-estar e mudanças percebidas desde o retorno presencial. As frequências absolutas e relativas foram complementadas por associações exploratórias e análises de sensibilidade às diferenças entre

os lotes de coleta. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, sob o CAAE 89438825.4.0000.5016, e observou as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O desenho não incluiu duas medições independentes, uma anterior e outra posterior à pandemia. As categorias de mudança registram recordações e avaliações formuladas pelos participantes em 2026. Por essa razão, o estudo não estima prevalência municipal, não demonstra causalidade, não permite atribuir diretamente à pandemia as condições observadas e não representa todos os professores de Tabatinga. Sua contribuição está em identificar regularidades, relações e contradições no grupo pesquisado, oferecendo bases para novas investigações e para a problematização das respostas institucionais.

O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica orientaram a construção e a interpretação do objeto. Historicidade, totalidade, contradição, mediação, atividade, práxis, dialética singular-particular-universal e unidade entre objetividade e subjetividade permitiram tratar os percentuais como abstrações empíricas de relações sociais e institucionais. O referencial não transforma o survey em pesquisa qualitativa nem substitui os procedimentos estatísticos; delimita aquilo que os dados permitem afirmar e orienta a passagem da descrição das distribuições à compreensão de suas relações.

O trabalho está organizado em seis seções principais. Após esta introdução, a seção 2 constrói a concepção histórico-social de violência e explicita os fundamentos para compreender a escola, o trabalho docente, a dimensão subjetiva e o retorno presencial. A seção 3 apresenta o estado do conhecimento sobre violência escolar, pós-pandemia, condições de trabalho, bem-estar e respostas institucionais, delimitando a lacuna enfrentada. A seção 4 descreve o método; a seção 5 apresenta e discute os resultados; e a seção 6 reúne as considerações finais, os limites, as implicações e os desdobramentos da pesquisa.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO PRODUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Este capítulo explicita a concepção de violência que orienta a pesquisa e estabelece as categorias pelas quais serão interpretadas as percepções dos professores sobre o período posterior ao retorno às atividades presenciais. A questão central não consiste apenas em saber se determinadas ocorrências aumentaram ou diminuíram. Exige compreender o que se denomina violência, como suas manifestações se constituem historicamente, de que modo se relacionam com a atividade escolar e por que o retorno presencial pode ter produzido movimentos distintos e até contraditórios nas relações, nas condições de trabalho e nas respostas institucionais.

O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica constituem as bases teórico-metodológicas do estudo. O primeiro oferece uma concepção de realidade social objetiva, histórica e relacional, bem como categorias para apreender o concreto para além de sua aparência imediata. A segunda explica a constituição social dos sujeitos e da dimensão subjetiva dos fenômenos, recusando a separação entre indivíduo e sociedade e entre objetividade e subjetividade (Marx; Engels, 2007; Bock, 1999; Gonçalves; Bock, 2009; Martins; Lavoura, 2018).

Essas bases não fornecem uma definição pronta e universal de violência. Marx e Engels não elaboraram uma teoria específica da violência escolar, e a Psicologia Sócio-Histórica não deve ser convertida em catálogo de conceitos aplicáveis mecanicamente a qualquer objeto. Sua contribuição está em orientar a explicação do fenômeno como produção humana, histórica e contraditória, constituída nas relações sociais e nas condições materiais de vida. A definição adotada neste trabalho é, portanto, uma síntese teórica produzida a partir desse referencial e do diálogo com estudos que investigaram a violência em perspectiva histórico-dialética e psicossocial.

Nesse diálogo, a Psicologia Histórico-Cultural contribui para compreender a formação social do psiquismo e das condutas; a Psicologia Sócio-Histórica desenvolve a análise da subjetividade em dialética relação constitutiva com a objetividade do fenômeno; a Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró oferece uma formulação psicossocial da violência, de seu condicionamento histórico e de seu caráter ideológico; e a Pedagogia Histórico-Crítica auxilia a situar as possibilidades e os limites da educação na reprodução e na transformação das relações sociais. Essas tradições possuem aproximações, mas não são equivalentes. Sua articulação será realizada mediante problemas e categorias definidos, sem apagar suas

especificidades (Martín-Baró, 1990; Bock; Aguiar, 2016; Costa; Barroco, 2021; Gomes; Aguiar; Alfredo, 2024).

Não se parte, neste capítulo, da suposição de que exista uma teoria única e acabada que integre materialismo histórico-dialético, Psicologia Sócio-Histórica, violência escolar e retorno pós-pandemia. A articulação proposta é construída a partir de problemas definidos: a historicidade das formas de violência; a relação entre estrutura, instituição e ação singular; a constituição social das condutas; a subjetividade e a objetividade; e a transformação da atividade escolar após a suspensão e a retomada das aulas presenciais. As categorias serão mobilizadas somente na extensão em que as obras consultadas e os dados permitirem, sem atribuir aos autores uma teoria específica do pós-pandemia que eles não formularam.

Para fins desta pesquisa, a expressão período pós-pandemia designa o intervalo posterior à retomada das atividades escolares presenciais. Ela não afirma o desaparecimento epidemiológico da COVID-19 nem divide a história escolar em dois blocos autônomos. O fechamento das escolas, o ensino remoto emergencial, as perdas humanas, as desigualdades de acesso, a incorporação intensiva de tecnologias e a reabertura compõem um processo histórico cujos efeitos não se encerraram na data do retorno. É esse processo, reconstituído retrospectivamente pelos participantes em 2026, que constitui a particularidade temporal da investigação.

2.1 Materialismo histórico-dialético, práxis e historicidade da violência

O Materialismo Histórico-Dialético parte da primazia da realidade objetiva e compreende os seres humanos como sujeitos que produzem sua existência e a si próprios na atividade social. As ideias, os valores e as formas de consciência não se desenvolvem fora das relações concretas pelas quais a vida é organizada. Isso não reduz o sujeito a efeito passivo das circunstâncias. A práxis designa a unidade entre atividade humana e condições historicamente produzidas: os sujeitos atuam em relações que não criaram individualmente e, por meio de sua ação, podem reproduzi-las ou transformá-las (Marx; Engels, 2007; Sánchez Vázquez, 1977).

O concreto não se confunde, nessa abordagem, com o dado imediatamente visível. Kosik (1976) distingue a realidade em sua constituição objetiva das formas fenomênicas pelas quais ela se apresenta à experiência cotidiana. A investigação precisa partir dessas formas, decompô-las analiticamente e reconstruir as relações que lhes conferem sentido. No survey,

cada percentual é empiricamente determinado, mas permanece abstrato quando separado da atividade, das condições institucionais e da historicidade em que foi produzido.

A violência não é, nessa perspectiva, uma substância, uma essência humana ou uma força abstrata que se manifesta sempre da mesma maneira. Martín-Baró (1990, p. 127-128) adverte que o termo pode encobrir processos muito diferentes quando utilizado genericamente. Para o autor, não existe violência em abstrato, mas atos e formas concretas de agir cuja natureza, alcance e raízes precisam ser examinados em sua realização histórica. A contribuição dessa formulação não está em relativizar violações, mas em impedir que ações distintas sejam niveladas por uma condenação genérica que oculta sujeitos, interesses, circunstâncias e consequências.

Tratar a violência como relação e práxis significa reconhecer que ela se realiza por ações humanas e institucionais, mobiliza meios, produz consequências e modifica as possibilidades dos sujeitos. Pode assumir formas físicas, verbais, psicológicas, simbólicas, materiais ou institucionais. Pode ocorrer pelo uso direto da força, pela ameaça, pela coerção, pela humilhação, pela discriminação ou, em determinadas condições, por práticas institucionais e omissões diante de deveres conhecidos de proteção. Sua análise requer identificar o que foi realizado, por quem, contra quem, em qual relação, sob quais condições, com quais finalidades, justificações e efeitos (Martín-Baró, 1990; Pino, 2007; Martins; Lacerda Júnior, 2014).

Como síntese teórico-operacional deste estudo, a violência é compreendida como processo e forma historicamente produzida de relação social em que o emprego, a ameaça ou a legitimação da força, da coerção, da humilhação, da imposição ou de um poder assimétrico produz dano, sujeição ou restrição indevida à integridade e às possibilidades de participação e ação de sujeitos ou coletivos. Essa formulação não se restringe ao dano corporal, mas tampouco permite denominar violência qualquer desigualdade, sofrimento, regra, sanção ou violação normativa. Nenhum critério isolado é suficiente: a identificação requer examinar conjuntamente a forma do ato ou da prática, a relação de poder, a posição dos sujeitos, os efeitos produzidos, as justificações mobilizadas e o contexto histórico-institucional que lhes confere significado.

A definição não converte qualquer desigualdade, sofrimento, infração ou violação de direito em violência. Pino (2007, p. 767-769) mostra que violência, agressão e crime não são sinônimos: a violação de um direito não constitui necessariamente ato violento, enquanto práticas simbólicas ou institucionais podem expressar violência sem serem reconhecidas como crime ou agressão aberta. A classificação exige, portanto, examinar a forma concreta do ato ou

da prática, a força ou coerção mobilizada, as relações de poder, a significação social e os efeitos produzidos.

No contexto escolar, também é necessário distinguir violência, conflito, indisciplina e transgressão. O conflito decorre da existência de interesses, necessidades ou posições diferentes e pode ser elaborado sem violação. A indisciplina refere-se à relação com normas e expectativas institucionais, podendo expressar contestação, desorganização ou dificuldade de convivência. A transgressão indica rompimento de regra. Nenhuma dessas categorias deve ser automaticamente convertida em violência; a passagem depende da forma assumida pela relação e de seus efeitos sobre os sujeitos (Charlot, 2002).

A historicidade impede atribuir a violência a uma natureza agressiva imutável. Práticas socialmente toleradas em determinado período podem tornar-se objeto de crítica e proteção jurídica; outras podem permanecer naturalizadas mesmo quando produzem sofrimento e exclusão. Também se transformam as formas de exercer, reconhecer, registrar e justificar a violência. O desenvolvimento das tecnologias digitais, por exemplo, ampliou a persistência, a circulação e a audiência de humilhações e ameaças, modificando as fronteiras entre o espaço escolar e outros tempos e lugares da vida social (Pino, 2007; Martín-Baró, 1990).

A historicidade não equivale a afirmar que todo ato seja moralmente relativo. Direitos, proteção e responsabilização permanecem necessários. O que se recusa é a ideia de que a explicação possa ser obtida pela simples classificação do indivíduo como violento. Identificar a autoria é indispensável para interromper a ação e proteger os atingidos, mas explicar exige reconstruir as relações e condições que tornaram a conduta possível e significativa. Compreender as determinações não absolve o sujeito; amplia os níveis nos quais a responsabilização e a transformação precisam ocorrer.

Essa posição evita dois reducionismos. O psicologismo procura a origem da violência apenas em traços, impulsos ou déficits individuais. O sociologismo dissolve a ação singular em estruturas impessoais e perde de vista autoria, motivos e consequências. Martín-Baró (1990, p. 134-135) recusa reduzir toda violência à luta de classes, mas sustenta que até condutas vinculadas a conflitos pessoais precisam ser situadas social e politicamente. A análise histórico-dialética procura apreender a unidade diferenciada entre condições objetivas, instituições, grupos e sujeitos (Martins; Lacerda Júnior, 2014; Costa; Barroco, 2021).

No problema investigado, a historicidade impede conceber a pandemia como causa externa que teria produzido, por si mesma, um aumento geral da violência. O fechamento das escolas alterou oportunidades de contato presencial; o ensino remoto reorganizou o trabalho e

a sociabilidade; e a reabertura recolocou professores e estudantes em relações transformadas por perdas, desigualdades e novas mediações tecnológicas. A pergunta sobre o que mudou precisa, por isso, ser respondida manifestação por manifestação e em relação com as condições concretas do retorno.

2.2 Violência estrutural, institucional e interpessoal: relações e mediações

A distinção entre violência estrutural, institucional e interpessoal é útil desde que não converta esses planos em realidades independentes. Na literatura histórico-crítica mobilizada neste trabalho, a violência estrutural remete às relações sociais que produzem e reproduzem exploração, desigualdade, privação e distribuição assimétrica das possibilidades de vida. Ela não atua como sujeito nem pratica diretamente cada agressão, mas organiza condições nas quais determinados grupos ficam mais expostos à coerção, à desproteção e à negação de necessidades e direitos. Relacionar as expressões imediatas da violência à organização capitalista da sociedade não significa deduzir mecanicamente uma da outra, mas reconstruir as mediações pelas quais a estrutura participa da educação e da constituição dos sujeitos (Carvalho; Barroco, 2021; Costa; Barroco, 2021, p. 74-76).

A referência às relações capitalistas não funcionará como causa genérica capaz de explicar, por si só, cada ocorrência escolar. Sua relevância analítica está nas formas concretas pelas quais desigualdades, precarização das políticas, intensificação do trabalho, individualização das responsabilidades e distribuição desigual de recursos atravessam a escola. Canci, Gassen e Rosa (2024) sustentam que a violência precisa ser situada em uma trama socioeconômica, política e ideológica; Facci (2019), por sua vez, mostra que seus efeitos sobre os professores não podem ser separados das condições contemporâneas de realização do trabalho. A crítica estrutural somente ganha poder explicativo quando reconduzida às mediações institucionais e às relações efetivamente investigadas.

A violência institucional concretiza relações de poder em normas, classificações, procedimentos, omissões e formas de distribuição dos recursos. Pode ocorrer quando uma instituição humilha, silencia, discrimina, deixa de proteger uma situação conhecida ou transfere ao indivíduo a responsabilidade por problemas que sua própria organização ajuda a produzir. Não se presume, contudo, que toda regra, hierarquia, injustiça ou sanção seja violenta. A análise deve demonstrar a força material ou simbólica da prática, as posições de poder implicadas e os

modos pelos quais ela produz submissão, exclusão ou restrição indevida das possibilidades de ação (Pino, 2007, p. 767-771; Bravim, 2021).

A violência interpessoal realiza-se entre sujeitos concretos e inclui agressões físicas e verbais, ameaças, perseguições, humilhações, discriminações e outras formas de violação. Possui autoria, circunstâncias e consequências que não podem ser dissolvidas na referência à estrutura. Ao mesmo tempo, os sujeitos não chegam a essas relações fora da história: aprendem modos de agir, apropriando-se de valores, expectativas, modelos e recursos disponibilizados socialmente. A ação singular condensa determinações que a ultrapassam sem deixar de ser realizada por ela.

Martín-Baró oferece uma formulação importante para articular esses níveis. Na sistematização de Martins e Lacerda Júnior (2014), a análise de um ato violento precisa considerar sua estrutura formal, o aspecto pessoal, o contexto possibilitador e o fundo ideológico. A estrutura formal diz respeito à forma assumida pela ação; o aspecto pessoal, aos sujeitos, motivos e aprendizagens nela implicados; o contexto possibilitador, às condições imediatas e históricas que ampliam ou restringem sua ocorrência; e o fundo ideológico, às ideias e interesses que a justificam, normalizam ou ocultam.

Essas categorias foram elaboradas por Martín-Baró em diálogo com a violência sociopolítica e a guerra centro-americana. Este trabalho não transpõe aquele diagnóstico histórico para as escolas de Tabatinga. Apropria-se, de modo delimitado, da exigência de concretizar historicamente cada forma de violência e de relacionar ação, sujeitos, contexto e ideologia. A mudança de objeto exige preservar as especificidades da atividade escolar, do território e do desenho empírico.

O contexto não determina mecanicamente o comportamento, e a ideologia não funciona como explicação suficiente para qualquer ato. Os quatro componentes orientam perguntas que impedem a análise de se deter na aparência: por que determinada ação se tornou possível naquele contexto? Que recursos ou posições de poder foram mobilizados? Como autor e vítima foram significados? Que alternativas estavam disponíveis? Que respostas institucionais foram produzidas? Quais consequências ocorreram e para quem?

A escola é uma particularidade institucional na qual os diferentes planos se encontram. Desigualdades de classe, raça, gênero, território e acesso a políticas públicas atravessam a atividade escolar, mas não são simplesmente transportadas para seu interior. A instituição possui finalidades, normas, hierarquias e relações próprias; pode reproduzir desigualdades, produzir violências específicas, invisibilizar situações ou criar condições de proteção e

transformação. Não é origem exclusiva da violência nem palco neutro no qual uma violência externa apenas se manifesta.

Essa compreensão é decisiva para evitar que a pobreza, a família ou o território sejam convertidos em causas morais da violência. Condições de privação podem restringir possibilidades e intensificar tensões, mas não transformam automaticamente sujeitos pobres em autores de violência. Atribuir o problema a uma suposta desorganização familiar ou a uma cultura local pode estigmatizar grupos e retirar da escola e do Estado suas responsabilidades. Em sentido inverso, encerrar a explicação nos muros escolares impede compreender desigualdades e políticas que condicionam os recursos disponíveis para ensinar, proteger e acompanhar.

No período de fechamento das escolas, a desigualdade de acesso a equipamentos, conexão, espaço doméstico e acompanhamento modificou as possibilidades de participação no ensino remoto. No retorno, essas desigualdades encontraram exigências de recomposição das aprendizagens, dos vínculos e das rotinas. Tais condições não demonstram que a pandemia tenha causado cada ocorrência violenta, mas compõem o contexto histórico no qual professores e estudantes retomaram a convivência presencial e no qual as instituições precisaram reorganizar suas respostas (Souza; Santos; Rodrigues, 2024; Silva Filho; Andrade; Porto, 2025).

A intensificação do uso de plataformas e redes sociais também alterou a relação entre os espaços. Conflitos iniciados fora da escola podem chegar à sala de aula, enquanto situações escolares podem continuar circulando digitalmente depois do horário das atividades. O cyberbullying não constitui simples versão eletrônica de uma agressão presencial: persistência do conteúdo, ampliação da audiência, possibilidade de anonimato e dificuldade de interromper a circulação modificam a experiência e as exigências de intervenção.

Em Tabatinga, essas mediações se realizam em um território amazônico de fronteira, marcado por diversidade cultural e linguística, mobilidade transfronteiriça, distância dos centros de decisão e disponibilidade desigual de serviços. Essas características não explicam automaticamente a violência nem permitem atribuí-la à fronteira. Elas constituem condições particulares nas quais políticas, protocolos e redes precisam funcionar e nas quais determinações mais amplas da educação pública assumem forma concreta.

2.3 Constituição social da conduta violenta e crítica à naturalização

A Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Sócio-Histórica recusam a concepção de uma natureza humana pronta, anterior às relações sociais. O desenvolvimento psíquico ocorre na atividade e na apropriação da cultura. Linguagem, valores, modos de sentir, motivos e formas de regular a conduta são constituídos nas relações com outros sujeitos e instituições. Isso não significa que todos se tornem iguais sob condições semelhantes, mas que nenhuma conduta humana complexa pode ser explicada fora do processo social de sua formação (Vigotski, 2004; Bock, 1999).

Aplicada à violência, essa concepção confronta explicações inatistas e patologizantes. Silva (2006), em pesquisa orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético e pela Psicologia Histórico-Cultural, sustenta que os indivíduos não nascem violentos: apropriam-se, no desenvolvimento, de formas violentas de relação. A tese não nega diferenças individuais nem possíveis condições clínicas; impede que essas diferenças sejam convertidas em causa universal e suficiente de um fenômeno social e relacional.

A apropriação não é imitação passiva. Os sujeitos significam experiências, elaboram necessidades, constroem motivos e escolhem ações dentro de possibilidades historicamente produzidas. A conduta violenta pode tornar-se recurso para alcançar objetivos, obter reconhecimento, impor autoridade, responder a humilhações ou participar de práticas grupais. Sua funcionalidade não a legitima, mas ajuda a explicar por que determinadas formas se mantêm e por que a simples transmissão de regras pode ser insuficiente para transformá-las. Martín-Baró (1990, p. 135-136) destaca precisamente a utilidade instrumental que a violência pode adquirir em certas relações sociais, sem confundir eficácia com legitimidade ou aceitabilidade.

A análise precisa, portanto, considerar a gênese e a função da conduta na atividade. Perguntar apenas quem agrediu ou qual sanção deve ser aplicada pode ser necessário para proteção imediata, mas não explica o processo. É preciso investigar as relações em que a ação foi aprendida e reforçada, os significados compartilhados, as posições de poder, as alternativas disponíveis e as respostas produzidas pela instituição. Esse movimento não substitui a responsabilização; permite que ela se associe à prevenção e à transformação das condições que sustentam a repetição.

A naturalização pode assumir formas diferentes. Uma delas atribui a violência à personalidade do estudante, à idade, ao gênero ou à origem familiar. Outra converte o

sofrimento docente em fragilidade, falta de vocação ou incapacidade de manejar a turma. Uma terceira patologiza conflitos escolares sem examinar a organização do trabalho e as relações institucionais. Canci, Gassen e Rosa (2024), ao analisarem artigos brasileiros, identificaram a permanência de leituras naturalizantes e patologizantes e defenderam a necessidade de situar crianças e professores em uma trama socioeconômica, política e ideológica.

A crítica à naturalização não autoriza desconsiderar sofrimento psíquico, transtornos ou necessidades individuais de acompanhamento. O erro consiste em utilizá-los como explicações autossuficientes ou em transformar o diagnóstico em identidade moral do sujeito. A atuação clínica ou especializada pode ser necessária, mas precisa integrar uma resposta que também alcance relações pedagógicas, condições de trabalho, discriminações, vínculos e políticas públicas.

No debate pós-pandêmico, dificuldades de convivência foram explicadas por enquadramentos sociais, educacionais e psicológicos. Em estudo documental sobre discursos públicos de especialistas no Chile, Zelaya et al. (2026) reconstruíram precisamente essas três orientações explicativas. O sofrimento psíquico e as dificuldades socioemocionais podem participar da realidade, mas tornam-se explicações reducionistas quando separados das mudanças no tempo escolar, nas exigências curriculares, nas formas de comunicação, nas experiências de luto e nas condições de trabalho. Converter essa totalidade em déficit individual transforma um processo histórico em atributo pessoal.

Também os professores retornaram transformados. Eles atravessaram mudanças tecnológicas, sobreposição de tarefas, insegurança sanitária, perdas e intensificação do trabalho. Em pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, Aguiar, Voigt e Carvalho (2025) mostram que docentes reconheceram simultaneamente a necessidade de acolher vulnerabilidades sociais e de sustentar os processos de ensino-aprendizagem em condições marcadas por desigualdades. As avaliações dos participantes desta pesquisa sobre violência, medo, segurança e autoeficácia foram produzidas nessa atividade modificada, e não por observadores externos ao processo.

A possibilidade de transformação decorre da mesma tese que explica a constituição social da conduta. Se modos violentos de relação são produzidos e apropriados historicamente, eles não são destino biológico. Escola, família, grupos, políticas e redes podem produzir outras formas de convivência e regulação dos conflitos. Silva (2006) ressalta o papel mediador da escola e dos professores nessa construção, mas também evidencia que a formação precisa

envolver os diferentes atores e superar representações cotidianas que individualizam o fenômeno.

2.4 Ideologia, visibilidade e legitimação das violências

A violência não se manifesta apenas por agressões físicas, mas também por práticas simbólicas, psicológicas e institucionais que produzem constrangimento, submissão e sofrimento. Ela é acompanhada por significações que a apresentam como necessária, normal, merecida ou inexistente. Martín-Baró (1990, p. 129-134) trata esse processo como ideologização da violência: as justificações expressam interesses sociais concretos e, ao mesmo tempo, tendem a ocultá-los. Compreender o ato exige examinar não somente sua forma, mas quem o pratica, em quais circunstâncias, quais grupos ou relações beneficia e quais efeitos históricos produz.

Por essa razão, a violência não deve ser reduzida a irrupção irracional ou simples ausência de autocontrole. Pino (2007) chama atenção para o fato de que capacidades racionais, técnicas e organizativas podem ser mobilizadas para produzir ou legitimar a violência. No plano institucional, procedimentos formalmente coerentes podem humilhar, excluir ou abandonar sujeitos; no plano interpessoal, uma ação pode ser deliberadamente utilizada para impor medo, reconhecimento ou submissão. Explicar essa racionalidade instrumental não significa aceitá-la, mas compreender os meios e fins que sustentam sua reprodução.

A desqualificação da vítima constitui um mecanismo recorrente de legitimação. Martín-Baró (1990, p. 129-130) mostra que desumanizar ou converter o outro em inimigo pode funcionar como mediação psicológica para tornar a agressão executável e justificável. No cotidiano escolar, esse processo pode aparecer na ideia de que determinado estudante “mereceu” a humilhação, de que o professor deve suportar agressões como parte da profissão ou de que uma família não tem condições de participar das decisões. A análise crítica precisa tornar visível a operação pela qual a violência é deslocada do ato para uma suposta característica da pessoa atingida.

A ideologia também atua na seleção do que recebe o nome de violência. Agressões físicas e ameaças explícitas tendem a alcançar maior reconhecimento, enquanto práticas coercitivas, discriminações sutis, omissões de proteção e humilhações incorporadas à rotina podem permanecer invisíveis. Bravim (2021), em estudo sobre significações de estudantes, mostrou que práticas coercitivas podem ser naturalizadas e acompanhadas por

responsabilização pessoal dos próprios alunos. O resultado não pode ser transferido diretamente para os professores de Tabatinga, mas demonstra como a dimensão institucional da violência pode deixar de ser reconhecida pelos sujeitos que a vivem.

Em uma escola pública amazônica, Araújo e Urnau (2017) identificaram formas de violência nomeadas e outras não percebidas como tais. As autoras relacionaram a invisibilidade a práticas promotoras de alienação, sofrimento simbólico, perda de autonomia e sentimento de fracasso diante de condições precárias. A proximidade regional torna o estudo relevante para o diálogo, mas não autoriza equiparar territórios ou concluir que as mesmas práticas estejam presentes em Tabatinga.

As categorias utilizadas pela pesquisa também participam dessa visibilidade. Ao perguntar sobre agressão verbal, ameaça, bullying, cyberbullying, discriminação e vandalismo, o instrumento torna determinadas manifestações comparáveis e deixa outras fora do campo de observação. O dado quantitativo não é inventado pelo questionário, mas é produzido por uma relação entre experiência e categorias previamente definidas. Por isso, a precisão do percentual não elimina a necessidade de examinar o que a pergunta permitiu reconhecer.

A tipologia de Charlot (2002), que distingue violência na escola, à escola e da escola, pode auxiliar a localizar ocorrências e ampliar a atenção para autores e alvos diferentes. Neste trabalho, ela será utilizada como recurso descritivo, não como fundamento explicativo suficiente. Canci, Gassen e Rosa (2024) argumentam que a categoria “violência na escola” pode obscurecer as determinações socioeconômicas, políticas e ideológicas quando sugere que o espaço escolar seja apenas cenário dos atos. A crítica recomenda reconduzir cada classificação às relações que a constituem.

Assim, a violência na escola não será tratada como evento sem relação com a instituição; a violência contra a escola não será interpretada apenas como ataque irracional ao patrimônio; e a violência da escola não será presumida a partir de toda regra ou avaliação. Em cada caso, será necessário analisar a atividade, as posições de poder, as condições materiais, a finalidade das práticas e as possibilidades de proteção e contestação.

O debate público do retorno presencial também produziu categorias de interpretação. A afirmação de que os estudantes voltaram mais violentos, mais agressivos ou menos capazes de conviver circulou em discursos profissionais e midiáticos. Embora adotem referenciais distintos do deste trabalho, estudos documentais sobre narrativas pós-pandêmicas mostram que explicações sociais, educacionais e psicológicas disputam a definição das causas, dos responsáveis e das intervenções legítimas (Castro-Carrasco et al., 2024; Rodríguez-Pastene et

al., 2025; Zelaya et al., 2026). Esses discursos não determinam mecanicamente as respostas ao questionário, mas integram o repertório social disponível para significar a experiência.

Reconhecer essa mediação discursiva não significa desqualificar a percepção dos professores. Suas avaliações expressam experiências reais de trabalho, medo, desgaste e intervenção. O rigor exige perguntar o que a categoria aumento da violência condensou para os participantes, em vez de escolher entre aceitá-la como contagem objetiva ou descartá-la como influência do debate público. A percepção global pode reunir frequência, gravidade, visibilidade, circulação digital, insegurança e dificuldade de manejo.

Essa formulação antecipa uma questão central dos resultados: a maioria dos participantes afirmou que a violência aumentou, enquanto as oito manifestações específicas apresentaram maior proporção de redução. A diferença não será tratada como simples incoerência. Ela pode expressar operações distintas de julgamento e diferentes níveis de síntese da realidade, sem excluir a possibilidade de memória, compreensão do instrumento ou acontecimentos recentes influenciarem as respostas.

2.5 Subjetividade e percepção docente sobre as violências

Na Psicologia Sócio-Histórica, subjetividade não designa uma interioridade isolada, oposta ao mundo objetivo. Os sujeitos constituem ideias, afetos, necessidades, expectativas e modos de agir na atividade social. Condições materiais e significações não existem como camadas independentes: as condições são vividas e interpretadas, e essas interpretações orientam ações que participam da realidade (Gonçalves; Bock, 2009; Bock; Aguiar, 2016).

A percepção docente da violência é, nessa perspectiva, uma produção social situada. Ela se constitui na relação entre acontecimentos, trajetória profissional, memória, afetos, conhecimentos, discursos públicos, posição institucional e possibilidades de intervenção. Não corresponde a um espelho neutro de todas as ocorrências da escola, porque depende do que o professor observa, do que lhe é comunicado e do que a instituição reconhece. Tampouco corresponde a opinião privada sem valor científico, porque participa do modo como as situações são nomeadas, registradas e enfrentadas.

O professor ocupa posição particular nessa produção. Acompanha relações entre estudantes, aplica normas, recebe relatos, aciona gestão e famílias e, em algumas situações, torna-se alvo direto. Sua percepção reúne observação, participação e exposição às

consequências da violência. Ao avaliar o retorno presencial, o docente também avalia as condições nas quais precisou ensinar, proteger, mediar e continuar trabalhando.

Medo, segurança, exaustão, satisfação e autoeficácia não são reações automáticas a uma quantidade de ocorrências. Uma ameaça pode assumir significado diferente quando existe apoio imediato, protocolo conhecido e acompanhamento ou quando o professor enfrenta a situação sozinho. A organização institucional participa da própria experiência subjetiva da violência, e não apenas de um efeito posterior. Essa concepção fundamenta a análise conjunta das manifestações, das condições de trabalho e das respostas institucionais.

A memória retrospectiva também é socialmente organizada. As respostas produzidas em 2026 não recuperam o passado como registro armazenado sem transformação. O momento atual, as experiências acumuladas, a comparação com expectativas e os acontecimentos recentes participam da avaliação. Isso limita qualquer inferência sobre mudança objetiva, mas não elimina o valor da recordação como síntese da trajetória vivida pelos participantes.

A pergunta global e os itens específicos convocam sínteses diferentes. A primeira solicita uma avaliação ampla da violência escolar no período; os demais exigem comparar manifestações nomeadas em categorias ordinais. A resposta global pode integrar clima, gravidade, insegurança, visibilidade e dificuldade de intervenção. Os itens específicos restringem o julgamento a determinados conteúdos. A associação entre as medidas indica que elas se relacionam; a discordância mostra que não são intercambiáveis.

O survey apreende regularidades dessas avaliações, não a gênese singular dos sentidos de cada participante. Os núcleos de significação e outros procedimentos qualitativos da Psicologia Sócio-Histórica não foram empregados. Por isso, o trabalho não afirmará conhecer o conteúdo completo das significações docentes nem reconstruirá trajetórias individuais a partir de percentuais. A contribuição quantitativa está em identificar distribuições, coexistências e associações que exigem interpretação teórica (Gomes; Aguiar; Alfredo, 2024).

Essa delimitação impede utilizar a dimensão subjetiva como explicação livre para qualquer resultado. A interpretação precisa permanecer vinculada às perguntas, às distribuições observadas, às relações estatísticas e às limitações do desenho. A teoria não corrige os dados nem substitui informações ausentes; orienta a compreensão de seu estatuto e das relações que podem ser legitimamente propostas.

No retorno presencial, a dimensão subjetiva inclui a experiência de uma normalidade que não foi restaurada. Professores regressaram a escolas atravessadas por demandas acumuladas, tecnologias incorporadas, vínculos interrompidos e expectativas de recomposição.

A forma como reconheceram violência, segurança e capacidade de ação foi produzida nessa nova configuração da atividade. O pós-pandemia aparece, assim, não apenas como data da comparação, mas como temporalidade vivida e significada.

2.6 Escola, trabalho docente e possibilidades de práxis

A escola é uma instituição de formação humana e uma organização concreta do trabalho. Suas finalidades educativas se realizam por relações entre professores, estudantes, gestores, famílias, trabalhadores não docentes e políticas públicas. A violência interfere nessa atividade ao modificar vínculos, segurança, tempo de ensino, autoridade pedagógica e expectativas de permanência. Ao mesmo tempo, a própria organização escolar participa do reconhecimento, da produção ou da interrupção das situações.

Charlot (2008) caracteriza o professor como trabalhador da contradição. A sociedade amplia as responsabilidades atribuídas à escola enquanto preserva desigualdades e limita recursos. No retorno presencial, esperou-se que os docentes recompusessem aprendizagens, reconstruíssem vínculos, acolhessem sofrimento, reorganizassem regras e mediassem conflitos. A simultaneidade dessas exigências precisa ser relacionada às condições efetivamente oferecidas para realizá-las.

Facci (2019), com base na Psicologia Histórico-Cultural, verificou que professores reconheciam a presença de violência física e verbal, mas relacionavam o adoecimento ao acirramento das condições de trabalho e à cisão entre sentido e significado na atividade docente. A contribuição é decisiva para evitar uma cadeia causal simplista na qual mais violência produziria automaticamente mais adoecimento. O sofrimento se constitui na relação entre ocorrências, organização do trabalho, possibilidades de realizar a finalidade educativa e significados atribuídos à atividade.

Tamanho das turmas, tempo, estabilidade da equipe, formação, segurança, recursos, apoio da gestão, colaboração entre colegas e funcionamento da rede não são fatores externos ao trabalho. Eles definem possibilidades concretas de observar relações, intervir precocemente, proteger os envolvidos e acompanhar encaminhamentos. A superlotação, por exemplo, não causa por si mesma a violência, mas pode restringir atenção, vínculo e capacidade de mediação.

Apoio institucional também não equivale a disposição pessoal de um gestor. Ele se materializa em divisão de responsabilidades, proteção do trabalhador, procedimentos, acompanhamento e devolutiva. A colaboração entre colegas pode transformar uma ocorrência

vivida isoladamente em problema assumido coletivamente. Protocolos tornam-se mediações concretas apenas quando são conhecidos, executáveis e sustentados por recursos e serviços.

A práxis constitui o horizonte da análise porque conhecer a violência possui finalidade transformadora. Não se reduz, contudo, à aplicação de uma técnica ou à realização de uma campanha. A práxis envolve compreensão crítica, definição coletiva do problema, planejamento, ação, avaliação e revisão. Uma atividade preventiva pode reproduzir responsabilizações individuais ou ampliar a capacidade coletiva, conforme sua concepção, suas condições e a participação dos sujeitos.

A predominância de palestras, por exemplo, não deve ser julgada apenas pelo formato. Elas podem informar e mobilizar, mas dificilmente transformam relações quando permanecem separadas do planejamento, das regras, da participação, da formação e do acompanhamento. Da mesma maneira, ações de segurança podem ser necessárias diante de risco imediato, porém não substituem condições pedagógicas, pertencimento e proteção continuada.

A formação docente integra a resposta, mas não pode funcionar como transferência de responsabilidade. Conhecer manifestações, fluxos e estratégias de mediação amplia possibilidades de ação. Entretanto, quando o professor recebe novas incumbências sem tempo, equipe ou autoridade institucional, a formação pode intensificar a cobrança sobre o indivíduo. O enfrentamento exige articular desenvolvimento profissional e transformação da organização do trabalho.

A escola possui relativa autonomia para produzir outras formas de relação, mas não responde sozinha por um fenômeno social amplo. Saúde, assistência social, Conselho Tutelar, segurança e órgãos de gestão educacional possuem atribuições próprias. Trabalho em rede não significa dissolver responsabilidades; exige comunicação, continuidade e devolutiva para que sujeitos e casos não desapareçam entre serviços.

Em Tabatinga, a práxis precisa ser situada. Protocolos, formações e articulações dependem das distâncias, da circulação transfronteiriça, da diversidade cultural e linguística e da disponibilidade local de profissionais. A referência a modelos produzidos em grandes centros pode oferecer instrumentos, mas não substitui o conhecimento das condições concretas do território e a participação dos sujeitos que nele atuam.

2.7 O retorno presencial pós-pandemia como particularidade histórica

O retorno presencial constitui a particularidade histórica pela qual esta pesquisa apreende a violência escolar. Não é um evento pontual nem um simples reencontro entre os mesmos sujeitos nas mesmas condições. Entre a suspensão das atividades e a reabertura, modificaram-se experiências de perda, condições econômicas, usos de tecnologias, formas de ensinar, modos de convivência e expectativas dirigidas à escola. A retomada atualizou contradições anteriores e produziu novas combinações na atividade educativa.

A categoria historicidade permite reconstruir esse movimento sem transformar a pandemia em origem absoluta. Violências, desigualdades, precarização do trabalho e fragilidades das redes existiam antes da COVID-19. O fechamento, o ensino remoto e a reabertura atuaram sobre processos já constituídos, alterando oportunidades de interação, formas de visibilidade, condições de registro e possibilidades de resposta. A questão teórica não é saber se tudo começou na pandemia, mas como determinações anteriores foram reorganizadas e significadas no período posterior.

Em pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, Aguiar, Voigt e Carvalho (2025) encontraram, nas significações de docentes da educação básica, a compreensão de que a pandemia expôs e ampliou exclusões e segregações já presentes no sistema educacional. As autoras também evidenciaram uma exigência contraditória: acolher vulnerabilidades sociais e, simultaneamente, assegurar os processos de ensino e aprendizagem em condições atravessadas pelas desigualdades. O estudo não trata especificamente de violência escolar, mas oferece uma mediação importante para compreender o terreno histórico em que o retorno foi vivido pelos professores.

No Amazonas, Dantas, Mustafa e Silva (2021) analisaram o retorno híbrido na rede estadual à luz da teoria histórico-cultural e da epistemologia da práxis. As autoras identificaram insegurança no retorno e reduzido conhecimento docente do plano institucional, concluindo que currículo e trabalho escolar não podem ser compreendidos fora dos processos históricos e das condições socioeconômicas e políticas. O estudo se refere a outro momento, outro desenho e outros participantes; não descreve Tabatinga em 2026. Sua relevância está em demonstrar, no próprio estado, que a retomada das atividades foi mediada por condições institucionais concretas e por diferentes possibilidades de apropriação das orientações oficiais.

A totalidade exige relacionar crise sanitária, políticas educacionais, ensino remoto, condições de vida, atividade docente, convivência e serviços públicos. Nenhuma dessas

dimensões explica isoladamente as mudanças percebidas. O concreto do retorno resulta das relações entre elas, embora o survey investigue apenas parte dessa totalidade. Reconhecer a incompletude empírica não autoriza preencher com suposições aquilo que não foi medido; obriga a delimitar os nexos que os dados efetivamente permitem sustentar.

A contradição é central. O fechamento reduziu oportunidades de agressão presencial para muitos estudantes e, simultaneamente, ampliou a mediação digital das relações. O retorno recuperou interações indispensáveis ao ensino e à socialização, mas também recompôs oportunidades de conflito. Apoios entre colegas e gestão podem ter sido fortalecidos enquanto superlotação e exaustão pioravam. Satisfação com o sentido da docência pode coexistir com medo, desgaste ou intenção de saída. A contradição não designa mera inconsistência lógica entre respostas, mas a unidade de tendências opostas que se constituem no mesmo processo histórico (Lefebvre, 1975).

A mediação explica por que a mesma ocorrência não produz necessariamente a mesma repercussão. Gravidade, apoio, reconhecimento, protocolo, tamanho da turma, experiência profissional e continuidade do acompanhamento participam da forma assumida pela experiência. Essa categoria orienta a leitura das associações entre apoio institucional, superlotação, desgaste, autoeficácia e satisfação e impede interpretar correlações como efeitos lineares.

A atividade permite compreender que professores, estudantes e instituições não atravessaram passivamente o período. Eles criaram formas de comunicação, reorganizaram rotinas, produziram apoios e enfrentaram limites. O uso intensivo de tecnologias passou a integrar a escolarização e a convivência; a reconstrução das regras exigiu ações e negociações; e as escolas desenvolveram projetos, formações e procedimentos diante das demandas produzidas ou tornadas mais visíveis no retorno.

A dialética singular-particular-universal situa o alcance do estudo. Cada resposta singular foi produzida na trajetória de um professor. Tabatinga constitui a particularidade territorial e institucional em que essas trajetórias se realizaram. Nela se concretizam determinações mais amplas da educação pública, do trabalho, das desigualdades e das transformações pós-pandêmicas. O município não é mera localização nem representação de toda a Amazônia. O particular não funciona como escala intermediária meramente geográfica: é a mediação pela qual determinações universais assumem forma concreta nas trajetórias singulares (Pasqualini; Martins, 2015).

As evidências empíricas examinadas na seção seguinte reforçam que fechamento e reabertura não produziram trajetória universal. Redução, estabilidade, recomposição e aumento variaram conforme manifestação, período, população, fonte de informação e contexto institucional. Essa heterogeneidade não substitui a explicação teórica; impede que a categoria pós-pandemia seja utilizada como causa autônoma e obriga a preservar as determinações particulares de cada resultado.

A incorporação das mediações digitais ilustra esse cuidado. Uma eventual intensificação de cyberbullying ou conflitos em redes sociais precisa ser relacionada às transformações nas formas de comunicação e circulação dos conteúdos, sem ser atribuída automaticamente ao ensino remoto. Do mesmo modo, redução de agressões físicas ou vandalismo não demonstraria superação da violência, porque manifestações diferentes podem seguir movimentos distintos e adquirir visibilidade desigual.

A percepção global de agravamento também precisa ser situada nessa particularidade. O retorno concentrou demandas de aprendizagem, reconstrução de vínculos, insegurança e maior visibilidade pública da violência. Uma resposta geral pode sintetizar clima, gravidade, circulação digital, dificuldade de manejo e condições de trabalho, e não apenas uma contagem mental de manifestações. A análise deve relacionar essa síntese aos itens específicos sem presumir equivalência entre os dois níveis de avaliação.

O desenho retrospectivo delimita a interpretação. Não houve medição anterior independente e não se pode afirmar que a pandemia causou as mudanças. As respostas informam como os participantes, em 2026, reconstruíram o período posterior ao retorno. A teoria histórica não elimina esse limite; permite compreender que a recordação atual é uma produção social situada, por meio da qual experiências anteriores participam da avaliação e da ação presentes.

O retorno pós-pandemia será, portanto, tratado como processo contraditório de reconfiguração da atividade escolar, das formas de sociabilidade e das respostas institucionais. Essa formulação mantém a questão da pesquisa no centro do referencial e oferece base para interpretar movimentos diferentes entre violência, condições de trabalho, bem-estar e apoio sem reduzi-los a uma narrativa de deterioração uniforme ou de restauração da normalidade.

2.8 Síntese teórica e proposições analíticas da pesquisa

A concepção construída neste capítulo permite sintetizar a violência escolar como produção histórica e multideterminada que se realiza em atos, relações, práticas e omissões concretas. Ela envolve sujeitos e instituições, possui dimensões objetivas e subjetivas, é atravessada por relações de poder e pode ser naturalizada ou contestada. Suas determinações estruturais não executam diretamente cada ação, mas constituem condições, recursos, posições e significações no interior dos quais os sujeitos atuam.

A violência não será explicada por uma essência individual nem por uma estrutura que anule a ação. Os sujeitos possuem autoria e devem ser responsabilizados segundo a natureza das ocorrências, enquanto as instituições e políticas precisam responder pelas condições e práticas que lhes cabem. Proteção, responsabilização e transformação social não são alternativas excludentes; correspondem a níveis distintos de uma resposta coerente.

A primeira proposição analítica é que violência escolar não constitui indicador único. A avaliação global e as manifestações específicas serão relacionadas, mas não tratadas como medidas equivalentes. Bullying, cyberbullying, agressões físicas, ameaças, discriminações, vandalismo e agressões verbais possuem dinâmicas, visibilidade e exigências de intervenção próprias.

A segunda proposição é que o retorno presencial representa processo histórico, não variável causal isolada. Fechamento, ensino remoto, reabertura, perdas, desigualdades e tecnologias integram a particularidade temporal, mas os dados não permitem atribuir a qualquer uma delas a produção direta dos resultados. A interpretação buscará movimentos e mediações, preservando os limites retrospectivos.

A terceira proposição é que as repercussões da violência se constituem na atividade docente. Medo, segurança, exaustão, satisfação, autoeficácia e intenção de saída serão analisados como avaliações produzidas na relação entre ocorrências, sentido do trabalho, condições materiais e possibilidades de intervenção. Não serão tratados como diagnósticos clínicos ou traços individuais.

A quarta proposição é que condições de trabalho e respostas institucionais são mediações constitutivas. Superlotação, apoio da gestão, colaboração, protocolos, formação e rede de proteção modificam as possibilidades de reconhecimento, prevenção e acompanhamento. Associações com bem-estar não demonstrarão causalidade, mas poderão evidenciar configurações relacionais relevantes.

A quinta proposição é que a escola ocupa posição contraditória. Pode reproduzir desigualdades, produzir práticas coercitivas e omitir proteção; pode também construir vínculos, conhecimento, participação e respostas coletivas. Projetos e protocolos serão avaliados não apenas por sua existência, mas por continuidade, apropriação, condições de execução e articulação com a atividade cotidiana.

A sexta proposição é que Tabatinga constitui particularidade concreta. As regularidades encontradas descreverão o grupo pesquisado e deverão ser relacionadas às condições do território sem transformá-las em causa automática ou generalizá-las para todos os professores do município e da Amazônia. A relação singular-particular-universal orientará o alcance das conclusões.

Essas proposições não transformam o survey em pesquisa qualitativa nem em teste total de uma teoria social. Frequências, comparações ordinais e associações exploratórias permanecem os procedimentos empíricos. O referencial determina o estatuto das inferências: os números oferecem abstrações precisas de dimensões delimitadas; a análise procura recolocá-las nas relações históricas que lhes atribuem significado, sem ultrapassar o que os dados sustentam.

A seção seguinte confronta essas proposições com o estado do conhecimento sobre violência escolar, retorno presencial, trabalho docente e respostas institucionais, delimitando a contribuição da pesquisa realizada com professores da rede pública de Tabatinga.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR, RETORNO PRESENCIAL E TRABALHO DOCENTE: ESTADO DO CONHECIMENTO

A fundamentação anterior definiu a violência escolar como produção histórico-social e estabeleceu as categorias pelas quais o retorno presencial será interpretado. Esta seção examina como a pesquisa científica delimitou e investigou o fenômeno, quais resultados foram produzidos sobre o período pós-pandemia e que lacunas permanecem na articulação entre manifestações de violência, trabalho docente, bem-estar e capacidade institucional de resposta.

O estado do conhecimento não funciona como substituto da teoria nem como inventário de estudos. Sua função é confrontar a construção do objeto com os desenhos, populações e medidas efetivamente utilizados, identificando convergências, divergências e limites. Como a literatura sobre violência escolar é heterogênea, cada resultado será relacionado à pergunta que o produziu, evitando transformar achados locais em tendência nacional ou transferir evidências internacionais diretamente para Tabatinga.

Na literatura mobilizada neste trabalho, são raras as pesquisas brasileiras que articulam explicitamente o Materialismo Histórico-Dialético e/ou a Psicologia Sócio-Histórica à comparação da violência antes e depois do retorno presencial. Por essa razão, o estado do conhecimento aproxima dois corpos de produção: estudos histórico-críticos sobre violência e educação e pesquisas empíricas sobre pandemia, retorno, convivência e trabalho docente. A articulação entre eles é realizada de forma argumentada e permanece delimitada pelas evidências disponíveis.

3.1 Constituição do campo brasileiro e delimitação das manifestações

A constituição do campo brasileiro mostra que violência escolar não corresponde a um objeto estável ou consensual. Diferentes estudos focalizam conflitos, depredação, vitimização, bullying, agressões contra professores, práticas institucionais ou ataques extremos. Essa diversidade torna indispensável explicitar o que foi medido e impede comparar percentuais produzidos por instrumentos, populações e fontes diferentes.

No Brasil, a discussão sobre violência escolar desenvolveu-se em meio à ampliação do acesso à educação básica, às desigualdades sociais e territoriais, às disputas em torno da democratização da escola e às mudanças nas formas de sociabilidade. A escola pública passou a receber demandas cada vez mais amplas de ensino, proteção, acolhimento e mediação, sem

que as condições materiais, os quadros profissionais e as redes de apoio se ampliassem necessariamente na mesma proporção. Por isso, compreender a violência escolar no país exige relacionar suas manifestações às condições concretas em que a atividade educativa é realizada.

O balanço realizado por Sposito (2001) é decisivo para compreender a constituição desse campo no Brasil. A autora mostrou que a pesquisa nacional se formou na interseção entre estudos sobre juventude, práticas escolares, criminalidade, depredação, conflitos e democratização do acesso. O objeto não nasceu pronto nem permaneceu estável: suas fronteiras acompanharam mudanças nas preocupações públicas, nas fontes de informação e nas formas de nomear as relações escolares. Recuperar essa história impede tomar a atual visibilidade do tema como prova de que a violência seja um fenômeno novo ou produzido exclusivamente pela pandemia.

A revisão sistemática de Nesello et al. (2014), dedicada aos estudos quantitativos brasileiros, encontrou produção ainda reduzida, definições heterogêneas e concentração nas regiões Sul e Sudeste. A maior parte das pesquisas focalizava estudantes, enquanto a violência contra professores aparecia de maneira insuficiente. Mais de uma década depois, a revisão de Cunha et al. (2025) reafirmou a complexidade do objeto, a grande variação das prevalências e a necessidade de combinar características individuais, relações entre pares, ambiente escolar e intervenções. A continuidade desses problemas metodológicos mostra que ampliar o número de estudos não elimina automaticamente as dificuldades de definição e comparação.

As manifestações também não são equivalentes. Agressão verbal, ameaça, agressão física, bullying, cyberbullying, discriminação, violência sexual, porte de armas, uso ou circulação de drogas, furto, vandalismo, invasão, prática abusiva e negligência institucional possuem gravidade, frequência, visibilidade e exigências de intervenção distintas. Reuni-las em uma avaliação global pode ser útil para registrar uma síntese da experiência, mas pode ocultar trajetórias diferentes ou mesmo opostas.

Bullying, por exemplo, envolve repetição, assimetria de poder e dificuldade de defesa, não podendo ser confundido com qualquer conflito entre pares. O cyberbullying acrescenta circulação digital, persistência do conteúdo, ampliação da audiência e permeabilidade entre tempos e espaços escolares. As discriminações articulam relações escolares a processos sociais mais amplos de desigualdade e desumanização. A violência institucional, por sua vez, pode ocorrer quando procedimentos humilham, silenciam, omitem proteção ou reproduzem injustiças.

A especificidade do bullying é importante porque seu uso indiscriminado pode apagar outras violências. A revisão de Albuquerque e Maciel (2022), sobre pesquisas brasileiras publicadas entre 2015 e 2019, identificou predomínio de estudos de prevalência e fatores associados, com menor presença de avaliações de intervenção. A repetição das agressões e a assimetria de poder exigem acompanhamento continuado; uma campanha pontual dificilmente modifica, sozinha, as relações que sustentam a perseguição. Ao mesmo tempo, nem toda agressão escolar é bullying, e classificá-la assim pode obscurecer violências institucionais, sexuais, racistas, de gênero ou dirigidas aos trabalhadores.

Indisciplina e violência também não são sinônimos. A indisciplina refere-se à relação com regras e expectativas institucionais e pode expressar contestação, desorganização, dificuldade de convivência ou conflito pedagógico. Determinadas situações podem envolver violência, mas transformar toda desobediência em ameaça amplia respostas punitivas e reduz a possibilidade de compreender o que está sendo produzido na relação educativa.

A categoria conflito precisa igualmente ser preservada. O conflito integra a vida social e pode ser enfrentado por meio do diálogo, da negociação, da participação e da responsabilização. A violência não constitui consequência inevitável de sua existência. Uma escola que oculta conflitos para produzir aparência de ordem pode impedir sua elaboração, enquanto uma instituição capaz de reconhecê-los pode criar condições para que sejam enfrentados sem violação de direitos.

No estudo brasileiro de Zucco e Trindade (2024), professores de uma escola pública reconheceram diferentes formas de violência e as relacionaram a dimensões sociais, culturais, familiares e institucionais. As estratégias de enfrentamento dependiam da gestão, das políticas municipais, da rede de proteção e da capacidade de encaminhamento. O estudo evidencia que a percepção docente não se restringe ao ato visível: ela incorpora as condições existentes para intervir e acompanhar cada situação.

Essa contribuição é importante porque a violência escolar pode ser individualizada tanto na explicação quanto na resposta. Quando o problema é atribuído exclusivamente ao estudante, à família ou ao professor, as relações institucionais e sociais deixam de ser examinadas. O reconhecimento da multideterminação não elimina a necessidade de responsabilização; amplia os níveis sobre os quais a intervenção precisa incidir.

Os estudos brasileiros também alertam para o efeito das fontes utilizadas. Pesquisas com estudantes registram experiências que podem não chegar ao conhecimento da escola; levantamentos com docentes apreendem situações observadas, sofridas ou institucionalmente

reconhecidas; registros administrativos dependem de definição, notificação e funcionamento dos sistemas. Frequência observada, frequência registrada e percepção global são dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. Uma elevação de registros pode representar aumento de ocorrências, maior gravidade, mudança de protocolo, maior confiança para denunciar ou combinação desses movimentos.

Essa distinção tem implicação direta para o presente estudo. O questionário não reconstitui ocorrências por documentos escolares nem mede a experiência discente. Ele apreende avaliações docentes produzidas em 2026. O rigor não consiste em negar valor a essas avaliações, mas em delimitar seu estatuto: elas informam como os participantes organizaram retrospectivamente sua experiência e como relacionaram manifestações, trabalho e respostas institucionais.

A tipologia de Charlot (2002) permanece frequente na produção brasileira e é útil para organizar empiricamente violências ocorridas no espaço escolar, dirigidas contra a instituição ou produzidas por suas próprias práticas. À luz da crítica desenvolvida no capítulo anterior, ela não será tomada como explicação autossuficiente. A localização do ato precisa ser articulada às condições socioeconômicas, políticas, ideológicas e institucionais que o constituem (Canci; Gassen; Rosa, 2024).

3.2 Estudos brasileiros sobre o retorno presencial

Aguiar, Voigt e Carvalho (2025), em investigação fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica, analisaram significações docentes sobre os enfrentamentos do pós-pandemia. Os resultados indicaram que a crise expôs e ampliou exclusões e segregações já existentes e colocou em tensão o acolhimento de vulnerabilidades sociais e a realização do ensino. O estudo não adotou a violência escolar como desfecho, mas contribui para situar as condições subjetivas e objetivas em que professores avaliaram o retorno.

No Amazonas, Dantas, Mustafa e Silva (2021) examinaram documentos e narrativas docentes sobre o retorno híbrido da rede estadual. As autoras encontraram insegurança e reduzida apropriação do plano institucional e defenderam que currículo e docência não sejam separados de suas determinações históricas, socioeconômicas e políticas. O estudo antecede o levantamento de Tabatinga e não permite inferir permanência das mesmas condições, mas oferece referência territorial relevante para compreender a concretização desigual das políticas de retorno.

Os estudos brasileiros sobre o período posterior ao fechamento das escolas ainda não permitem afirmar uma tendência nacional única. Os desenhos, públicos e medidas utilizados são diferentes, e parte da produção examina condições de trabalho, saúde e retorno presencial sem adotar a violência escolar como desfecho principal. Essa limitação não diminui sua relevância. Ela delimita o que pode ser afirmado e impede que resultados produzidos em determinados grupos sejam convertidos em diagnóstico de toda a educação básica brasileira.

Antes mesmo da pandemia, a literatura já mostrava que a violência escolar não se distribuía uniformemente pelo país nem se reduzia a um tipo de ocorrência. As revisões de Nesello et al. (2014) e Cunha et al. (2025) registraram grande variação entre medidas e contextos. Essa base anterior é indispensável: sem ela, toda dificuldade observada após a reabertura corre o risco de ser atribuída à crise sanitária, como se desigualdades, precarização do trabalho, fragilidade de redes e conflitos escolares não possuíssem história.

Souza, Santos e Rodrigues (2024) analisaram a visão de professores em exercício de direção sindical sobre o retorno às aulas presenciais. Os relatos situaram a retomada em condições marcadas por desigualdades, riscos à saúde, intensificação do trabalho e insuficiências nas políticas de proteção. Embora a investigação não tenha medido mudanças na frequência das violências, ela ajuda a compreender as condições sociais em que professores e estudantes retornaram às escolas.

O retorno, nesse sentido, não correspondeu ao simples restabelecimento da situação anterior. As escolas precisaram recompor rotinas, vínculos e aprendizagens ao mesmo tempo em que lidavam com luto, sofrimento, dificuldades econômicas e desigualdades acumuladas durante o ensino remoto. Essas condições não explicam automaticamente cada ocorrência violenta, mas integram o contexto concreto em que conflitos passaram a ser reconhecidos, vividos e enfrentados.

A revisão de escopo de Silva Filho, Andrade e Porto (2025) reuniu estudos sobre docentes da educação básica pública brasileira e identificou precarização, ampliação da carga de trabalho, sobreposição entre tarefas profissionais e domésticas, dificuldades tecnológicas e repercussões sobre a saúde mental. Bevilacqua, Cobalchini e Rossler (2025), em revisão da literatura sobre professores brasileiros, também encontraram intensificação, sofrimento e dificuldades de adaptação às exigências produzidas pela pandemia. Esses trabalhos concentram-se sobretudo no período remoto, mas ajudam a explicar por que o retorno foi realizado por trabalhadores que já acumulavam desgaste e mudanças profundas na organização do trabalho.

Ferreira, Barbosa e Barros (2023) examinaram registros de ocorrências da rede estadual de São Paulo e observaram crescimento em 2021 e 2022. A contribuição do estudo não se resume ao aumento registrado. Os autores relacionaram as violências às políticas educacionais, aos lugares atribuídos aos sujeitos e à perda do sentido da escola, recusando uma leitura que individualize os acontecimentos. Os registros paulistas não descrevem o Amazonas, mas demonstram que a reabertura pode tornar visíveis tensões cuja interpretação exige considerar a organização escolar e a possibilidade de reconstruir pertencimento.

A evidência brasileira de Oliveira et al. (2025) reforça a necessidade de distinguir desenhos e trajetórias. Ao examinar bullying entre adolescentes no contexto da COVID-19, os autores encontraram redução da vitimização na coorte acompanhada entre 2019 e 2022, enquanto os cortes repetidos indicaram estabilidade da vitimização e da perpetração. O mesmo estudo, portanto, produziu resultados distintos conforme a unidade de comparação.

Essa diferença não representa incoerência. Participantes acompanhados ao longo do tempo envelhecem e mudam de posição na escolarização, enquanto cortes sucessivos comparam grupos escolares compostos de maneiras diferentes. O estudo brasileiro demonstra que a conclusão sobre aumento, redução ou estabilidade depende da pergunta, do desenho e do período observado. Também mostra que a elevada presença de bullying pode persistir sem que se demonstre crescimento temporal.

Zucco e Trindade (2024), por outro caminho metodológico, evidenciaram que a compreensão docente das violências envolve a articulação entre escola, famílias, políticas públicas e serviços. O estudo não realizou comparação antes e depois da pandemia, mas contribui para interpretar o período ao mostrar que reconhecimento, intervenção e encaminhamento dependem de condições institucionais. Uma escola pode identificar ocorrências e ainda assim encontrar limites para produzir respostas contínuas.

Em conjunto, esses estudos brasileiros não sustentam a formulação de uma deterioração uniforme. Eles apontam condições de retorno marcadas por intensificação do trabalho e desigualdades, trajetórias distintas do bullying e dependência das respostas em relação à gestão e às redes de proteção. Essa configuração é mais complexa do que a afirmação de que a pandemia, isoladamente, teria causado aumento geral da violência.

Também não se deve opor mecanicamente os estudos. O aumento de registros administrativos em determinada rede, a estabilidade de bullying em cortes repetidos e a redução em uma coorte podem coexistir, pois se referem a manifestações, unidades de análise e processos de produção do dado diferentes. A síntese teoricamente mais consistente não é

escolher uma única tendência, mas explicar por que o retorno presencial poderia conter recomposição de algumas ocorrências, redução de outras, maior visibilidade de episódios graves e intensificação do desgaste docente.

A literatura internacional pode ser utilizada de forma complementar, sem substituir o diálogo prioritário com a realidade brasileira. Estudos realizados em outros países identificaram redução de manifestações presenciais durante períodos de restrição, recomposição com a reabertura, estabilidade em determinadas modalidades e aumento em contextos específicos (Bacher-Hicks et al., 2022; Kennedy; Dendy, 2024; Patte et al., 2024; Vaillancourt et al., 2021; Walsh et al., 2025). Esses resultados não podem ser transferidos diretamente para Tabatinga, mas confirmam que fechamento, reabertura e modalidade de violência alteram aquilo que pode ser observado.

A meta-análise de Kennedy e Dendy (2024), por exemplo, encontrou bullying tradicional mais baixo nos anos pandêmicos e estabilidade global do cyberbullying, com variações entre períodos e grupos. Patte et al. (2024) observaram queda da vitimização no período de maior restrição e crescimento no ano seguinte. As evidências reforçam que o pós-pandemia não constitui um ponto único no tempo, mas um processo composto por momentos distintos.

A percepção retrospectiva acrescenta outra complexidade. Uma avaliação global sobre aumento da violência pode condensar frequência, gravidade, visibilidade, circulação digital, insegurança, sobrecarga e dificuldade de manejo. Ela não equivale necessariamente à contagem de cada manifestação. Por essa razão, a percepção dos professores constitui dado social relevante, mas não deve ser convertida automaticamente em incidência objetiva.

Essa distinção orienta o estudo de Tabatinga. O levantamento foi realizado em 2026 e não incluiu uma medição anterior à pandemia. As mudanças registradas correspondem às avaliações atuais dos participantes sobre o período posterior ao retorno presencial. O que se analisa é a maneira como os professores percebem e relacionam as transformações, e não uma série histórica de ocorrências.

3.3 Violência, condições de trabalho e bem-estar docente

As violências dirigidas aos professores evidenciam a relação entre convivência e trabalho. Agressões, ameaças, humilhações e medo podem interferir no planejamento, na autoridade pedagógica, nos vínculos, na satisfação e na permanência profissional. Entretanto,

representar o professor apenas como vítima passiva também seria inadequado. Docentes interpretam situações, procuram apoio, constroem respostas, reproduzem práticas e participam de movimentos coletivos de transformação.

A produção brasileira permite dimensionar esse problema antes do retorno presencial. Plassa, Paschoalino e Bernardelli (2021), utilizando dados nacionais do Saeb 2017, analisaram determinantes e consequências da violência contra professores e mostraram que características do ambiente escolar participavam da probabilidade de vitimização e da realização do conteúdo previsto. O estudo é anterior à pandemia e não deve ser usado como linha de base direta para Tabatinga; sua importância está em demonstrar, em escala nacional, que violência contra docentes e condições de ensino já se encontravam relacionadas.

Em pesquisa com 744 professores de escolas públicas do Ceará, Pinheiro et al. (2020) identificaram diferentes formas de violência e repercussões no trabalho. Melanda et al. (2018), com 789 docentes de Londrina, encontraram 8,4% de vitimização física e associações com relações entre estudantes e professores, ambiente e condições laborais. Os dois estudos possuem recortes regionais distintos, mas convergem em um ponto: a vitimização docente não pode ser explicada somente por atributos pessoais, pois se realiza em relações escolares e organizações concretas do trabalho.

Facci (2019), apoiada na Psicologia Histórico-Cultural, analisou o adoecimento de professores diante da violência escolar e criticou explicações que responsabilizam individualmente o trabalhador. O sofrimento não é uma resposta automática ao episódio, mas uma produção relacionada à precarização, à desvalorização e à perda de condições para realizar a finalidade educativa. Essa formulação aproxima violência e adoecimento sem transformá-los em sinônimos.

Charlot (2008) caracteriza o professor contemporâneo como trabalhador da contradição. A atividade docente é atravessada por expectativas sociais amplas e condições concretas frequentemente restritas. Espera-se que o professor ensine, acolha, identifique riscos, medie conflitos, dialogue com famílias e articule serviços, ainda que não disponha de tempo, formação, equipe ou poder de decisão compatíveis com essas exigências.

No retorno presencial, essas contradições foram intensificadas. A recomposição das aprendizagens ocorreu simultaneamente à reconstrução dos vínculos, à reorganização das normas de convivência e ao acolhimento de demandas emocionais e sociais. A violência inseriu-se nesse conjunto de exigências, podendo ampliar a distância entre as finalidades educativas e as possibilidades reais de ação.

As condições de trabalho não constituem cenário externo às ocorrências. Tamanho das turmas, rotatividade, recursos, tempo, segurança, reconhecimento, protocolos e apoio modificam as possibilidades de observar relações, intervir precocemente, acompanhar situações e preservar a atividade pedagógica. A superlotação, por exemplo, não produz automaticamente violência, mas pode restringir atenção, vínculo e mediação.

Saúde mental e violência também precisam ser relacionadas sem serem tratadas como equivalentes. A exaustão pode ser produzida por múltiplas determinações do trabalho e coexistir com redução de determinadas manifestações. Da mesma forma, a presença de violência pode repercutir sobre medo e segurança sem produzir a mesma experiência em todos os docentes.

O estudo latino-americano de Varela et al. (2025) identificou associação entre cyberbullying contra professores, menor bem-estar e exaustão psicológica. Como o desenho foi transversal, o resultado não demonstra sequência causal, mas evidencia que a violência digital dirigida a docentes atravessa o trabalho e ultrapassa os limites físicos da escola.

McMahon et al. (2024) encontraram relações entre violência contra educadores, estresse, intenção de saída e necessidades de formação. Reddy et al. (2024) também relacionaram vitimização, segurança percebida e bem-estar. Esses estudos foram realizados nos Estados Unidos e não representam a realidade brasileira, mas ajudam a delimitar dimensões que precisam ser examinadas: tipo de agressão, autores, apoio, condições escolares, repercussões e sustentabilidade da permanência profissional.

No Brasil, a contribuição de Souza, Santos e Rodrigues (2024) desloca a análise das características individuais para as condições coletivas do retorno. A preocupação com saúde, intensificação e proteção do trabalho mostra que o bem-estar docente não pode ser reduzido à capacidade pessoal de adaptação. Ele se produz na relação entre exigências, recursos, reconhecimento e possibilidades de ação.

Esse deslocamento é particularmente relevante diante da tendência de oferecer respostas centradas em resiliência, autocuidado ou treinamento individual. Tais recursos podem ser importantes, mas tornam-se insuficientes quando o trabalhador permanece responsável por turmas numerosas, múltiplas demandas de proteção, cobranças de recomposição e fluxos institucionais pouco definidos. Uma política de saúde docente precisa incidir sobre a organização do trabalho e não apenas sobre a capacidade de suportá-la.

Segurança percebida e autoeficácia também não constituem traços estáveis. Sentir-se capaz de manejar conflitos depende de formação, experiência, apoio, autoridade institucional e

previsibilidade dos encaminhamentos. Uma mesma ocorrência pode assumir significados distintos quando enfrentada coletivamente, com protocolo e devolutiva, ou de forma solitária. A mediação institucional participa, assim, da própria repercussão subjetiva da violência.

A intenção de deixar uma escola ou a docência também não deve ser interpretada como decisão exclusivamente individual. Vínculos, estabilidade, alternativas profissionais, apoio da gestão, reconhecimento, saúde e segurança participam dessa avaliação. Quando a violência integra a intenção de saída, ela revela tensão entre o compromisso com a atividade educativa e as condições percebidas para realizá-la.

A satisfação profissional, por sua vez, pode coexistir com exaustão, medo e intenção de saída. Professores podem manter vínculo com o sentido social do trabalho e, simultaneamente, considerar insustentáveis determinadas condições. Essa coexistência não constitui erro. Expressa a natureza contraditória de uma atividade na qual realização, desgaste, compromisso e limite se produzem na mesma relação.

3.4 Respostas institucionais e prevenção

A violência escolar não pode ser enfrentada apenas depois que um episódio grave se torna visível. Prevenção, reconhecimento, registro, proteção, responsabilização e acompanhamento constituem momentos relacionados de uma política institucional. A existência de projetos, protocolos ou parcerias é importante, mas não demonstra, por si só, continuidade, apropriação pelos trabalhadores ou efetividade.

A revisão de Silva e Assis (2018) mostrou que programas de prevenção apresentam maior consistência quando combinam diferentes níveis de intervenção, envolvem a comunidade escolar e se prolongam no tempo. A literatura revisada pelas autoras não autoriza identificar uma técnica universal. Ao contrário, indica que intervenções isoladas, descontextualizadas ou restritas à transmissão de informação possuem alcance limitado diante de fenômenos relacionais e institucionais.

Kappel et al. (2014), ao ouvirem diferentes atores de uma comunidade escolar brasileira, evidenciaram que o enfrentamento envolve concepções e responsabilidades nem sempre coincidentes. Essa pluralidade pode produzir conflito entre expectativas de estudantes, famílias, professores e gestores, mas também constitui condição para respostas compartilhadas. A participação não elimina responsabilidades específicas; permite explicitar problemas que uma única posição institucional não alcança.

Oliveira, Dutra e Ludgero (2023) analisaram a visão de diretores sobre estratégias de prevenção e sintetizaram uma tensão reveladora: “temos projetos e temos polícia”. A coexistência entre iniciativas pedagógicas e respostas de segurança mostra que as escolas procuram agir, mas também que a prevenção pode oscilar entre construção de convivência e controle externo. Medidas de proteção física podem ser necessárias em situações graves, porém não substituem pertencimento, participação, condições de ensino e capacidade de mediação.

Zucco e Trindade (2024) mostram que as possibilidades de atuação docente dependem da gestão, das políticas municipais e das redes de proteção. Os professores podem reconhecer uma situação e iniciar uma resposta, mas a continuidade da intervenção exige instituições capazes de assumir atribuições específicas. Essa constatação impede responsabilizar individualmente o docente pela resolução de demandas que ultrapassam sua competência.

Em estudo realizado no Chile, Benavides-Moreno et al. (2024) identificaram lacunas entre reconhecimento, diagnóstico, mitigação, apropriação institucional e encaminhamento. Embora o contexto seja distinto do brasileiro, a contribuição ajuda a compreender que identificar a violência não equivale a produzir uma resposta completa. Entre perceber o problema e assegurar proteção existem decisões, recursos, registros, comunicação e acompanhamento.

Os protocolos precisam ser executáveis. Um documento formal somente se converte em mediação concreta quando os trabalhadores o conhecem, compreendem suas responsabilidades, dispõem de condições para utilizá-lo e recebem retorno sobre os encaminhamentos realizados. Sem essas condições, a norma pode permanecer separada da atividade cotidiana.

O marco normativo brasileiro ampliou obrigações de prevenção. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática; a Lei nº 13.663/2018 incluiu entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e promoção da cultura de paz; e a Lei nº 14.811/2024 estabeleceu medidas de proteção contra a violência em estabelecimentos educacionais e tipificou bullying e cyberbullying. A existência dessas normas fortalece a responsabilidade pública, mas não assegura implementação. Recursos, formação, fluxos e acompanhamento continuam necessários para transformar obrigação legal em capacidade concreta.

A rede de proteção também não se constitui pela simples presença de instituições no território. Educação, saúde, assistência social, Conselho Tutelar e demais órgãos possuem atribuições específicas. O trabalho em rede exige comunicação, definição de responsabilidades,

continuidade e devolutiva. Corresponsabilidade não significa que todos realizem a mesma tarefa, mas que nenhuma instituição abandone a parte que lhe cabe.

As famílias participam desse processo, porém não podem ser tratadas como causa genérica da violência nem como destinatárias convocadas apenas quando surge um problema. Horários de trabalho, deslocamento, meios de comunicação, experiências anteriores e formas de acolhimento interferem nas possibilidades de participação. A construção de respostas requer diálogo que reconheça condições concretas e preserve as responsabilidades institucionais.

Os estudantes também precisam ser considerados sujeitos das políticas de convivência. Quando aparecem apenas como autores, vítimas ou destinatários de campanhas, sua capacidade de participar da construção das regras e das formas de reparação é reduzida. Essa participação não transfere aos estudantes a responsabilidade por solucionar a violência; cria condições para que seus conhecimentos sobre as relações escolares integrem a prevenção.

Palestras e campanhas podem informar e mobilizar, mas tendem a ter alcance restrito quando não se articulam ao planejamento, à formação, à participação, aos protocolos e ao acompanhamento. A prevenção não corresponde a uma atividade paralela ao ensino. Ela se realiza nas condições pedagógicas, na organização das relações e na capacidade institucional de sustentar respostas ao longo do tempo.

A distinção entre violências cotidianas e ataques de violência extrema também precisa ser preservada. O relatório do Ministério da Educação (Brasil, 2023) documentou a especificidade dos ataques planejados às escolas e recomendou respostas governamentais articuladas. Esses episódios exigem proteção e investigação próprias, mas não podem servir de modelo para interpretar toda agressão verbal, conflito, bullying ou indisciplina. Quando fenômenos diferentes são reunidos sob a mesma imagem de ameaça, cresce o risco de respostas exclusivamente policiais e da criminalização de estudantes.

Uma política institucional precisa, portanto, operar em camadas. Situações de risco imediato exigem proteção e acionamento dos serviços competentes; conflitos de convivência demandam escuta, responsabilização e mediação; padrões repetidos exigem acompanhamento; desigualdades e discriminações requerem ação pedagógica e institucional; condições de trabalho demandam gestão e política educacional. Tratar todos os casos da mesma maneira pode ser tão inadequado quanto não possuir procedimento algum.

A formação docente integra essa capacidade, mas não constitui solução isolada. Conhecimentos sobre manifestações, procedimentos e mediação podem ampliar reconhecimento e intervenção. Nenhuma formação individual, contudo, elimina turmas

superlotadas, falta de profissionais, indefinição de atribuições ou descontinuidade da rede. Quando se ampliam responsabilidades sem ampliar condições, a formação pode intensificar expectativas sobre o professor.

A escola não responde sozinha por um fenômeno produzido em relações sociais mais amplas. Possui, entretanto, capacidade específica de mediação. Fortalecer gestão, trabalho coletivo, participação, protocolos, formação e articulação intersetorial significa ampliar as possibilidades concretas de proteger estudantes e trabalhadores e preservar a finalidade educativa.

No caso de Tabatinga, essas respostas realizam-se em território amazônico de fronteira, marcado por diversidade cultural e linguística, circulação de pessoas e disponibilidade desigual de serviços. Essas características não explicam automaticamente a violência, mas exigem que políticas e fluxos sejam construídos de maneira situada. Estudos produzidos em grandes centros brasileiros ou em outros países não podem ser simplesmente transplantados para essa realidade.

3.5 Síntese do estado do conhecimento e lacuna da pesquisa

O conjunto revisado confirma que a violência escolar precisa ser decomposta em manifestações e fontes de informação. Estudos com estudantes, professores, gestores e registros administrativos não observam a mesma realidade sob perspectivas intercambiáveis. Uma avaliação global pode registrar clima e insegurança; uma escala de bullying exige repetição e assimetria de poder; um sistema de ocorrências depende de notificação e protocolo. A divergência entre resultados pode decorrer do objeto e do desenho, e não apenas de erro ou inconsistência.

A produção sobre o retorno presencial não sustenta deterioração uniforme. Há evidências de redução de formas presenciais durante as restrições, recomposição depois da reabertura, estabilidade em determinados desenhos e aumento em contextos específicos. No Brasil, estudos sobre registros, bullying, trabalho e saúde convergem mais claramente na descrição de um retorno marcado por desigualdades e intensificação do trabalho do que em uma tendência única da frequência das violências.

O trabalho docente aparece como dimensão indispensável, mas nem sempre integrada às pesquisas de prevalência. Estudos anteriores à pandemia já relacionavam vitimização, ambiente escolar e realização do ensino. A produção sobre COVID-19 acrescentou sobrecarga, mudanças tecnológicas e sofrimento. Ainda são menos frequentes investigações que examinem,

no mesmo levantamento, mudanças percebidas nas manifestações, condições de trabalho, apoio institucional, segurança, exaustão, autoeficácia e satisfação.

A literatura sobre prevenção demonstra que reconhecer projetos ou protocolos não equivale a demonstrar sua continuidade ou efetividade. Ações com maior potencial articulam diferentes níveis, participação, formação, procedimentos e redes. Também mostram que a escola não pode resolver isoladamente um fenômeno social amplo, embora possua capacidade específica para organizar convivência, proteger sujeitos e acionar serviços.

Permanece igualmente uma lacuna territorial. As revisões brasileiras registram concentração regional, e são escassos os estudos quantitativos sobre violência escolar e retorno presencial em municípios amazônicos de fronteira. Pesquisas produzidas em capitais, no Sul e no Sudeste ou em outros países oferecem problemas e instrumentos, mas não descrevem as condições de Tabatinga.

A presente investigação enfrenta essas lacunas ao reunir, entre professores da rede pública de Tabatinga, uma avaliação global da violência, mudanças em oito manifestações, condições de trabalho, apoio, respostas institucionais e repercussões sobre bem-estar e prática docente. Sua contribuição não é produzir prevalência municipal ou comparação causal antes e depois da pandemia, mas examinar como essas dimensões foram relacionadas retrospectivamente pelos participantes.

A opção pela perspectiva docente é substantiva e limitada. Professores ocupam posição estratégica de observação e intervenção, mas não substituem estudantes, famílias, gestores ou trabalhadores da rede. O conhecimento produzido descreve regularidades de suas avaliações e deve ser complementado por outras vozes, documentos e registros.

Em síntese, a literatura sustenta quatro orientações para o método: preservar as distribuições das manifestações; tratar o pós-pandemia como processo heterogêneo; examinar trabalho e apoio como mediações; e limitar as inferências ao grupo e ao desenho retrospectivo. A seção seguinte apresenta os procedimentos pelos quais essas orientações foram convertidas em decisões de coleta, tratamento e análise.

4 MÉTODO

4.1 Delineamento da pesquisa

Foi realizado estudo quantitativo, descritivo, transversal e retrospectivo. A investigação descreveu as percepções de professores da educação básica em um único levantamento e examinou comparações produzidas pelos participantes, em 2026, sobre mudanças ocorridas desde o retorno às atividades presenciais.

O caráter retrospectivo precisa ser distinguido de um desenho longitudinal. Não foram realizadas duas medições independentes antes e depois da pandemia. As categorias de mudança registram recordações atuais sobre o período posterior ao retorno presencial. Por essa razão, o estudo não estima variações objetivas entre momentos nem atribui causalidade à pandemia.

O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica orientaram a construção do objeto e a interpretação, sem transformar a pesquisa em estudo qualitativo. As variáveis foram analisadas quantitativamente, e as categorias explicitadas na seção 2 foram mobilizadas para compreender as relações entre violência, retorno presencial, condições de trabalho, apoio institucional e bem-estar.

4.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada com professores da rede pública de educação básica de Tabatinga, no estado do Amazonas. O município está localizado na tríplice fronteira amazônica entre Brasil, Colômbia e Peru e possui intensa circulação de pessoas, relações interculturais e diversidade linguística. Segundo o Censo Demográfico de 2022, Tabatinga possuía 66.764 habitantes, dos quais 34.497 se declararam indígenas (IBGE, 2023).

A amostra foi não probabilística e formada pelos registros obtidos durante o período de coleta. Foram incluídos os respondentes que declararam atuar como professores da rede pública e registraram concordância com a participação. Não houve registro sem consentimento entre as respostas analisadas.

O banco reuniu 131 participantes. Como não foi documentado plano amostral probabilístico nem taxa de participação, os percentuais descrevem o grupo pesquisado e não devem ser generalizados para todos os docentes do município. A unidade de análise foi o docente respondente.

A identificação da escola atual estava ausente em 42 registros, correspondentes a 32,1% da amostra. Essa ausência impediu a localização confiável dos resultados em unidades específicas e a realização de ajustes por escola. Por essa razão, não foram apresentadas comparações entre instituições.

4.3 Instrumento

Os dados foram produzidos por questionário estruturado em formato eletrônico. O banco continha 104 campos, incluindo carimbo de data e hora, registro de consentimento e identificação escolar. O instrumento foi organizado em blocos que abordavam:

- características sociodemográficas e profissionais;
- condições de trabalho, segurança e relações no contexto escolar;
- tipos e frequência atual de violências percebidas, presenciadas ou vivenciadas;
- atuação da gestão, medidas adotadas, registros, devolutivas, prevenção e rede de proteção;
- repercussões sobre trabalho, medo, cansaço, satisfação e intenção de saída;
- avaliação global e mudanças percebidas desde o retorno presencial.

O núcleo retrospectivo correspondia aos itens 81 a 103. O item 81 perguntava se o participante considerava que a violência escolar havia aumentado no período pós-pandemia. Os itens 82 a 89 avaliavam mudanças em oito manifestações: agressões verbais dirigidas a professores, indisciplina persistente, bullying entre estudantes, cyberbullying e conflitos em redes sociais, ameaças, agressões físicas entre estudantes, depredação ou vandalismo e discriminações.

Os itens 90 a 96 examinavam mudanças no tamanho das turmas, no apoio da gestão, na colaboração entre colegas, na participação das famílias, na eficácia das medidas de segurança, na clareza dos protocolos e na atuação da rede de proteção. Os itens 97 a 103 abordavam exaustão, segurança, medo, autoeficácia, satisfação, percepção de prejuízo ao desempenho e intenção de deixar a escola ou a docência.

Os itens centrais 81 a 103 estavam completos nos 131 registros. Nas demais variáveis, foi utilizada a informação disponível em cada item, sem imputação de respostas. O instrumento não foi tratado como escala clínica ou psicométrica validada.

4.4 Procedimentos de coleta

Os registros eletrônicos foram produzidos entre 4 de setembro de 2025 e 6 de julho de 2026. As respostas se distribuíram em sete datas de coleta. Cinco lotes concentraram 127 participantes; os dois lotes finais reuniram três e um respondente, respectivamente.

A primeira página do instrumento apresentou as informações da pesquisa e solicitou a manifestação de concordância. Somente os registros com resposta afirmativa ao consentimento integraram a análise. O arquivo bruto foi preservado, e o tratamento foi realizado em cópia analítica, com registro das recodificações e decisões.

As diferenças entre datas de coleta foram consideradas na análise porque os lotes apresentaram distribuição desigual e poderiam refletir contextos institucionais ou acontecimentos distintos. A data foi utilizada como unidade de sensibilidade e não como substituta da identificação da escola.

4.5 Tratamento e análise dos dados

Inicialmente, foram calculadas frequências absolutas e relativas para caracterização dos participantes e apresentação das respostas originais. Proporções selecionadas foram acompanhadas por intervalos de 95% calculados pelo método de Wilson. Os resultados retrospectivos foram apresentados por item, preservando as categorias de redução, permanência e aumento ou de melhora, permanência e piora.

Para análises exploratórias, os itens 82 a 89 foram recodificados de -2, correspondente a “diminuiu muito”, a +2, correspondente a “aumentou muito”. Os itens 90 a 96 foram orientados para que valores maiores representassem piora: -2 para “melhorou muito”, 0 para “permaneceu igual” e +2 para “piorou muito”. O tamanho das turmas foi examinado separadamente dos itens de apoio e resposta institucional.

Os itens 97 a 99 compuseram indicador exploratório de desgaste e ameaça. Os itens 100 e 101 compuseram indicador de autoeficácia e satisfação, orientado para que valores maiores indicassem deterioração. Os itens 102 e 103 permaneceram individuais por sua especificidade substantiva. Não foi criado escore único de “pós-pandemia”, pois violência, condições de trabalho, apoio e bem-estar constituem dimensões distintas.

A frequência atual comparável foi composta pelos itens correspondentes a agressão verbal, ameaça, agressão física, bullying, cyberbullying, discriminação e vandalismo,

codificados de 0, “nunca”, a 4, “sempre”. A diferença ordinal entre tamanho atual da turma e tamanho considerado adequado foi utilizada como indicador contextual de superlotação percebida.

Os escores ordinais foram descritos por mediana e intervalo interquartil. As relações entre dimensões foram examinadas por correlações de Spearman, com intervalos de 95% obtidos por 5.000 reamostragens bootstrap e semente fixa 20260723. Comparações entre grupos utilizaram o teste de Mann-Whitney e correlação bisserial de postos.

O controle de múltiplas comparações foi realizado pelo procedimento de Benjamini-Hochberg. Para examinar a sensibilidade às datas de coleta, os postos foram residualizados pelas médias de cada lote, e a significância foi verificada por permutação dentro dos lotes. Essa análise intralote não equivaleu a controle por escola.

Os índices e testes tiveram finalidade exploratória e complementar. As distribuições originais permaneceram como base dos resultados. As associações não foram interpretadas como relações causais, e os indicadores não foram tratados como escalas validadas de violência, sofrimento psíquico ou capacidade institucional.

4.6 Aspectos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas e aprovado sob o CAAE 89438825.4.0000.5016. A pesquisa observou as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando voluntariedade, informação, confidencialidade e possibilidade de recusa.

Todos os 131 registros incluídos continham concordância com a participação. As análises foram realizadas de forma agregada, sem identificação nominal dos participantes. A ausência de identificação escolar em parte do banco também foi respeitada, sem tentativas de atribuir respostas a unidades específicas por inferência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O banco analisado reuniu 131 registros de professores da rede pública de Tabatinga, todos acompanhados de concordância com a participação. Não houve respostas ausentes nos itens centrais de comparação retrospectiva, correspondentes às mudanças percebidas desde o retorno das aulas presenciais. A identificação da escola, entretanto, estava ausente em 42 registros (32,1%), e as respostas foram produzidas em sete datas de coleta, com concentração de 127 participantes em cinco lotes. Essas características delimitam o alcance da análise: os resultados descrevem as percepções do grupo pesquisado, não estimam prevalências municipais, não permitem comparações confiáveis entre escolas e não demonstram relações causais.

A apresentação foi organizada de modo a preservar a prioridade dos itens originais do questionário. Os índices e as associações possuem função exploratória e complementar, sem substituir as distribuições de respostas nem converter conjuntos de itens em escalas clínicas validadas. A análise intralote foi utilizada como verificação de sensibilidade às diferenças entre as datas de coleta; ela não equivale a controle por escola. Em todos os casos, a interpretação considera que o estudo registrou, em 2026, avaliações retrospectivas dos docentes, e não duas medições realizadas antes e depois da pandemia.

Essa delimitação metodológica não reduz as percepções a opiniões exteriores à realidade. Na Psicologia Sócio-Histórica, a dimensão subjetiva é constituída na unidade entre sujeitos e condições objetivas de vida. As avaliações dos professores foram produzidas na atividade docente e participam das formas pelas quais eles reconhecem ocorrências, interpretam mudanças, experimentam segurança ou desgaste e avaliam suas possibilidades de intervenção. O survey não alcança os sentidos singulares com a profundidade de entrevistas ou grupos de discussão, mas permite identificar regularidades e contradições socialmente produzidas que exigem explicação.

5.1 Participantes e posição social do olhar docente

A caracterização dos participantes situa a perspectiva a partir da qual a violência escolar e o retorno presencial foram avaliados. Predominaram mulheres (71,8%), pessoas autodeclaradas pardas (73,3%) e docentes com especialização como maior titulação (76,3%). A faixa etária mais frequente foi de 40 a 49 anos (41,2%), seguida de 30 a 39 anos (28,2%).

Quanto ao vínculo, 59,5% eram efetivos e 40,5% temporários ou contratados. O tempo de atuação concentrou-se entre 11 e 20 anos (42,7%), e 70,2% informaram jornada semanal de 20 horas na escola. A distribuição por etapa de ensino foi relativamente equilibrada entre anos iniciais do ensino fundamental (37,4%), ensino médio (36,6%) e anos finais do ensino fundamental (26,0%).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes

Variável	Categoria	n	%
Faixa etária	40–49 anos	54	41,2
Faixa etária	30–39 anos	37	28,2
Faixa etária	50–59 anos	27	20,6
Faixa etária	20–29 anos	7	5,3
Faixa etária	60 anos ou mais	5	3,8
Faixa etária	Prefiro não responder	1	0,8
Gênero	Feminino	94	71,8
Gênero	Masculino	36	27,5
Gênero	Prefiro não dizer	1	0,8
Cor/raça	Parda	96	73,3
Cor/raça	Branca	14	10,7
Cor/raça	Indígena	11	8,4
Cor/raça	Preta	7	5,3
Cor/raça	Prefiro não responder	3	2,3
Maior titulação	Especialização	100	76,3
Maior titulação	Graduação	17	13,0
Maior titulação	Mestrado	8	6,1
Maior titulação	Doutorado	6	4,6
Vínculo	Efetivo	78	59,5
Vínculo	Temporário/contrato	53	40,5
Tempo na educação	11–20 anos	56	42,7
Tempo na educação	6–10 anos	27	20,6
Tempo na educação	2–5 anos	22	16,8
Tempo na educação	Mais de 21 anos	21	16,0
Tempo na educação	Até 1 ano	5	3,8
Carga horária semanal na escola	20 horas	92	70,2
Carga horária semanal na escola	40 horas	39	29,8
Etapa da educação básica	Ensino fundamental I – anos iniciais	49	37,4
Etapa da educação básica	Ensino médio	48	36,6
Etapa da educação básica	Ensino fundamental II – anos finais	34	26,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026).

Esse perfil não constitui apenas uma introdução descritiva aos demais resultados. A predominância de profissionais com mais de dez anos de atuação indica que parcela expressiva dos participantes conheceu o cotidiano escolar anterior ao fechamento das escolas e atravessou

diferentes momentos do retorno presencial. Isso não transforma suas recordações em medidas objetivas do passado, mas situa historicamente a comparação solicitada pelo questionário. A experiência profissional fornece referências para a avaliação, ao mesmo tempo que memória, acontecimentos recentes e condições atuais participam da forma assumida por essa avaliação.

A presença de professores dos três segmentos investigados também amplia a diversidade de situações observadas. Organização das turmas, relações com estudantes e famílias, exigências curriculares e formas de conflito não se realizam do mesmo modo nos anos iniciais, nos anos finais e no ensino médio. Como a pesquisa não foi planejada para produzir estimativas representativas ou comparações inferenciais entre essas etapas, suas diferenças não devem ser convertidas em explicações posteriores aos resultados. Elas mostram que os percentuais agregados reúnem experiências produzidas em posições distintas da educação básica.

Os professores ocuparam, neste estudo, uma posição simultaneamente observadora, mediadora e implicada. Eles informaram manifestações entre estudantes e contra a escola, mas também avaliaram agressões dirigidas a profissionais, condições de trabalho, apoio, medo, exaustão, satisfação e intenção de permanência. A violência escolar, portanto, não aparece como objeto externo à docência. Ela integra as condições em que o ensino é realizado, exige decisões e intervenções e participa das significações produzidas sobre o próprio trabalho.

Essa posição exige evitar duas reduções. A primeira seria tratar a percepção docente como registro transparente e completo de tudo o que ocorre na escola. O instrumento não ouviu estudantes, familiares, gestores ou profissionais da rede de proteção, e cada grupo ocupa posições distintas nas relações escolares. A segunda seria considerar a percepção uma opinião meramente individual. Os julgamentos foram produzidos em escolas, redes de ensino, relações de trabalho e discursos sociais que oferecem categorias para nomear violência, indisciplina, segurança e prevenção.

A relação singular-particular-universal ajuda a situar o alcance desses dados. Cada resposta expressa uma avaliação singular, produzida na trajetória de determinado professor. Essa avaliação se realiza em condições particulares das escolas públicas de Tabatinga e de um território amazônico de fronteira. Ao mesmo tempo, participa de processos universais da sociedade brasileira, como divisão social e sexual do trabalho, desigualdade, precarização das políticas públicas e transformação histórica da educação depois da pandemia. Os dados não autorizam deduzir diretamente um nível a partir do outro, mas exigem que nenhum deles seja tomado isoladamente.

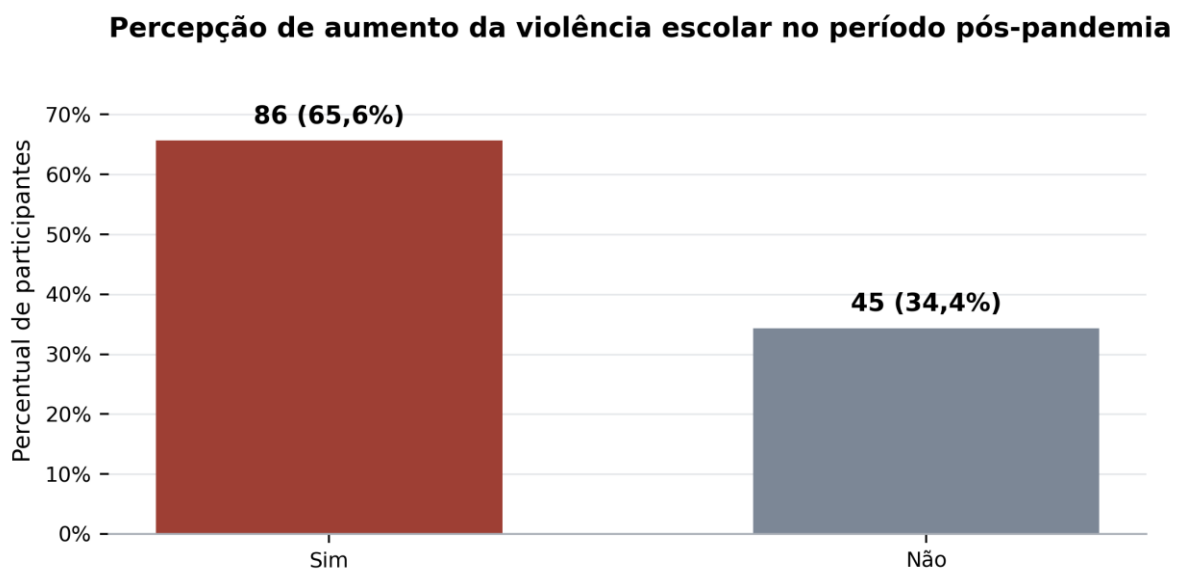
Tabatinga não pode, por isso, ser tratada como ilustração local de uma tendência previamente definida pela literatura internacional. Sua diversidade cultural e linguística, a mobilidade transfronteiriça e a disponibilidade desigual de serviços compõem o território em que as relações escolares se realizam, mas não explicam automaticamente cada percentual encontrado. A contribuição do estudo está em produzir conhecimento situado sobre professores da rede pública do município, preservando a interlocução com pesquisas de outros contextos sem transferir mecanicamente seus resultados.

O perfil também não permite afirmar quais grupos estiveram mais expostos à violência ou ao desgaste. Embora gênero, raça, vínculo, etapa de ensino e tempo de carreira possam mediar a experiência docente, o estudo não estabeleceu hipóteses comparativas específicas nem dispõe de amostragem que sustente generalizações sobre subgrupos. A caracterização cumpre, assim, uma função epistemológica: tornar visível de onde se fala e impedir que o conjunto de participantes seja representado como sujeito abstrato e homogêneo.

5.2 Reconfiguração contraditória da violência e condições concretas do retorno

Quando perguntados de forma global se a violência escolar havia aumentado no período pós-pandemia, 86 professores responderam afirmativamente, correspondendo a 65,6% dos participantes. A avaliação das oito manifestações específicas, entretanto, produziu outra configuração: em todos os itens, a proporção de respostas indicativas de redução foi superior à proporção de aumento.

Figura 1 – Percepção de aumento da violência escolar no período pós-pandemia



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2026).

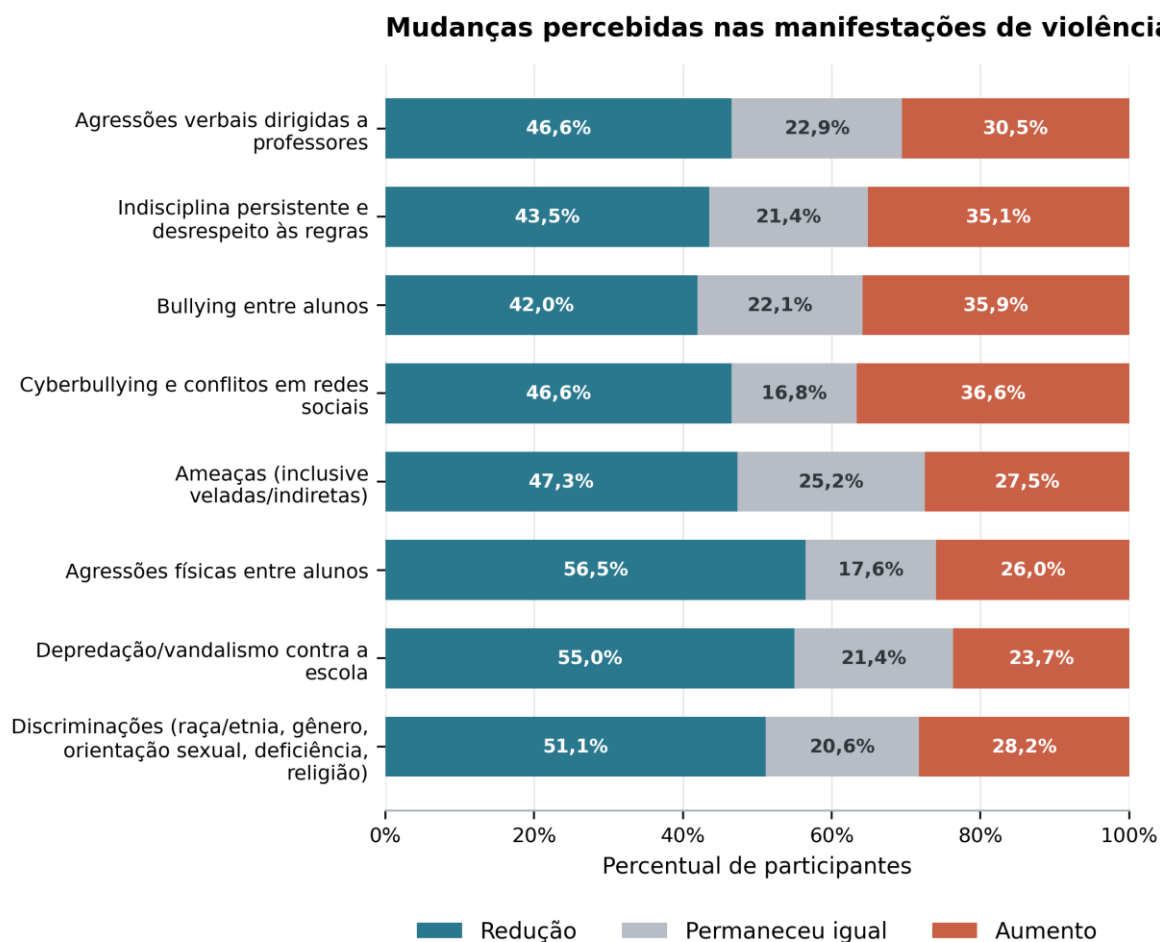
As maiores proporções de aumento foram observadas em cyberbullying e conflitos nas redes sociais (36,6%), bullying entre estudantes (35,9%) e indisciplina persistente ou desrespeito às regras (35,1%). As maiores proporções de redução ocorreram nas agressões físicas entre estudantes (56,5%), na depredação ou no vandalismo contra a escola (55,0%) e nas discriminações (51,1%). Agressões verbais dirigidas a professores, ameaças e as demais manifestações também apresentaram mais respostas de redução do que de aumento.

Tabela 2 – Mudanças percebidas nas manifestações de violência desde o retorno presencial

Manifestação	Redução n (%)	Igual n (%)	Aumento n (%)
Agressões verbais dirigidas a professores	61 (46,6)	30 (22,9)	40 (30,5)
Indisciplina persistente e desrespeito às regras	57 (43,5)	28 (21,4)	46 (35,1)
Bullying entre estudantes	55 (42,0)	29 (22,1)	47 (35,9)
Cyberbullying e conflitos em redes sociais	61 (46,6)	22 (16,8)	48 (36,6)
Ameaças, inclusive veladas ou indiretas	62 (47,3)	33 (25,2)	36 (27,5)
Agressões físicas entre estudantes	74 (56,5)	23 (17,6)	34 (26,0)
Depredação ou vandalismo contra a escola	72 (55,0)	28 (21,4)	31 (23,7)
Discriminações	67 (51,1)	27 (20,6)	37 (28,2)

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026). Nota: N = 131.

Figura 2 – Mudanças percebidas nas manifestações de violência desde o retorno presencial



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2026).

A diferença entre a pergunta global e os itens específicos não se restringiu a poucos respondentes. Entre os 86 professores que assinalaram aumento global, 36 (41,9%) não indicaram aumento em nenhuma das oito manifestações; 40 (46,5%) apresentaram predomínio de respostas de redução; e 39 (45,3%) obtiveram média ordinal inferior a zero no conjunto dos itens. Depois da dicotomização do índice exploratório de manifestações, a concordância observada com a pergunta global foi de 66,4%, com kappa de Cohen de 0,386. Houve, portanto, correspondência parcial, insuficiente para considerar as duas formas de avaliação equivalentes.

Essa diferença não significa ausência de qualquer relação entre as medidas. Os docentes que responderam afirmativamente à pergunta global apresentaram valores mais elevados no índice de mudança das manifestações específicas do que aqueles que responderam negativamente, com correlação bisserial de postos de 0,440 e $q < 0,001$. A mudança nas manifestações específicas também se associou à frequência atual das violências comparáveis, com $\rho = 0,628$. A relação permaneceu na análise intralote, com $r = 0,575$ e $q < 0,001$. A avaliação detalhada, portanto, manteve coerência com a frequência atual, embora não reproduzisse integralmente o julgamento global.

O resultado central não é simplesmente que os participantes “se contradisseram”. A pergunta global e a matriz de manifestações solicitam operações de julgamento distintas. A primeira pode condensar uma avaliação ampla do clima escolar, da gravidade ou da visibilidade das ocorrências, de situações recentes e da dificuldade cotidiana de trabalhar. A segunda exige recuperar trajetórias de manifestações nomeadas e distribuí-las em cinco categorias de mudança. A mesma expressão, “a violência aumentou”, pode reunir conteúdos diferentes para docentes que assinalaram a mesma resposta.

A possibilidade de efeitos de memória, compreensão da matriz ou padrões de resposta precisa ser preservada. O desenho retrospectivo não permite reconstruir exatamente as ocorrências anteriores, e a pesquisa não incluiu verificação por registros administrativos ou observação. Contudo, reduzir a discrepância a erro apagaria uma informação substantiva: a categoria geral violência escolar não se forma apenas pela soma aritmética das manifestações listadas. Ela é uma significação socialmente produzida sobre o cotidiano, atravessada por discursos, experiências e condições de trabalho.

A unidade objetividade–subjetividade oferece uma chave para essa interpretação. O julgamento global não é puro reflexo dos episódios nem criação mental independente deles. Ele se constitui na relação entre acontecimentos, organização do trabalho, afetos, memória, recursos institucionais e categorias historicamente disponíveis para nomear o problema. Da mesma

forma, os itens específicos não constituem acesso neutro à realidade; sua formulação define quais manifestações se tornam visíveis e quais permanecem fora do instrumento.

A literatura sobre fechamento e reabertura das escolas reforça a necessidade de evitar uma narrativa linear. Vaillancourt et al. (2021), Walsh et al. (2025) e Kennedy e Dendy (2024) identificaram redução de formas presenciais de violência durante períodos de restrição ou resultados heterogêneos conforme modalidade e período. Patte et al. (2024), Da et al. (2023), Forsberg e Thorvaldsen (2022) e Giannakopoulos et al. (2025) encontraram estabilidade, recomposição ou aumento em diferentes contextos e desenhos. McMahon et al. (2024), ao estudar violência contra educadores, observaram diminuição durante as restrições e aumento após sua suspensão.

Essas pesquisas não formam uma sequência universal aplicável a Tabatinga. Elas demonstram que o resultado depende da manifestação, da população, do intervalo temporal e da estratégia de comparação. No estudo brasileiro de Oliveira et al. (2025), a mesma investigação produziu redução na coorte acompanhada e estabilidade nos cortes escolares repetidos. A divergência não foi defeito do estudo, mas expressão de perguntas e unidades de análise diferentes. A literatura, assim, ajuda a compreender por que uma categoria abrangente pode ocultar trajetórias opostas.

Na perspectiva adotada neste trabalho, a pandemia não constitui causa isolada e homogênea da violência escolar. O fechamento reduziu oportunidades de interação presencial, mas ocorreu junto a perdas, desigualdades de acesso, reorganização familiar, intensificação das tecnologias e alterações nas formas de convivência. O retorno, por sua vez, não restabeleceu a situação anterior. Ele reuniu sujeitos e instituições transformados pelas rupturas e impôs recomposição simultânea de vínculos, aprendizagens, rotinas e regras.

Troncoso Araya (2022) problematiza precisamente a noção de “volta à normalidade”. Gülmez e Ordu (2022) encontraram mudanças cognitivas, motivacionais, sociais e disciplinares percebidas por professores, acompanhadas de ajustes no ensino e no manejo das relações. Esses estudos não explicam os dados locais, mas sustentam a compreensão do retorno como nova configuração histórica da atividade escolar.

A historicidade, nesse caso, não consiste em acrescentar a pandemia como antecedente cronológico. Significa compreender que as manifestações assumem forma e significado em relações transformadas. O aumento proporcionalmente mais elevado de cyberbullying e conflitos nas redes sociais, por exemplo, precisa ser situado em uma escolarização que

incorporou intensamente mediações digitais. O survey não permite atribuir essa mudança ao ensino remoto, mas mostra que o digital integra a configuração atual da convivência.

As categorias violência na escola, contra a escola e da escola também impedem reduzir o fenômeno a conflitos entre estudantes. A matriz incluiu agressões dirigidas a professores, depredação da instituição, discriminações e manifestações entre pares. Ainda assim, não apreendeu todas as formas de violência institucional ou estrutural. Pressões, exclusões, desigualdades de acesso e condições que restringem o ensino podem participar da produção da violência sem aparecer como episódio facilmente contável.

A superlotação mostrou uma dessas condições concretas. Para 48,1% dos participantes, o tamanho médio das turmas piorou desde o retorno presencial; 27,5% perceberam permanência e 24,4%, melhora. No momento da pesquisa, 83,2% atuavam em uma categoria de turma superior àquela que consideravam adequada ao desenvolvimento do ensino, e 82,4% concordavam que a superlotação prejudica a prevenção de conflitos.

Esses dados não demonstram que turmas numerosas causem violência. Mostram um limite material à observação, ao vínculo, à distribuição da atenção e à intervenção precoce. Em uma atividade que depende de acompanhar relações e responder simultaneamente a diferentes necessidades, o número de estudantes modifica qualitativamente as possibilidades de ação. A superlotação não é simples cenário; integra a organização concreta do trabalho em que conflitos são reconhecidos e mediados.

Souza, Santos e Rodrigues (2024) situam o retorno presencial brasileiro em condições de intensificação do trabalho, pressão para recompor conteúdos, permanência de demandas digitais, sobrecarga e adoecimento. A contribuição do estudo está em mostrar que acolhimento, aprendizagem e convivência foram exigidos dos professores ao mesmo tempo, sem que os meios de trabalho necessariamente se ampliassem na mesma proporção.

A contradição observada em Tabatinga não se reduz, portanto, à oposição entre aumento global e redução específica. O retorno reuniu recomposição de determinadas violências, redução percebida de outras, ampliação de conflitos digitais e condições materiais desfavoráveis. A totalidade não corresponde à soma desses resultados, mas às relações pelas quais eles se constituem. A violência escolar apareceu como configuração histórica e multideterminada, produzida nas relações entre manifestações, organização do trabalho, significações docentes e capacidade institucional de resposta.

5.3 Repercussões no trabalho, bem-estar e possibilidades de ação docente

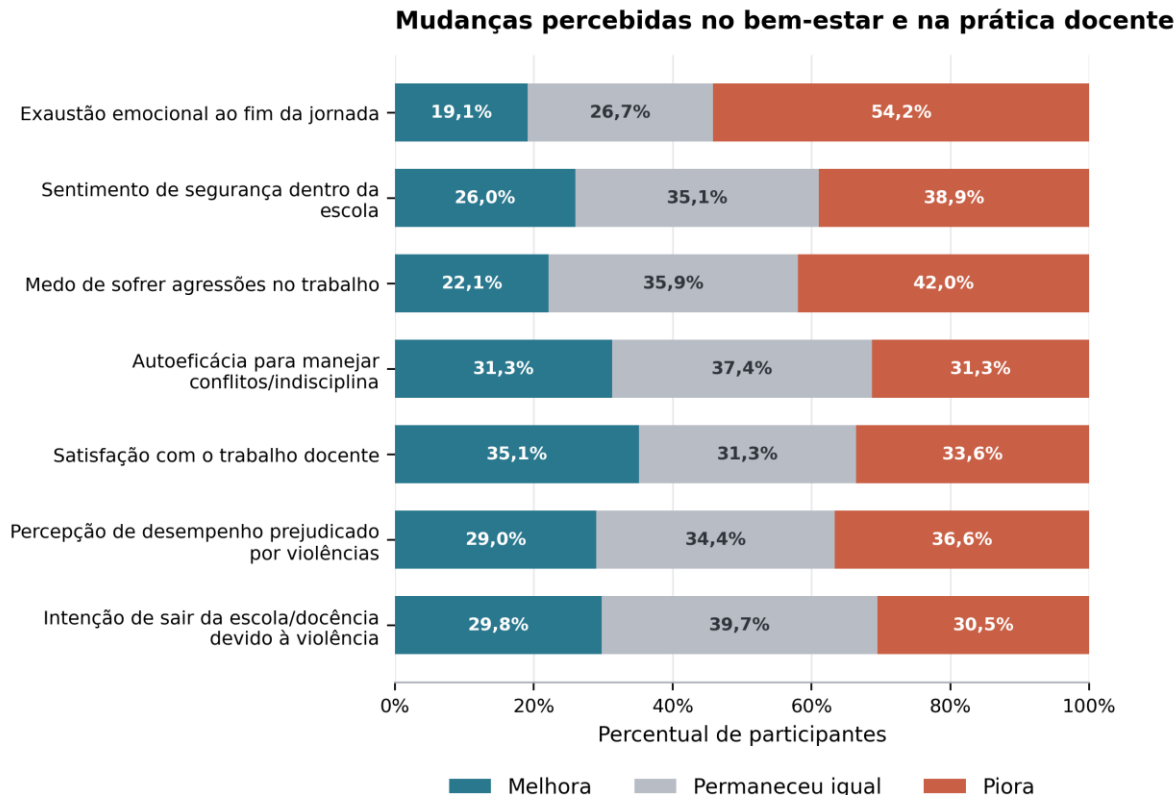
Entre as dimensões avaliadas retrospectivamente, a exaustão emocional ao fim da jornada apresentou a deterioração mais disseminada: 54,2% dos participantes perceberam piora, 26,7% permanência e 19,1% melhora. O medo de sofrer agressões piorou para 42,0%, e o sentimento de segurança dentro da escola piorou para 38,9%. Esses resultados indicam que parcelas expressivas dos docentes perceberam o retorno presencial como período de ampliação do desgaste e da ameaça.

Tabela 3 – Mudanças percebidas no bem-estar e na prática docente

Dimensão	Melhora n (%)	Igual n (%)	Piora n (%)
Exaustão emocional ao fim da jornada	25 (19,1)	35 (26,7)	71 (54,2)
Sentimento de segurança dentro da escola	34 (26,0)	46 (35,1)	51 (38,9)
Medo de sofrer agressões no trabalho	29 (22,1)	47 (35,9)	55 (42,0)
Autoeficácia para manejar conflitos e indisciplina	41 (31,3)	49 (37,4)	41 (31,3)
Satisfação com o trabalho docente	46 (35,1)	41 (31,3)	44 (33,6)
Percepção de desempenho prejudicado pelas violências	38 (29,0)	45 (34,4)	48 (36,6)
Intenção de sair da escola ou da docência devido à violência	39 (29,8)	52 (39,7)	40 (30,5)

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026). Nota: N = 131.

Figura 3 – Mudanças percebidas no bem-estar e na prática docente



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2026).

Os indicadores atuais confirmam a relevância do desgaste, sem constituir medidas clínicas. Cansaço emocional frequente ou constante foi relatado por 44,3% dos participantes. Medo no trabalho frequente ou constante apareceu em 10,7%. A diferença entre os percentuais demonstra que a piora retrospectiva do medo e sua frequência atual respondem a perguntas distintas: um professor pode perceber agravamento em relação ao passado sem relatar medo frequente no momento da pesquisa.

O mesmo cuidado vale para segurança. O sentimento de segurança não constitui apenas ausência de agressão. Ele é produzido na relação entre experiências anteriores, gravidade das ocorrências, apoio esperado, capacidade de intervenção e confiança nas respostas institucionais. Medo e segurança tampouco são opostos perfeitamente simétricos. Um docente pode sentir-se relativamente seguro na maior parte do tempo e, ainda assim, temer situações específicas ou reconhecer deterioração em comparação com o período anterior.

Os indicadores não permitem diagnosticar burnout, transtornos de ansiedade ou adoecimento mental. Exaustão e medo foram avaliados por itens autorreferidos, e o estudo não aplicou escalas clínicas. Sua contribuição está em mostrar como os professores qualificaram sua relação com o trabalho. Na Psicologia Sócio-Histórica, esses afetos não são estados internos separados da atividade: sinalizam a maneira pela qual as condições de trabalho ampliam ou restringem possibilidades de ação.

A violência foi amplamente reconhecida como prejudicial à prática pedagógica. No momento da pesquisa, 86,3% concordaram que ela prejudicava o desempenho pedagógico. Na comparação retrospectiva, 36,6% perceberam piora do desempenho prejudicado, 34,4% permanência e 29,0% melhora. A formulação do item retrospectivo exige cautela, pois “piora do desempenho prejudicado” pode ter sido compreendida de maneiras distintas. A convergência com o item atual, entretanto, sustenta que a violência era reconhecida como obstáculo importante ao ensino.

O survey não permite identificar o conteúdo singular atribuído a esse prejuízo. Ele pode estar relacionado à interrupção das aulas, à exaustão, ao medo, à dificuldade de vínculo, à necessidade de mediar conflitos, à falta de apoio ou a outras determinações. Entrevistas e grupos de discussão seriam necessários para compreender como esses conteúdos se articulam nas significações de cada professor.

A autoeficácia para manejar conflitos e indisciplina apresentou distribuição heterogênea: melhora e piora foram assinaladas pelo mesmo percentual, 31,3%, enquanto 37,4% perceberam permanência. A satisfação com o trabalho também se dividiu: 35,1%

perceberam melhora, 31,3% permanência e 33,6% piora. Não houve, portanto, trajetória uniforme de perda da capacidade percebida de intervenção nem afastamento generalizado da atividade.

No momento atual, 35,1% avaliaram sua satisfação como alta ou muito alta, 42,0% como média e 22,9% como baixa ou muito baixa. A presença de exaustão expressiva não eliminou a satisfação. Essa coexistência não deve ser explicada por uma noção abstrata de resiliência, como se os professores apenas possuísem maior ou menor capacidade pessoal de suportar adversidades. Ela expressa o caráter contraditório do trabalho docente.

A docência pode permanecer social e pessoalmente significativa ao mesmo tempo que suas condições produzem desgaste. Vínculos com estudantes e colegas, reconhecimento, estabilidade, compromisso com a educação e participação em ações coletivas podem sustentar a atividade sem eliminar cansaço, medo ou frustração. A contradição não está somente na presença simultânea de respostas positivas e negativas, mas na própria atividade: o trabalho pode ser espaço de realização e desgaste, ampliar a capacidade de ação e restringi-la, produzir vínculos de proteção e expor os trabalhadores a exigências para as quais os recursos permanecem insuficientes.

McMahon et al. (2024) corroboram a necessidade de analisar conjuntamente violência contra educadores, estresse, segurança, permanência e necessidades institucionais. Reddy et al. (2024) também situam segurança e bem-estar em uma análise socioecológica, evitando atribuir suas variações exclusivamente ao indivíduo. Esses resultados não podem ser transferidos diretamente para Tabatinga, mas sustentam que violência e sustentabilidade do trabalho se constituem em diferentes níveis de relação.

Varela et al. (2025), em estudo com 1.387 professores de cinco países latino-americanos, encontraram associação entre cyberbullying contra docentes, menor bem-estar e exaustão psicológica. O modelo atribuiu função mediadora ao burnout, mas o delineamento transversal não permite afirmar que os processos tenham ocorrido na sequência causal proposta. A contribuição do estudo está em relacionar vitimização, desgaste e condições subjetivas de realização da docência em contextos latino-americanos.

As associações exploratórias de Tabatinga aprofundam essa análise. A relação mais elevada ocorreu entre piora do desgaste ou da sensação de ameaça e piora da autoeficácia ou da satisfação profissional: $\rho = 0,810$. A associação permaneceu forte depois da consideração dos lotes, com $r = 0,779$ e $q < 0,001$. Professores que perceberam maior agravamento da exaustão,

do medo e da insegurança também tenderam a perceber deterioração de sua capacidade de manejar conflitos ou de sua satisfação.

A piora do apoio e da resposta institucional também se associou à piora da autoeficácia e da satisfação, com $\rho = 0,711$ e $r_{\text{intralote}} = 0,656$, $q < 0,001$. A mesma piora institucional apresentou associação com o agravamento do desgaste e da sensação de ameaça, com $\rho = 0,588$ e $r_{\text{intralote}} = 0,534$, $q < 0,001$. A piora da superlotação associou-se ao desgaste ou à ameaça, com $\rho = 0,469$ e $r_{\text{intralote}} = 0,386$, $q < 0,001$.

Tabela 4 – Associações exploratórias e análise de sensibilidade por lote

Associação	ρ	$r_{\text{intralote}}$	$q_{\text{intralote}}$
Mudança nas manifestações específicas $\times$ violências atuais comparáveis	0,628	0,575	$< 0,001$
Mudança nas manifestações específicas $\times$ piora do desgaste/ameaça	0,248	0,175	0,063
Piora do apoio/resposta institucional $\times$ piora do desgaste/ameaça	0,588	0,534	$< 0,001$
Piora da superlotação $\times$ piora do desgaste/ameaça	0,469	0,386	$< 0,001$
Violências atuais comparáveis $\times$ piora do desgaste/ameaça	0,254	0,108	0,238
Piora do apoio/resposta institucional $\times$ piora da autoeficácia/satisfação	0,711	0,656	$< 0,001$
Piora do desgaste/ameaça $\times$ piora da autoeficácia/satisfação	0,810	0,779	$< 0,001$

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026). Notas: ρ = correlação de Spearman; q = valor de p ajustado por Benjamini-Hochberg. A análise intralote removeu diferenças médias dos postos entre datas de coleta e utilizou permutação dentro dos lotes.

Não se pode estabelecer qual dimensão antecedeu a outra. O desgaste pode restringir a capacidade percebida de intervenção; dificuldades reiteradas de intervenção podem ampliar o desgaste; e ambas podem ser produzidas por condições institucionais comuns. A associação não representa uma cadeia causal, mas uma regularidade relacional no interior do banco.

Em sentido diferente, as relações entre as medidas agregadas de violência e desgaste foram mais sensíveis aos lotes. A associação entre mudança nas manifestações específicas e desgaste ou ameaça diminuiu de $\rho = 0,248$ para $r = 0,175$, com $q = 0,063$. A relação entre frequência atual das violências comparáveis e desgaste ou ameaça caiu de $\rho = 0,254$ para $r = 0,108$, com $q = 0,238$.

Esses resultados não mostram que a violência seja irrelevante para o bem-estar docente. Indicam que, neste banco, não foi possível sustentar uma relação estável e direta entre os escores agregados de violência e desgaste depois da consideração das diferenças entre lotes. Em contraste, as relações que envolveram apoio institucional e superlotação permaneceram consistentes.

Essa diferença possui importância teórica. A violência não atua sobre o professor como estímulo isolado que produziria resposta emocional proporcional. Suas repercussões são mediadas pela gravidade e pelo significado das ocorrências, pelas condições de trabalho, pelos recursos disponíveis, pelo apoio recebido e pelas possibilidades percebidas de intervenção. As mediações institucionais não são elementos externos que apenas reduzem um efeito já constituído; elas participam da forma assumida pela experiência.

Borualogo et al. (2024) encontraram associação entre clima escolar positivo, menor exposição ao bullying e maior bem-estar. Anderman et al. (2024) relacionaram características da organização e das metas escolares à violência contra educadores. Embora os delineamentos observacionais não demonstrem causalidade, ambos indicam que segurança, violência e bem-estar se produzem em configurações institucionais e relacionais.

A intenção de deixar a escola ou a docência precisa ser compreendida nesse movimento. Na comparação com o período anterior, 30,5% perceberam piora dessa intenção, 39,7% permanência e 29,8% melhora. No momento da pesquisa, 20,6% concordaram que pensavam em deixar a escola ou a docência por causa da violência.

O percentual não estima quantos professores efetivamente abandonarão a instituição ou a profissão. A intenção pode ser transitória e depende de estabilidade contratual, alternativas profissionais, vínculos territoriais, tempo de carreira e responsabilidades familiares, dimensões que o questionário não investigou integralmente. Ainda assim, pensar em deixar o trabalho por causa da violência constitui indicador substantivo da relação estabelecida com a atividade.

A permanência não é decisão puramente individual. Ela se produz na relação entre segurança, saúde, reconhecimento, apoio, vínculos, condições materiais e alternativas concretas. Interpretar a intenção de saída como falta de vocação ou fragilidade pessoal deslocaria para o sujeito uma contradição produzida no trabalho.

Também não se pode representar os professores como sujeitos passivos. A melhora percebida da satisfação por 35,1%, da autoeficácia por 31,3%, do apoio da gestão por 48,1% e da colaboração entre colegas por 51,1% evidencia movimentos de reorganização e produção coletiva de respostas. Essas melhorias podem ter sido construídas precisamente diante do aumento das exigências.

Bock e Aguiar (2016) destacam que os sujeitos participam da constituição da realidade por meio de produções individuais e coletivas. Nos dados analisados, essa participação aparece na coexistência entre agravamento de determinadas condições e fortalecimento de formas de

apoio. A presença de apoio não elimina o desgaste, assim como a exaustão não significa ausência de capacidade de ação.

As repercussões da violência e das condições de trabalho não formaram, portanto, uma cadeia linear na qual mais ocorrências produziriam automaticamente mais sofrimento. Elas constituíram uma configuração mediada, na qual organização do trabalho, apoio institucional, superlotação, possibilidades de intervenção e significações docentes participaram da produção do bem-estar e do desgaste.

5.4 Respostas institucionais, práxis coletiva e limites das ações preventivas

As respostas institucionais não são intervenções externas a uma violência já inteiramente produzida. Elas participam das condições em que conflitos são reconhecidos, nomeados, prevenidos, mediados e encaminhados. Apoio da gestão, colaboração entre colegas, protocolos, projetos e articulação com a rede de proteção modificam as possibilidades concretas de ação dos professores e da escola.

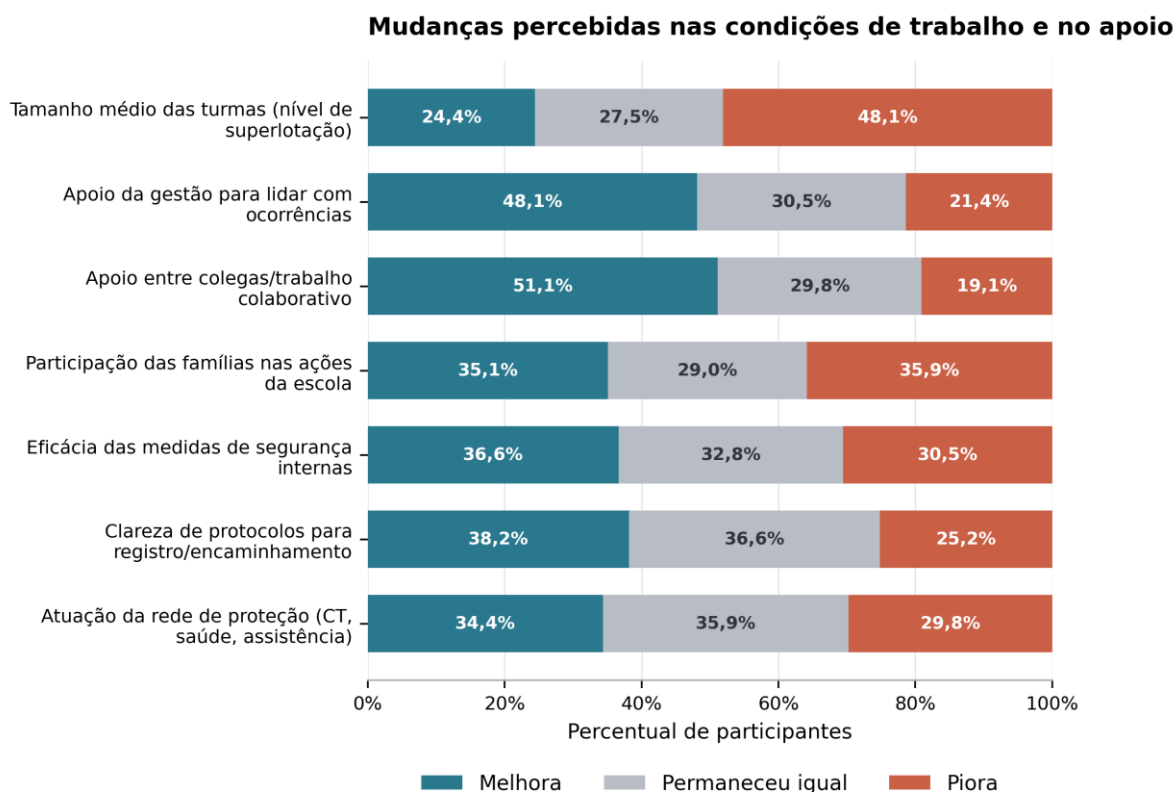
Os resultados revelaram uma configuração institucional contraditória. Desde o retorno presencial, 48,1% dos participantes perceberam melhora no apoio da gestão, 30,5% permanência e 21,4% piora. O apoio entre colegas ou trabalho colaborativo apresentou trajetória ainda mais favorável: 51,1% assinalaram melhora, 29,8% permanência e 19,1% piora.

Tabela 5 – Mudanças percebidas nas condições de trabalho e no apoio institucional

Condição ou apoio	Melhora n (%)	Igual n (%)	Piora n (%)
Tamanho médio das turmas	32 (24,4)	36 (27,5)	63 (48,1)
Apoio da gestão para lidar com ocorrências	63 (48,1)	40 (30,5)	28 (21,4)
Apoio entre colegas ou trabalho colaborativo	67 (51,1)	39 (29,8)	25 (19,1)
Participação das famílias nas ações da escola	46 (35,1)	38 (29,0)	47 (35,9)
Eficácia das medidas de segurança internas	48 (36,6)	43 (32,8)	40 (30,5)
Clareza dos protocolos para registro e encaminhamento	50 (38,2)	48 (36,6)	33 (25,2)
Atuação da rede de proteção	45 (34,4)	47 (35,9)	39 (29,8)

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2026). Nota: N = 131.

Figura 4 – Mudanças percebidas nas condições de trabalho e no apoio institucional



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2026).

Nas avaliações referentes ao momento da pesquisa, 84,7% afirmaram receber apoio da equipe gestora no tratamento de conflitos e indisciplina, e 82,4% avaliaram satisfatoriamente a atuação da gestão diante das ocorrências. A convergência com a percepção retrospectiva de melhora sustenta o reconhecimento da gestão como recurso institucional relevante, sem demonstrar que o apoio tenha sido igual em todas as escolas ou suficiente para todas as situações.

O apoio da gestão não deve ser reduzido à atitude pessoal de determinado diretor ou pedagogo. Ele se concretiza na escuta, na divisão de responsabilidades, na definição de procedimentos, na proteção do trabalhador, no acompanhamento das situações e na articulação com outros serviços. Da mesma forma, a colaboração entre colegas ultrapassa a ajuda espontânea: pode envolver compartilhamento de informações, planejamento conjunto, intervenção articulada e sustentação afetiva.

Quando essas práticas dependem exclusivamente da disponibilidade individual, permanecem vulneráveis à sobrecarga, à rotatividade e às mudanças na equipe. Sua consolidação requer tempo institucional, espaços de discussão e organização do trabalho que transformem colaboração eventual em capacidade coletiva.

A participação das famílias apresentou trajetória distinta. Para 35,1%, ela melhorou; para 29,0%, permaneceu igual; e, para 35,9%, piorou. A diferença de apenas um participante entre melhora e piora impede estabelecer direção predominante. O resultado expressa experiências heterogêneas e não autoriza responsabilizar genericamente as famílias pela violência ou pela insuficiência das respostas escolares.

Participar das ações da escola depende de horários de trabalho, deslocamento, acesso à comunicação, confiança, experiências anteriores com a instituição e condições materiais de vida. Também depende de como a própria escola define essa participação: apenas como comparecimento diante de problemas ou como possibilidade efetiva de diálogo e construção de decisões.

Gubbins et al. (2026), ao analisarem teorias subjetivas de associações nacionais de pais no Chile, identificaram explicações que relacionavam a violência pós-pandêmica à ruptura de vínculos, à saúde mental e às fragilidades sistêmicas. As associações defendiam corresponsabilidade, diálogo e redes de apoio. O estudo não descreve as famílias de Tabatinga, mas contribui para deslocar sua participação da fiscalização dos estudantes para a construção compartilhada de proteção e convivência.

As respostas relacionadas à segurança, aos protocolos e à rede de proteção apresentaram saldos discretamente favoráveis. A eficácia das medidas de segurança foi percebida como melhor por 36,6%, igual por 32,8% e pior por 30,5%. A clareza dos protocolos melhorou para 38,2%, permaneceu igual para 36,6% e piorou para 25,2%. A atuação da rede de proteção melhorou para 34,4%, permaneceu igual para 35,9% e piorou para 29,8%.

Não se sustenta, portanto, uma narrativa de deterioração institucional generalizada. Em todos os itens, a melhora superou a piora. Entretanto, permanência e piora reuniram a maioria, mostrando que os avanços não foram reconhecidos de forma uniforme. Os componentes internos mais próximos da atividade cotidiana — gestão e colegas — apresentaram melhora mais disseminada do que as respostas dependentes de formalização e articulação interinstitucional.

Essa diferença sugere níveis distintos da capacidade institucional: um nível relacional, sustentado pela gestão e pelos colegas; um nível organizacional, relacionado a normas, registros e medidas internas; e um nível intersetorial, dependente da coordenação entre instituições do território. Trata-se de hipótese interpretativa, pois o questionário não examinou a implementação de cada protocolo nem o funcionamento dos serviços.

Zucco e Trindade (2024) mostram que as possibilidades de atuação docente diante das violências dependem da gestão, das políticas municipais, das redes de proteção e da capacidade de encaminhamento. Benavides-Moreno et al. (2024) identificaram lacunas entre reconhecimento, diagnóstico, mitigação, apropriação institucional e encaminhamento. Esses estudos demonstram que identificar a violência não equivale a produzir resposta completa.

A existência de um protocolo não assegura que os trabalhadores o conheçam, disponham de condições para utilizá-lo ou recebam retorno. Um protocolo executável precisa definir procedimentos, responsáveis, prazos, registros, serviços articulados e formas de acompanhamento. Sem essas condições, pode permanecer como norma abstrata, separada da atividade concreta.

A rede de proteção também não se constitui pela presença formal de instituições no território. Ela exige comunicação, definição de responsabilidades, continuidade e devolutiva. No momento da pesquisa, 64,1% dos participantes informaram que a equipe multiprofissional atendia a escola nunca ou raramente, e 50,4% fizeram a mesma avaliação sobre a ronda escolar ou comunitária. Esses dados não medem a qualidade de cada serviço, mas mostram que recursos potencialmente relevantes não estavam presentes de maneira frequente para parcela majoritária do grupo.

Encaminhar uma situação sem saber se ela foi acolhida pode interromper o fluxo de cuidado e manter o professor como referência exclusiva para demandas que ultrapassam sua competência. A corresponsabilidade intersetorial não significa que todos façam a mesma coisa, mas que educação, saúde, assistência social, Conselho Tutelar e segurança cumpram atribuições específicas em resposta articulada.

A presença de iniciativas preventivas foi reconhecida pela maioria. Projetos ativos de enfrentamento ou prevenção da violência foram mencionados por 74,0%. Em outra questão, 75,6% informaram que a escola desenvolvia atualmente trabalho preventivo ou campanhas; 21,4% assinalaram que essas ações já haviam sido realizadas, mas estavam interrompidas; e 3,1% afirmaram que nunca haviam sido desenvolvidas.

A proximidade entre os percentuais reforça a percepção de mobilização institucional. Os 21,4% que informaram descontinuidade, contudo, constituem dado relevante. A interrupção pode estar relacionada a mudanças de gestão, rotatividade, ausência de recursos, sobrecarga, término de parcerias ou concentração das ações em determinados períodos. O questionário não permite distinguir essas possibilidades.

Continuidade é dimensão qualitativamente diferente de existência. Uma escola pode realizar atividade e permanecer sem política preventiva. A prevenção exige duração, inserção no planejamento, participação dos sujeitos, acompanhamento e revisão. Ações isoladas podem informar e mobilizar, mas tendem a ter alcance restrito quando não se articulam às relações cotidianas, às condições de trabalho e aos procedimentos institucionais.

As palestras foram mencionadas por 94,7% dos participantes e constituíram a estratégia amplamente predominante. Em proporções menores, apareceram debates ou exibição de filmes (49,6%), práticas de mediação (48,9%), parcerias intersetoriais (46,6%), acompanhamento de situações ou estudantes (29,0%) e inserção do tema no Projeto Político-Pedagógico ou em ações de direitos humanos (21,4%).

A predominância de palestras demonstra esforço de informação e sensibilização. O problema não está na atividade em si, mas na função que ocupa em uma estratégia mais ampla. Uma palestra ganha capacidade de intervenção quando se articula a espaços permanentes de discussão, participação estudantil, formação dos trabalhadores, mediação, protocolos e acompanhamento. Realizada isoladamente, tende a concentrar a prevenção na transmissão de informações.

A mediação de conflitos aproxima-se mais diretamente das relações cotidianas, mas o instrumento não identificou qual concepção orientava essas práticas, quem as conduzia, se havia formação específica ou como seus resultados eram acompanhados. O termo pode designar desde conversa pontual conduzida pelo professor até processos estruturados de diálogo, responsabilização e reparação.

Torres Gómez e Castillo Pulido (2025), a partir da educação para a paz, defendem que o enfrentamento da violência incorpore convivência, diálogo, participação e prevenção pedagógica. A paz, nesse enquadramento, não corresponde à ausência aparente de conflitos, mas à possibilidade de enfrentá-los sem violência e com participação dos sujeitos implicados.

A formação docente apareceu como outro componente relevante. Entre os participantes, 63,4% informaram ter realizado formação sobre violência escolar no último ano, enquanto 36,6% não participaram. Quanto à utilidade, 36,6% indicaram contribuição média, 36,6% alta ou muito alta e 26,7% baixa ou muito baixa. A existência de formação, portanto, não produziu avaliação uniformemente positiva.

O questionário não investigou duração, conteúdos, responsáveis ou metodologia. Processos formativos relacionados às situações concretas das escolas podem produzir resultados diferentes de atividades pontuais e expositivas. A formação é necessária, mas não

pode ser convertida em solução isolada. Quando oferecida sem modificação das condições de ação, pode ampliar expectativas sobre o professor sem ampliar os meios para realizá-las.

A análise do Projeto Político-Pedagógico acrescenta a dimensão da apropriação. Para 64,9%, o documento contemplava violência escolar ou direitos humanos; 32,1% não sabiam informar; e 3,1% responderam negativamente. A presença formal do tema na maioria das respostas é favorável, mas o desconhecimento de quase um terço demonstra que registro documental não assegura orientação da atividade.

A diferença entre os 64,9% que reconheceram a presença do tema no documento e os 21,4% que mencionaram sua incorporação entre as ações preventivas deve ser interpretada com cautela, pois as perguntas não eram equivalentes. Ainda assim, ela torna visível a necessidade de distinguir existência formal, conhecimento dos trabalhadores, realização e continuidade.

É nesse ponto que a categoria práxis contribui para a análise. Nem toda ação constitui práxis transformadora. Uma atividade pode reproduzir procedimentos sem alcançar as determinações que produzem o problema. A práxis implica ação consciente sobre a realidade, orientada por compreensão crítica e capaz de transformar relações e condições.

No contexto escolar, a práxis coletiva não se reduz à soma das iniciativas individuais. Ela exige que os sujeitos analisem a realidade, definam problemas, planejem ações, distribuam responsabilidades, intervenham, avaliem resultados e reconstruam suas práticas. Esse movimento depende de tempo institucional, formação, instrumentos, participação e poder efetivo de decisão.

A contradição dos dados encontra-se na coexistência entre mobilização e fragmentação. A maioria reconheceu projetos, campanhas, apoio da gestão e colaboração. Ao mesmo tempo, parte das ações foi descontinuada, palestras predominaram sobre formas integradas, mais de um terço não realizou formação recente e quase um terço desconhecia a presença do tema no Projeto Político-Pedagógico.

Essa contradição não invalida o trabalho realizado. Mostra que as escolas produzem respostas em condições que podem favorecer iniciativas pontuais e dificultar sua institucionalização. Os sujeitos agem e criam apoios, mas essas ações nem sempre se transformam em política sustentada.

A participação estudantil é decisiva nesse movimento. Rodríguez-Pastene et al. (2025) identificaram, na imprensa chilena, predominância de vozes governamentais e especializadas e marginalização de estudantes, famílias e atores escolares. Zelaya et al. (2026) encontraram

representação frequente dos estudantes como sujeitos passivos nas explicações públicas sobre violência pós-pandêmica.

Esses resultados alertam para o adultocentrismo das políticas preventivas. Quando estudantes aparecem apenas como autores, vítimas ou destinatários, sua capacidade de participar da construção das regras, do diagnóstico e das formas de reparação é reduzida. Reconhecer essa participação não significa transferir-lhes responsabilidade, expor vítimas ou relativizar o dever institucional de proteção.

Castro-Carrasco et al. (2024) mostram que o discurso sindical docente chileno articulava violência pós-pandêmica, condições de trabalho, saúde mental, inclusão e participação profissional. A produção das respostas envolve, portanto, disputa sobre quem define o problema e quais soluções são consideradas legítimas. Intervenções exclusivamente técnicas ou punitivas tendem a restringir a capacidade dos sujeitos escolares de construir coletivamente outras formas de convivência.

Também é necessário superar a oposição entre medidas pedagógicas e segurança. Proteção física, controle de acesso, protocolos e encaminhamentos podem ser necessários diante de situações graves, mas não substituem vínculo, participação e condições de ensino. Diálogo e projetos educativos, por sua vez, não eliminam a necessidade de procedimentos claros para ocorrências que envolvam risco e violação de direitos.

Uma política institucional precisa articular condições pedagógicas, redução da superlotação, fortalecimento da gestão, colaboração entre trabalhadores, formação, protocolos, participação e rede de proteção. Essas medidas não concorrem entre si; respondem a determinações diferentes de um fenômeno multideterminado.

O estudo não permite afirmar que todas as escolas possuíam os mesmos projetos ou que as ações alcançavam todos os participantes. A ausência de identificação escolar em parte dos registros impediu localizar os resultados, e o survey não incluiu análise documental dos projetos e protocolos. Também não foram ouvidos gestores, estudantes, familiares ou profissionais da rede.

A pesquisa tampouco avaliou resultados das ações sobre a frequência da violência. Percentuais de projetos, palestras, mediações e parcerias não constituem indicadores de efetividade. Avaliá-la exigiria definir objetivos, acompanhar implementação e comparar resultados ao longo do tempo.

Esses limites não retiram a contribuição dos dados. As escolas percebidas pelos participantes não estavam institucionalmente inertes. Havia projetos, ações, apoio, formações,

protocolos e articulações. A presença desses elementos, porém, coexistia com descontinuidade, desconhecimento, avaliações heterogêneas e predominância de ações expositivas.

A capacidade institucional não corresponde, portanto, à soma de recursos formais. Ela se produz na relação entre trabalhadores, regras, conhecimentos, condições materiais, participação e poder de ação. Um projeto, um protocolo ou uma parceria tornam-se mediações concretas quando orientam práticas, sustentam decisões e asseguram continuidade.

5.5 Síntese integradora do capítulo

Os resultados permitem compreender o retorno presencial não como retomada linear de uma normalidade interrompida, mas como reconfiguração contraditória da violência escolar, do trabalho docente e das respostas institucionais. Essa interpretação se sustenta na articulação entre quatro movimentos: a posição social dos participantes; a diferença entre percepção global e manifestações específicas; as repercussões sobre trabalho e bem-estar; e a capacidade coletiva de prevenção e intervenção.

O primeiro movimento tornou visível que os dados foram produzidos por professores experientes de diferentes etapas da educação básica, predominantemente mulheres, pessoas pardas e profissionais com especialização. Eles avaliaram a violência a partir de uma posição que reúne observação, mediação e exposição às suas repercussões. Essa perspectiva é relevante, mas não substitui as vozes de estudantes, famílias, gestores e profissionais da rede.

O segundo movimento mostrou que 65,6% reconheceram aumento global da violência, enquanto todas as manifestações específicas apresentaram mais respostas de redução do que de aumento. A discrepância não autoriza escolher uma medida como verdadeira e descartar a outra. O julgamento global parece condensar uma avaliação ampla da experiência escolar, enquanto a matriz registra trajetórias de manifestações delimitadas. A relação parcial entre elas confirma que violência escolar não é categoria empiricamente homogênea.

O retorno presencial reabriu espaços de interação e conflito, mas o fez em relações transformadas pela pandemia, pelo uso intensivo de tecnologias, pelas perdas, pelas desigualdades e pelas exigências de recomposição. A percepção de maior aumento em conflitos digitais e bullying coexistiu com redução mais disseminada em agressões físicas, vandalismo e discriminações. A superlotação, por sua vez, mostrou que as condições materiais integram as possibilidades de prevenção e mediação.

O terceiro movimento revelou que a exaustão foi a deterioração mais disseminada, acompanhada por piora do medo e da segurança em parcelas expressivas. A violência foi amplamente reconhecida como prejudicial ao ensino, e um em cada cinco participantes afirmou pensar em deixar a escola ou a docência por causa dela. Ao mesmo tempo, satisfação e autoeficácia apresentaram trajetórias heterogêneas, impedindo representar os professores como uniformemente adoecidos ou incapazes de agir.

As associações aprofundaram essa configuração. Depois da consideração dos lotes, as relações mais consistentes envolveram apoio institucional, superlotação, desgaste, autoeficácia e satisfação. As relações diretas entre os escores agregados de violência e desgaste perderam consistência. O achado não separa violência e bem-estar; mostra que suas relações são mediadas pelas condições concretas em que os professores atuam.

O quarto movimento demonstrou capacidade institucional real, porém desigual. Apoio da gestão e colaboração entre colegas apresentaram melhora mais disseminada. Projetos e ações preventivas estavam presentes para a maioria, mas coexistiam com descontinuidade, cobertura formativa incompleta, desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico e predominância de palestras. A existência de uma ação não equivale à sua continuidade, apropriação ou efetividade.

A contradição central do capítulo não opõe simplesmente resultados positivos e negativos. Ela se constitui no próprio movimento da realidade: manifestações específicas podem diminuir enquanto se amplia a percepção de um clima violento; apoio pode melhorar enquanto cresce a exaustão; satisfação pode permanecer enquanto surge intenção de saída; projetos podem existir sem se converter em política contínua. Cada dimensão contém possibilidades de proteção e limites que se produzem reciprocamente.

A totalidade não corresponde à reunião externa desses achados. Violência, condições de trabalho, bem-estar e resposta institucional constituem momentos de uma mesma atividade escolar. A organização das turmas modifica o vínculo e a intervenção; o apoio altera o significado de uma ameaça; o desgaste participa da capacidade percebida de agir; e as significações docentes orientam reconhecimento, busca de ajuda e permanência.

A mediação, por isso, não deve ser entendida como variável intermediária adicionada depois da análise. As condições institucionais participam da própria forma assumida pela experiência. Ocorrências semelhantes podem produzir sentidos e repercussões distintos conforme existam apoio, procedimentos, acompanhamento e possibilidades de decisão.

A historicidade impede atribuir à pandemia um efeito único. Ela funcionou como mediação de transformações mais amplas, reorganizando relações, tecnologias, tempos, desigualdades e exigências. O retorno atualizou contradições anteriores e produziu novas combinações, sem restaurar o passado nem determinar sozinho o presente.

A relação singular–particular–universal permite, por fim, preservar a especificidade do estudo. Os percentuais não representam todos os professores de Tabatinga nem podem ser generalizados para a Amazônia. Eles expressam regularidades do grupo pesquisado, produzidas em escolas públicas de um território amazônico de fronteira e relacionadas a determinações mais amplas da educação e do trabalho.

Do ponto de vista prático, os resultados deslocam o enfrentamento de respostas isoladas para uma política institucional permanente. Redução da superlotação, fortalecimento da gestão e do trabalho coletivo, formação situada, protocolos executáveis, articulação com a rede, participação de estudantes e famílias e atenção à saúde dos trabalhadores são dimensões complementares.

Não se trata de responsabilizar a escola isoladamente por fenômeno social amplo. Trata-se de fortalecer sua capacidade específica de mediação e assegurar que outras instituições cumpram as responsabilidades que lhes cabem. A práxis coletiva começa nos apoios já existentes, mas exige transformá-los em decisões, procedimentos e ações contínuas, participativas e avaliadas.

Em resposta ao objetivo do estudo, conclui-se que os professores pesquisados perceberam uma reconfiguração heterogênea das manifestações de violência após o retorno presencial. Essa reconfiguração esteve articulada à piora da superlotação e da exaustão, à coexistência de medo, satisfação e diferentes possibilidades de ação, e ao fortalecimento parcial de apoios institucionais. A violência escolar mostrou-se, assim, produção histórica e multideterminada cujas repercussões não podem ser separadas das condições de trabalho e das formas coletivas de resposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores da rede pública de Tabatinga sobre as manifestações da violência escolar e suas mudanças após o retorno às atividades presenciais, considerando as condições de trabalho, o apoio institucional e o bem-estar docente. A pergunta que orientou a investigação não poderia ser respondida pela simples confirmação ou rejeição da ideia de que a violência aumentou depois da pandemia. Os resultados exigiram compreender o que os professores reuniam sob essa avaliação, quais manifestações apresentavam trajetórias distintas e de que modo o trabalho, o desgaste e as respostas institucionais participavam da experiência relatada.

A principal conclusão é que, entre os participantes, o retorno presencial foi percebido como uma reconfiguração heterogênea e contraditória da violência escolar e da atividade docente. A maioria reconheceu aumento global da violência, mas essa avaliação não correspondeu a crescimento uniforme das manifestações específicas examinadas. Cyberbullying, conflitos em redes sociais, bullying e indisciplina concentraram as maiores proporções de aumento, enquanto agressões físicas, vandalismo e discriminações apresentaram redução mais disseminada. A violência escolar não se mostrou, portanto, como fenômeno único que teria avançado na mesma direção e intensidade.

Essa diferença não permite concluir que os professores tenham avaliado incorretamente a realidade. A pergunta global e os itens específicos produziram recortes distintos do fenômeno. Ao responder sobre a violência escolar em sentido amplo, os participantes puderam condensar não apenas o número de ocorrências, mas sua gravidade, visibilidade e dificuldade de manejo, além da insegurança, da sobrecarga e das alterações no clima escolar. Quando interpelados sobre manifestações nomeadas, precisaram comparar trajetórias particulares. As duas medidas apresentaram relação, mas não equivalência.

Esse achado constitui uma contribuição metodológica e teórica do trabalho. Pesquisas baseadas exclusivamente em uma pergunta global podem registrar uma síntese importante da experiência dos sujeitos, mas não devem convertê-la automaticamente em evidência de aumento objetivo de todas as violências. Em sentido inverso, a redução percebida de manifestações específicas não invalida a experiência global de agravamento. Preservar ambas as dimensões permite tratar a percepção docente como produção social situada, constituída na relação entre acontecimentos, memória, afetos, condições de trabalho e possibilidades de intervenção.

O perfil dos participantes delimitou a posição social a partir da qual essa avaliação foi produzida. Predominaram mulheres, pessoas pardas, docentes com especialização e profissionais com experiência acumulada na educação básica. Parte expressiva viveu o cotidiano escolar antes da suspensão das atividades presenciais e atravessou diferentes momentos do retorno. Essa trajetória fornece referências para a comparação retrospectiva, mas não transforma a lembrança em medição objetiva do período anterior. Os resultados descrevem regularidades do grupo pesquisado e não uma memória neutra ou uma representação de todos os professores do município.

A análise das condições de trabalho mostrou que a violência não pode ser separada da organização concreta da atividade docente. A superlotação apresentou o movimento mais desfavorável entre as condições examinadas e foi amplamente reconhecida como prejudicial à prevenção de conflitos. Turmas numerosas não significam apenas aumento quantitativo de estudantes. Elas modificam a distribuição da atenção, o acompanhamento das relações, a possibilidade de intervir precocemente e o tempo disponível para ensinar, acolher e mediar.

As repercussões sobre o bem-estar também foram heterogêneas. A exaustão emocional constituiu a deterioração mais disseminada, enquanto medo e segurança pioraram para parcelas relevantes dos participantes. A violência foi amplamente reconhecida como prejudicial ao trabalho pedagógico, e um em cada cinco professores afirmou pensar em deixar a escola ou a docência por causa dela. Ao mesmo tempo, satisfação e autoeficácia não seguiram uma trajetória única. Permanência, melhora e piora coexistiram, impedindo caracterizar os docentes como grupo uniformemente adoecido, impotente ou desengajado.

As análises exploratórias reforçaram a centralidade das mediações institucionais e das condições de trabalho. Depois da consideração das diferenças entre os lotes de coleta, permaneceram consistentes as relações envolvendo apoio institucional, superlotação, desgaste, sensação de ameaça, autoeficácia e satisfação. As relações diretas entre os escores agregados de violência e desgaste, por sua vez, perderam consistência. O resultado não torna a violência irrelevante para o bem-estar. Ele mostra que suas repercussões não formam uma cadeia linear na qual mais ocorrências produziriam automaticamente mais sofrimento.

As condições institucionais participam da própria forma assumida pela experiência. Uma ocorrência enfrentada com apoio da gestão, colaboração entre colegas, procedimentos conhecidos e acompanhamento da rede não possui necessariamente o mesmo significado de situação semelhante vivida de maneira solitária. Do mesmo modo, a capacidade percebida de manejar conflitos não depende apenas de atributos ou conhecimentos individuais do professor.

Ela se produz nas possibilidades concretas de decisão, na divisão de responsabilidades e nos recursos que sustentam a atividade.

Os resultados evidenciaram que as escolas não estavam institucionalmente inertes. Apoio da gestão e colaboração entre colegas apresentaram melhora disseminada; projetos e ações preventivas eram reconhecidos pela maioria; havia formações, protocolos e parcerias. Esses movimentos expressam capacidade de reorganização e produção coletiva de respostas no retorno presencial. A melhora dos apoios não contradiz o agravamento da exaustão. O trabalho coletivo pode ter sido fortalecido precisamente porque as demandas se tornaram mais intensas.

Essa capacidade, entretanto, mostrou-se desigual e parcialmente consolidada. A participação das famílias, a segurança interna, os protocolos e a atuação da rede de proteção apresentaram avaliações mais divididas. Parte dos professores informou descontinuidade das ações preventivas, mais de um terço não participou de formação recente, quase um terço desconhecia a presença do tema no Projeto Político-Pedagógico e as palestras predominaram amplamente entre as estratégias desenvolvidas. Existência, continuidade, apropriação e efetividade não constituem a mesma dimensão.

A prevenção da violência escolar não pode, assim, depender de iniciativas eventuais ou da disponibilidade individual dos trabalhadores. Projetos, campanhas e palestras podem cumprir funções relevantes de informação e mobilização, mas adquirem maior capacidade de intervenção quando integrados ao planejamento institucional, à formação situada, à participação dos sujeitos, aos procedimentos de registro e ao acompanhamento das situações. A passagem da ação isolada para uma política permanente exige tempo, recursos, responsabilidades definidas e avaliação.

Também não se sustenta uma oposição abstrata entre respostas pedagógicas e medidas de proteção. Diálogo, participação e mediação não substituem protocolos claros diante de situações graves; controle de acesso, registro e encaminhamento não substituem vínculos, condições de ensino e construção coletiva da convivência. Um fenômeno multideterminado demanda respostas articuladas que incidam sobre suas diferentes determinações.

Nesse sentido, o estudo indica como direções prioritárias a redução da superlotação; o fortalecimento da gestão e do trabalho colaborativo; a criação ou revisão participativa de protocolos executáveis; a formação vinculada às situações concretas das escolas; a continuidade das ações preventivas; a participação protegida de estudantes e famílias; a articulação com saúde, assistência social, Conselho Tutelar e demais serviços; e a atenção à saúde dos

trabalhadores. Essas dimensões não devem formar uma lista externa de recomendações, mas integrar uma política institucional coerente com o território.

O fortalecimento da rede de proteção requer mais do que a existência formal de serviços ou o encaminhamento de casos. Pressupõe comunicação, definição de atribuições, prazos, acompanhamento e devolutiva. A corresponsabilidade não significa diluir as funções entre as instituições nem atribuir ao professor demandas que ultrapassem sua atuação profissional. Significa assegurar que cada setor cumpra sua responsabilidade e que os sujeitos não desapareçam nos intervalos entre um serviço e outro.

As respostas também precisam considerar Tabatinga como território amazônico de fronteira, sem transformar essa condição em explicação automática para os resultados. Diversidade cultural e linguística, circulação de pessoas e disponibilidade desigual de serviços podem modificar as formas de reconhecer, comunicar e enfrentar as violências. O survey não permitiu analisar essas mediações em profundidade, mas demonstrou a necessidade de políticas e protocolos situados, produzidos com conhecimento das condições locais.

O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica contribuíram para apreender a unidade entre manifestações de violência, condições de trabalho, bem-estar e resposta institucional. A totalidade não resultou da soma desses componentes, mas das relações pelas quais cada um participava da constituição dos demais. A organização das turmas modificava as possibilidades de vínculo e intervenção; o apoio alterava a experiência de segurança; o desgaste participava da avaliação da própria capacidade de agir; e as significações docentes orientavam reconhecimento, busca de ajuda e permanência.

A categoria historicidade impediu atribuir à pandemia um efeito único e homogêneo. O fechamento das escolas, o ensino remoto e o retorno presencial reorganizaram interações, tecnologias, desigualdades, perdas e exigências de trabalho, mas não produziram a mesma trajetória em todos os contextos e manifestações. A pandemia atuou como mediação de processos anteriores e posteriores, atualizando contradições já existentes e produzindo novas combinações. Por isso, “pós-pandemia” designa uma particularidade histórica da atividade escolar, e não uma causa suficiente.

A contradição permitiu compreender a coexistência entre movimentos que uma leitura linear trataria como incompatíveis: percepção global de aumento e redução de manifestações específicas; melhora do apoio e crescimento da exaustão; satisfação e intenção de saída; presença de projetos e fragilidade de continuidade. Essas relações não são ruídos que deveriam

ser eliminados para produzir uma conclusão simples. Elas constituem o resultado que precisa ser explicado.

O estudo apresenta limites que delimitam o alcance de suas conclusões. O desenho transversal e retrospectivo não incluiu medições realizadas antes e depois da pandemia e, por isso, não demonstra mudanças objetivas nem efeitos causais do retorno presencial. As respostas foram autorreferidas e podem ter sido influenciadas pela memória, pelo momento da coleta e por acontecimentos recentes. Os indicadores de bem-estar não constituem escalas clínicas validadas e não autorizam estimar sofrimento psíquico, burnout ou adoecimento.

Também não houve plano amostral probabilístico nem documentação de taxa de participação que permita generalizar os percentuais para todos os professores de Tabatinga. Os índices agregados e as associações tiveram finalidade exploratória e não devem ser interpretados como escalas validadas, relações causais ou modelos explicativos definitivos. O instrumento privilegiou a perspectiva docente. Essa escolha foi coerente com o objetivo do estudo, mas não substitui as experiências de estudantes, famílias, gestores, trabalhadores não docentes e profissionais da rede de proteção. Tampouco foram examinados documentos, protocolos, projetos e registros administrativos que permitissem confrontar percepção, implementação e resultados das ações. A pesquisa identificou presença e reconhecimento de respostas institucionais, não sua efetividade.

Esses limites indicam desdobramentos necessários. Estudos longitudinais ou com cortes repetidos poderão distinguir melhor permanência, recomposição e mudança das manifestações. Investigações qualitativas com professores poderão aprofundar os sentidos reunidos na avaliação global de aumento, especialmente nos casos em que ela não coincidiu com os itens específicos. A inclusão de estudantes, famílias, gestores e profissionais da rede permitirá analisar convergências, divergências e relações de poder na definição do problema e das respostas.

Também será importante combinar surveys, registros institucionais, análise documental e estudos de implementação. Essa articulação pode examinar não apenas se projetos e protocolos existem, mas como são conhecidos, utilizados, acompanhados e avaliados. Comparações entre escolas precisam preservar suas histórias, condições materiais, etapas de ensino e inserções territoriais, evitando transformar diferenças institucionais em rankings descontextualizados.

O estudo alcançou os objetivos propostos ao caracterizar o perfil dos participantes, identificar as manifestações e as mudanças percebidas, descrever as condições de trabalho, o

apoio institucional e as repercussões sobre o trabalho e o bem-estar, e examinar exploratoriamente as relações entre essas dimensões. Sua contribuição não consiste em oferecer uma medida definitiva da violência escolar no município. Consiste em demonstrar que a avaliação docente do retorno pós-pandemia só se torna inteligível quando a violência é analisada em relação com a atividade, as condições materiais, as significações e as formas coletivas de resposta.

Em resposta à pergunta de pesquisa, conclui-se que os professores participantes perceberam o período posterior ao retorno presencial como uma experiência de agravamento global da violência, embora as manifestações específicas tenham seguido trajetórias distintas e frequentemente apontado redução. Essa percepção foi produzida em um cotidiano marcado por superlotação, exaustão, insegurança e prejuízos atribuídos à violência, mas também por fortalecimento parcial do apoio da gestão, da colaboração entre colegas e de iniciativas preventivas. A realidade investigada não autoriza uma narrativa de deterioração generalizada nem de superação das dificuldades.

O enfrentamento da violência escolar depende, portanto, de reconhecer que proteger estudantes e trabalhadores e assegurar condições para ensinar constituem partes do mesmo processo. Cuidar do bem-estar docente não é medida periférica; fortalecer protocolos não é tarefa meramente administrativa; promover participação não é atividade acessória; e reduzir a superlotação não é questão separada da prevenção. São mediações concretas da atividade educativa.

As escolas participantes já produziam movimentos de apoio e intervenção. O desafio revelado pelos dados é transformar essas iniciativas em práxis coletiva contínua, situada e avaliável, sem responsabilizar isoladamente professores, estudantes, famílias ou a própria escola por um fenômeno produzido em relações sociais mais amplas. A possibilidade de construir formas menos violentas de convivência não começa fora das contradições existentes. Ela se constitui quando os sujeitos dispõem de condições para compreendê-las, agir coletivamente sobre elas e ampliar, no interior da escola e de sua rede, as possibilidades reais de proteção, ensino e permanência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; VOIGT, Jane Mery Richter; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Sínteses provisórias de pesquisas com docentes da educação básica: enfrentamentos aos desafios do pós-pandemia. *Revista Pedagógica*, v. 27, n. 52, e8251, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.22196/rp.v27i1.8251>.
- ALBUQUERQUE, Amanda Pereira de; MACIEL, Sílvia. Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 186-198, 2022. Acessado em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12877>.
- ANDERMAN, Eric M. et al. School Goal Structures and Violence Against Educators Before and During COVID-19. *Journal of School Violence*, v. 23, n. 4, p. 433-447, 2024. DOI: 10.1080/15388220.2024.2318703. Acessado em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2318703>.
- ARAÚJO, Amisley Guale; URNAU, Lilian Coroline. Um percurso pelas marcas invisíveis da violência em uma escola pública amazônica. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 3, p. 278-308, set./dez. 2017. Acessado em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3ID357>.
- BACHER-HICKS, Andrew et al. The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying. *American Economic Review: Insights*, v. 4, n. 3, p. 353-370, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/aeri.20210456>.
- BENAVIDES-MORENO, Nibaldo et al. Violencia escolar en Chile: desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, e10528, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410528>.
- BEVILACQUA, Caroline; COBALCHINI, Claudia Cíbele Bitdinger; ROSSLER, João Henrique. Impactos da pandemia sobre professores da educação básica brasileira: revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 29, e267761, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-267761>.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. *As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.
- BORUALOGO, Ihsana Sabriani et al. Traditional bullying, cyberbullying, and subjective well-being post-COVID-19 in Indonesia. *Jurnal Psikologi*, v. 51, n. 1, p. 81-102, 2024. DOI: 10.22146/jpsi.90980. Disponível em: <https://doi.org/10.22146/jpsi.90980>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília, DF: CNS, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília, DF: CNS, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 nov. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e

combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024*. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRAVIM, Ana Clara Fernandes. *A dimensão subjetiva da violência da escola: um estudo sobre significações de alunos sobre práticas coercitivas no processo educacional*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CANCI, Laura; GASSEN, Arthur Pandolfo; ROSA, Solange Aparecida da. Violências na escola: crianças e professores em uma trama socioeconômica-política-ideológica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, e256822, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-256822>.

CARVALHO, Mirian Alves; BARROCO, Sonia Mari Shima. A violência na educação: considerações de professores violentados. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, e223573, 2021. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223573>.

CASTRO-CARRASCO, Pablo et al. Subjective theories of the Chilean teachers' union about school climate and violence after the pandemic: a study of web news. *Frontiers in Education*, v. 9, 1455387, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1455387. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1455387>.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, Mariana Lins e Silva; BARROCO, Sonia Mari Shima. Violência e a práxis da psicologia: contribuições de Ignacio Martín-Baró. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 66-86, 2021. Acessado em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47181>.

CUNHA, Josafá Moreira da; AMARAL, Hellen Tsuruda; RICCI, Bianca Nicz; ROZA, Sarah Aline; YANO, Vitor Atsushi Nozaki. Compreender a violência escolar: uma revisão sistemática sobre as características, fatores associados e intervenções. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e52640, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/0102-469852640>.

DA, Qingchen et al. Did the prevalence of traditional school bullying increase after COVID-19? Evidence from a two-stage cross-sectional study before and during COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, v. 143, 106256, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106256>.

DANTAS, Priscila Vasques Castro; MUSTAFA, Amanda Ramos; SILVA, Iolete Ribeiro da. Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1604-1626, 2021. Acessado em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1604-1626>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019. Acessado em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza; BARROS, Gabriel Meneses. Entre tantas violências: políticas, lugares e a construção do sentido da escola. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 69, p. 59-77, 2023. Acessado em: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2023.v32.n69.p59-77>.

FORSBERG, June T.; THORVALDSEN, Steinar. The severe impact of the COVID-19 pandemic on bullying victimization, mental health indicators and quality of life. *Scientific Reports*, v. 12, n. 1, 22634, 2022. Acessado em: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27274-9>.

GIANNAKOPOULOS, Georgios et al. Changes in Bullying Experiences and Mental Health Problems Among Adolescents Before and After the COVID-19 Pandemic in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 22, n. 4, 497, 2025. DOI: 10.3390/ijerph22040497. Acessado em: <https://doi.org/10.3390/ijerph22040497>.

GOMES, Fábio Alves; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ALFREDO, Raquel Antônio. *Pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica para pesquisas em educação*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, e263404, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-263404>.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

GUBBINS, Verónica et al. National Parent Associations' Subjective Theories of Post-Pandemic School Violence in Chile: A Qualitative Exploratory Study. *Education Sciences*, v. 16, n. 7, 1038, 2026. Acessado em: <https://doi.org/10.3390/educsci16071038>.

GÜLMEZ, Deniz; ORDU, Aydan. Back to the classroom: Teachers' views on classroom management after Covid-19. *International Journal of Modern Education Studies*, v. 6, n. 2, p. 257-286, 2022. Acessado em: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.197>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>.

KAPPEL, Verônica Borges; GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores de uma comunidade escolar. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, 2014. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0882>.

KENNEDY, Reeve S.; DENDY, Kaylee. Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization Before and During the COVID-19 Pandemic: A Meta-Analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, v. 7, n. 4, p. 653-667, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00255-4>.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexei N. Activity, consciousness, and personality. Tradução de Marie J. Hall. *Englewood Cliffs: Prentice-Hall*, 1978.

- LEONTIEV, Alexei N. A imagem do mundo. In: GOLDER, Mario (org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: GEPAPE/Xamã, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial. *Revista de Psicología de El Salvador*, San Salvador, v. 9, n. 35, p. 123-146, 1990.
- MARTINS, Karina Oliveira; LACERDA JÚNIOR, Fernando. A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: uma apresentação. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 569-589, set./dez. 2014.
- MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MCMAHON, Susan D. et al. Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *American Psychologist*, v. 79, n. 7, p. 903-919, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1037/amp0001348>.
- MELANDA, Francine Nesello; SANTOS, Hellen Geremias dos; SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán; ANDRADE, Selma Maffei de. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, e00079017, 2018. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00079017>.
- NESELLO, Francine; SANT'ANNA, Flávia Lopes; SANTOS, Hellen Geremias dos; ANDRADE, Selma Maffei de; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, 2014. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292014000200002>.
- OLIVEIRA, Bruno Nunes de et al. Bullying in adolescents across three years in the context of the COVID-19 pandemic: a repeated cross-sectional and prospective analysis. *BMC Public Health*, v. 25, n. 1, 163, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21391-6>.
- OLIVEIRA, Valéria Cristina de; DUTRA, Natália Marcelino; LUDGERO, Laura Figueiredo. Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 104, e5342, 2023. Acessado em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5342>.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.
- PATTE, Karen A. et al. A Prospective and Repeat Cross-Sectional Study of Bullying Victimization Among Adolescents From Before COVID-19 to the Two School Years Following the Pandemic Onset. *Journal of School Violence*, v. 23, n. 4, p. 480-498, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2333504>.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão; BELO, Raquel Pereira; FEIJÃO, Ana Raquel Cardoso; PEREIRA, Ana Alice. Características da violência contra professores de escolas públicas. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 20, esp. 1, e8827, 2020. Acessado em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp1.e8827>.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 247-271, 2021. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/5798>.

REDDY, Linda A. et al. Violence Directed Against Teachers During the COVID-19 Pandemic: A Social-Ecological Analysis of Safety and Well-Being. *School Psychology*, v. 39, n. 5, p. 510-519, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1037/spq0000562>.

RODRÍGUEZ-PASTENE, Fabiana et al. Press and School Violence: Subjective Theories in the Post-Pandemic Narratives in Chilean Online Newspapers. *COVID*, v. 5, n. 12, 208, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.3390/covid5120208>.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA FILHO, José Nunes da; ANDRADE, Cristiane Batista; PORTO, Flávia. O impacto da pandemia de Covid-19 nas condições de trabalho da categoria docente da Educação Básica no Brasil, através de uma revisão de escopo: precarização, trabalho feminino e saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, e350103, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312025350103pt>.

SILVA, Fernanda Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves de. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>.

SILVA, Nilma Renildes da. *Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores*. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 28, e240035, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/interface.240035>.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>.

TORRES GÓMEZ, Fernanda; CASTILLO PULIDO, Luis Evelio. Violencia Escolar y Postpandemia: Reflexiones Desde la Educación para la Paz. *Ciudad Paz-ando*, v. 18, n. 1, p. 41-53, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.14483/2422278X.23552>.

TRONCOSO ARAYA, Jose Luis. ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, v. 16, n. 1, p. 94-99, 2022. Acessado em: <https://doi.org/10.7714/cnps/16.1.206>.

VAILLANCOURT, Tracy et al. School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior*, v. 47, n. 5, p. 557-569, 2021. Acessado em: <https://doi.org/10.1002/ab.21986>.

VARELA, Jorge Javier et al. Cyberbullying Against Teachers in Latin America During the Pandemic: The Negative Effects on Their Levels of Well-Being Through Burnout. *Journal of School Violence*, v. 24, n. 3, p. 446-460, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2025.2483270>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALSH, Sophie D. et al. COVID-19 School Closures and Peer Violence in Adolescents in 42 Countries: Evidence from the Health Behaviour in School-Aged Children Study. *International Journal of Bullying Prevention*, 2025. Acessado em: <https://doi.org/10.1007/s42380-025-00296-3>.

ZELAYA, Martina et al. Experts' subjective theories: how did they explain post-pandemic school violence in their public discourse through digital media?. *Frontiers in Sociology*, v. 11, 1731876, 2026. Acessado em: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2026.1731876>.

ZUCCO, Luciana Patrícia; TRINDADE, Milena Tarcisa. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. *Educação e Pesquisa*, v. 50, e275099, 2024. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450275099>.