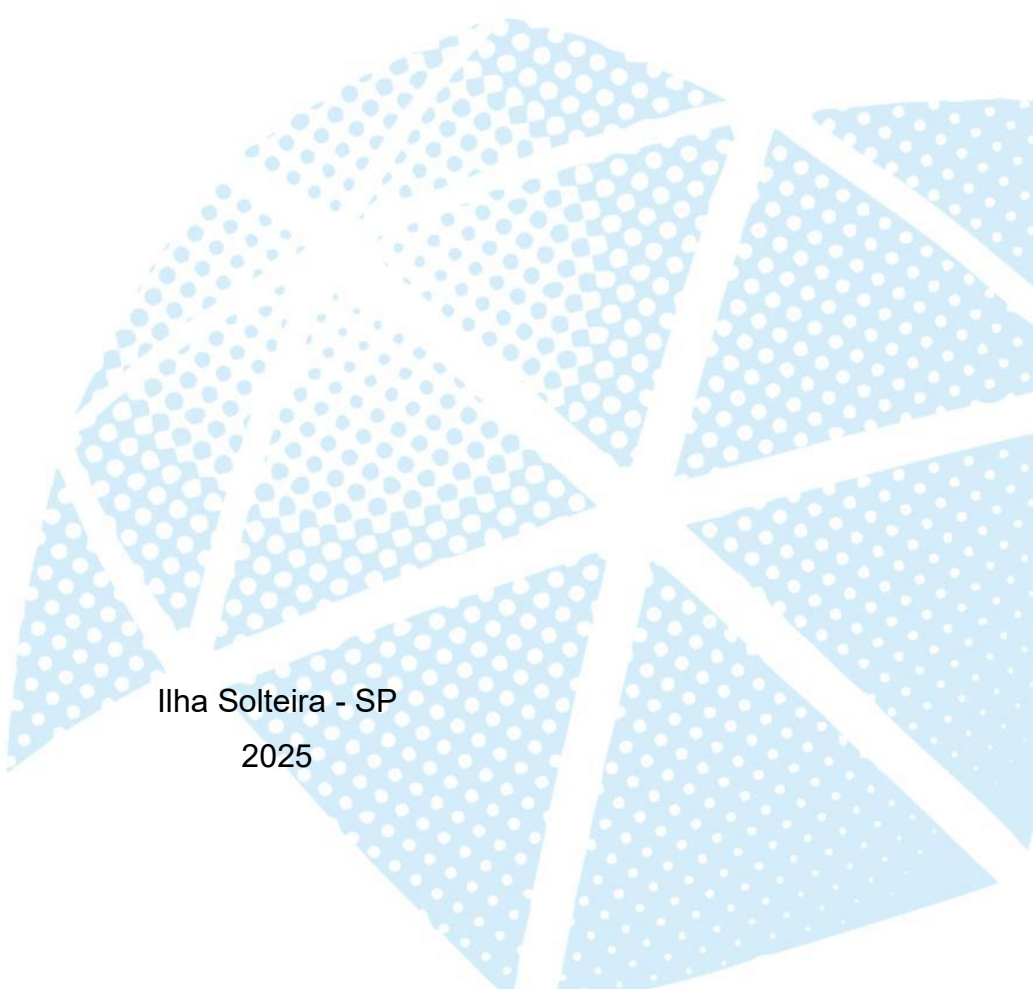


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

INGRID DOMENE EUGENIO

**A MOTIVAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR**



Ilha Solteira - SP
2025

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

INGRID DOMENE EUGENIO

**A MOTIVAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Engenharia (FEIS), Ilha Solteira, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Ensino e Processos Formativos.

Área de Concentração: Ensino de Ciências

Orientador(a): Prof. Dr. Gustavo Bizarria Gibin

Ilha Solteira - SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação

E87m Eugenio, Ingrid Domene.
A motivação docente de professores de ciências da natureza perante a
violência escolar / Ingrid Eugenio. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2025
174 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino de Ciências, 2025

Orientador: Gustavo Bizarria Gibin
Inclui bibliografia

1. Teoria da autodeterminação. 2. Violência simbólica. 3. Estado violento.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa tem potencial científico e social relevante ao investigar os efeitos das violências escolar e simbólica sobre a motivação docente através da conexão da Teoria da Autodeterminação (SDT) e dos autores Abramovay e Bourdieu. Permitiu-se uma análise robusta dos mecanismos de controle do Estado e a desvalorização daqueles que atuam no cotidiano escolar. Devido à crescente expansão de modelos educacionais neoliberais no mundo, a pesquisa contribui no alcance das ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade) e 8 (Trabalho Decente) ao abordar as motivações, condições de trabalho, valorização docente e qualidade educacional.

Os resultados podem auxiliar na formulação de políticas educacionais que respeitem as necessidades psicológicas básicas dos profissionais da educação, promovendo maior engajamento, bem-estar docente e consequentemente melhoria na qualidade do ensino. Ao denunciar as formas naturalizadas de violência simbólica, objetiva-se contribuir no fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática e justa, além de sustentar e abastecer debates sobre a valorização do magistério e mudanças nas políticas de platformização do ensino básico.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research has relevant scientific and social potential when investigating the effects of school and symbolic violence on teacher motivation through the connection of Self-Determination Theory (SDT) and the authors Abramovay and Bourdieu. It allowed for a robust analysis of the State's control mechanisms and the devaluation of those who work in everyday school life. Due to the growing expansion of neoliberal educational models in the world, research contributes to achieving SDGs 3 (Health and Well-being), 4 (Quality Education) and 8 (Decent Work) by addressing motivations, working conditions, teacher appreciation and educational quality. The results can help in the formulation of educational policies that respect the basic psychological needs of education professionals, promoting greater engagement, teacher well-being and consequently improving the quality of teaching. By denouncing naturalized forms of symbolic violence, the aim is to contribute to strengthening a more democratic and fair school culture, in addition to supporting and fueling debates on the valorization of teaching and changes in policies for the platformization of basic education.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A MOTIVAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

AUTORA: INGRID DOMENE EUGENIO

ORIENTADOR: GUSTAVO BIZARRIA GIBIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **GUSTAVO BIZARRIA GIBIN**
Data: 31/07/2025 11:19:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. GUSTAVO BIZARRIA GIBIN (Participação Virtual)
Departamento de Química e Bioquímica / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

Documento assinado digitalmente
 **JACKSON GOIS DA SILVA**
Data: 31/07/2025 11:18:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JACKSON GOIS DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP

Documento assinado digitalmente
 **ETTORE PAREDES ANTUNES**
Data: 31/07/2025 11:16:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. ETTORRE PAREDES ANTUNES (Participação Virtual)
Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Química / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Ilha Solteira, 31 de julho de 2025

Dedico este trabalho a todos os docentes que trabalham na rede pública estadual

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos aos 6 professores e a coordenadora pedagógica que disponibilizaram seu tempo para que eu pudesse realizar as entrevistas. É perceptível pelos relatos como preocupam-se com a educação e são guerreiros diante de todo o contexto onde estão inseridos. A contribuição deles ultrapassou qualquer expectativa que eu tinha e foi de riqueza imensurável.

Agradeço também aos meus pais, Miguel e Paschoa pelo apoio incondicional nesses dois anos de trabalho. Ao meu pai em especial, agradeço pela ajuda com algumas das transcrições das entrevistas pois foram feitas sem o auxílio de programas de transcrição. À minha irmã Alexia, agradeço pelas ajudas jurídicas quando surgiam dúvidas sobre leis e resoluções. Ao André, pois nossas conversas elucidaram vários pontos dessa pesquisa. Todos eles foram meu alicerce e me auxiliaram não somente na parte técnica, mas emocional, seja num momento de desânimo, desabafo, correria ou descanso. Gratidão eterna por todo o carinho, afeto, dedicação e cuidado.

Aos colegas de grupo (Leo, Taís, Débora, Caio e Talita) pelo compartilhamento de referências, experiências, trabalhos, participação em eventos e momentos de descontração que tornaram o trabalho mais leve. Sem a presença de vocês este trabalho não seria realizado da mesma forma.

Um agradecimento especial a banca composta pelo professor Dr. Jackson e professor Dr. Ettore. Obrigado por aceitarem o convite. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação e ao professor Dr. Ricardo e a professora Dra. Ana Cláudia que contribuíram com o trabalho com seus comentários nos eventos do programa. Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) que nesses dois anos auxiliou o desenvolvimento da pesquisa com a bolsa de Mestrado.

Por fim, agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr. Gustavo Bizarria Gibin. Obrigada pela paciência, resiliência, ajuda, esclarecimento, calma e disponibilidade. Muito obrigada por todo o suporte, preocupação, auxílio mesmo com os prazos apertados.

“Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (FREIRE, 2000).

RESUMO

Ao longo dos últimos anos percebe-se uma onda crescente de violência nas escolas. Quando esta é direcionada especialmente aos professores, a face mais visível são os casos de assassinatos com armas de fogo. Para analisar a violência escolar na escola, utilizou-se o referencial teórico de Abramovay (2021), de acordo com as violências duras, microviolências e violência simbólica na escola. Na análise da violência simbólica escolar, em que o foco é a violência exercida pelo Estado, Bourdieu (1989) foi o autor utilizado para compreender especificamente esse tipo de violência. Analisou-se como essas violências interferem no dia a dia dos docentes visto que, o contexto em que os indivíduos estão inseridos influencia diretamente em suas motivações. Para explicá-las, a pesquisa foi baseada na Teoria da Autodeterminação (*SDT*) de Deci e Ryan (2017). Por esta ser uma macroteoria, selecionou-se especificamente três Subteorias a fim de elucidar os comportamentos e ações reguladas pelas violências. São elas a Teoria das Orientações de Causalidade (*COT*) no estudo da orientação do comportamento; a Teoria da Integração Organísmica (*OIT*) para verificar qual regulação desse comportamento, que pode ir desde a desmotivação até a regulação intrínseca; e a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*BPNT*), que busca compreender a motivação humana, reconhecendo a importância de atender às três necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Sendo estas supridas, ocorre a promoção do bem-estar, a auto realização e a internalização de valores significativos em diversos contextos da vida. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa devido à intenção de coletar informações sobre as motivações, comportamentos, posicionamentos, ideias e ações dos sujeitos de pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas semi-estruturadas com 7 professores (6 docentes e 1 coordenadora pedagógica) e o roteiro foi elaborado de acordo com a *SDT* e validado por um comitê de juízes. Coletados os dados e feitas as transcrições, a análise dos mesmos foi feita através da análise de conteúdo de Bardin (2016) e organizada pela pré-análise (codificação e caracterização), exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por meio destas, percebe-se que os docentes estão cotidianamente expostos às violências duras e microviolências, com maior recorrência da violência contra patrimônio, xingamentos e contra propriedade respectivamente. Elas interferem diretamente no trabalho deles, pois ao escolherem a principal dificuldade atual, metade dos docentes relatou ser o desinteresse e indisciplina dos alunos (microviolências). A outra parte relatou dificuldades criadas pela violência simbólica exercida pelo Estado, como a plataformização e os materiais digitais. As cobranças veladas e visíveis, a precarização do trabalho docente, a divisão das categorias funcionais são alguns exemplos de como é feita a dominação estatal, que influencia diretamente na motivação dos professores. A maioria dos seus comportamentos são orientados de maneira fortemente controlada, regulados majoritariamente de maneira externa e introjetada, a caminho da desmotivação, pois nenhuma das necessidades básicas são supridas. A violência simbólica mina a autonomia pela enormidade de imposições, arruína o pertencimento pelas disputas entre os professores e delapida a competência pela atuação em disciplinas fora da área de formação.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação; Violência Simbólica; Estado Violento.

ABSTRACT

Over the past few years, there has been a growing wave of violence in schools, directed especially at teachers, with the most visible cases being seen of gun murders. To analyze violence that occurs inside the school, Abramovay's (2021) theoretical framework was used according to hard violence, microviolence and symbolic violence. In the analysis of symbolic violence, in which the focus is the type of violence exercised by the State, Bourdieu (1989) was the author used to understand specifically this one. It was analyzed how these violence interfere in their daily lives, since the context in which individuals are inserted directly influences their motivations. To explain them, the research was based on the Self-Determination Theory (SDT) of Deci and Ryan (2017). As this is a macro theory, three Subtheories were specifically selected in order to elucidate the behaviors and actions regulated by violence. These are the Causality Orientations Theory (COT) in the study of behavior orientation; the Organismic Integration Theory (OIT) to verify the regulation of this behavior, which can range from demotivation to intrinsic regulation; and the Basic Psychological Needs Theory (BPNT), which seeks to understand human motivation, recognizing the importance of meeting the three basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness. When these are met, well-being is promoted, self-realization and the internalization of significant values occurs in different contexts of life. The research has a qualitative approach due to the intention of collecting information about the motivations, behaviors, positions, ideas and actions of the research subjects. The data collection instruments used were semi-structured interviews with 7 teachers (6 professors and 1 pedagogical coordinator) and the script was prepared according to the SDT and validated by a committee of judges. Once the data were collected and transcribed, they were analyzed using Bardin's content analysis (2016) and organized by pre-analysis (coding and characterization), exploration of the material and treatment of results, inference and interpretation. Through these, it is clear that teachers are daily exposed to severe violence and micro-violence, with greater recurrence of violence against property, insults and against property respectively. They directly interfere in their work, because when choosing the main current difficulty, half of the teachers reported it to be the students' lack of interest and indiscipline (microviolence). The other part reported difficulties created by the symbolic violence exercised by the State, such as platformization and the digital materials. The hidden and visible demands, the precariousness of teaching work, the division of functional categories are some examples of how state domination is carried out, which directly influences the motivation of teachers. Most of their behaviors are guided in a strongly controlled manner, regulated mainly in an external and internalized manner, leading to demotivation as none of their basic needs are met. Symbolic violence undermines autonomy through the enormity of impositions, ruins relatedness through disputes between teachers and undermines competence through forcing the teachers to teach subjects outside their area of training.

Keywords: Self-Determination Theory; Symbolic Violence; Violent State.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação dos tipos de motivação e regulação e a sequência do comportamento	41
Figura 2 - Fluxograma com um resumo das 3 fases da análise de conteúdo	70
Figura 3 - Relação entre a orientação, regulação e motivação	75
Figura 4 - Funcionamento do Super B.I.	110
Figura 5 - Percentual geral de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada com recorte do Estado de São Paulo	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – I-IVC das 14 questões que compõem a entrevista semiestruturada	68
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das manifestações e consequências da violência simbólica exercidas pelo Estado	54
Quadro 2 - Síntese dos apontamentos sobre a motivação (ou desmotivação) dos docentes.....	60
Quadro 3 - Exemplo de modificação da questão 2 do bloco 2 do roteiro	68
Quadro 4 - Dificuldades e Violências no ambiente escolar	74
Quadro 5 - Violências no ambiente escolar.....	78
Quadro 6 - Descrição de situações envolvendo ameaças e drogas.....	85
Quadro 7 - Descrição de situações envolvendo violência contra o patrimônio	88
Quadro 8 - Descrição de situações envolvendo violência contra a propriedade	91
Quadro 9 - Dificuldades no ambiente escolar.....	92
Quadro 10 - Análise das variáveis que afetam a necessidade de Autonomia.....	100
Quadro 11 - Percepção dos professores sobre o Multiplicar	116
Quadro 12 - Reclamações sobre o Material Digital	121
Quadro 13– Conexão da Prova Paulista com o Material Digital.....	123
Quadro 14 – Análise das variáveis que afetam a necessidade de Pertencimento ..	129
Quadro 15 – Análise das variáveis que afetam a necessidade de Competência	143
Quadro 16 – Competência perante a disciplina de Matemática	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SDT	Teoria da Autodeterminação
BPNT	Teoria das Necessidades Básicas
COT	Teoria das Orientações de Causalidade
OIT	Teoria da Integração Organimística
SEDUC	Secretaria da Educação
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
V.S.E	Violência Simbólica Escolar
D.E.	Diretoria de Ensino
AP	Ações Pedagógicas
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
CMSP	Centro de Mídias
SE	Sistemas de Ensino
TP	Trabalho Pedagógico
TE	Trabalho Educativo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	VIOLÊNCIA ESCOLAR	19
2.1.1	Violência dura e Microviolências	22
2.1.1.1	Violência contra propriedade e patrimônio	28
2.1.1.2	Violência Simbólica na escola	29
2.1.2	Violência Simbólica Escolar (aquela exercida pelo Estado)	32
2.2	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	35
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	48
3.1	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ESCOLAR.....	48
3.2	MOTIVAÇÃO DOCENTE	54
4	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	62
4.1	OBJETIVO GERAL.....	62
4.1.1	Objetivos específicos.....	62
5	METODOLOGIA	63
5.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
6.1	DIFICULDADES E VIOLÊNCIA NA ESCOLA	77
6.1.1	Violência no ambiente escolar	77
6.1.1.1	Simbólica na escola- Homofobia	78
6.1.1.2	Microviolências - Xingamentos	81
6.1.1.3	Violência Dura – Agressão Física e Ameaças.....	84
6.1.1.4	Violência Dura – Propriedade e Patrimônio.....	87
6.1.2	Principais dificuldades enfrentadas atualmente	92
6.1.2.1	Infraestrutura	92
6.1.2.2	Indisciplina e Desinteresse dos alunos.....	95
6.1.2.3	Professor, Plataformização e Material Digital	100
6.2	AUTONOMIA.....	100
6.2.1	Avaliação.....	101
6.2.2	Pontuação	103
6.2.2.1	Plataformização, Lista de presença, Registro de Aula e Super B.I.	104
6.2.2.2	Multiplica	115

6.2.2.3	Material Digital e Tarefas X Autonomia Parcial e Nula ou Pouca	118
6.2.2.4	Autonomia Total ou Abundante	126
6.3	PERTENCIMENTO	128
6.3.1	Valorização	130
6.3.2	Tempo de atuação, Relações e Pertencimento.....	135
6.4	COMPETÊNCIA	143
6.4.1	Sentimento Total	144
6.4.2	Sentimento Parcial e Disciplinas não relacionadas à formação	146
6.4.3	Cursos de Formação Continuada da D.E.	151
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	172
	APÊNDICE B – LINK COM AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	174

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta é fruto de indagações que começaram na trajetória profissional da autora deste estudo. Fazer parte da Universidade Pública possibilitou a abertura de novos horizontes. O estágio supervisionado da licenciatura, que deveria ter sido a porta de entrada nas escolas, foi realizado de forma remota (devido à pandemia do COVID-19). A iniciação científica permitiu que houvesse o acesso pela primeira vez a escola pública do ensino básico de forma a fazer uma intervenção para os alunos, não mais como uma aluna. Estar dentro daquele espaço gerou muitos ensinamentos como lições valiosas que são repassadas aos colegas de profissão, como o fato de que ser professor é adaptar-se e seu aluno só irá aprender quando houver o 'querer aprender'. Foi perceptível, por experiência própria, que o professor é, antes de mais nada, um aluno também, visto que suas experiências e vivências são conhecimentos adquiridos a todo momento. É preciso competência, adaptabilidade e habilidade para seguir a docência, mas também é preciso uma reflexão sobre suas ações, o ensino, o contexto social e cultural, entre outros.

Justamente esse afastamento das escolas e a breve passagem nesta através da iniciação, impulsionou o Trabalho de Conclusão de curso, estudo realizado a fim de identificar as expectativas dos colegas licenciandos (pois eram poucos formandos) quanto à profissão, o que motiva os professores a seguir dando aulas mesmo com todas as dificuldades e as diferenças entre as percepções desses dois atores (alunos da licenciatura com pouca experiência e docentes experientes).

Os resultados obtidos influenciaram diretamente na intenção de continuar com o estudo, aprofundando-o no mestrado com foco nos professores, pois surgiram várias indagações durante a escrita do Trabalho de Conclusão de curso e também surpresas. Uma delas refere-se ao pensamento dominante da pesquisadora de que havia um descontentamento geral com a profissão. Surpreendentemente a carreira não os deixa descontentes e sim as condições que se apresentam ao longo do caminho e a desvalorização profissional. As entrevistas com os docentes no TCC proporcionaram uma percepção mais realista, assim como mais esperançosa da docência.

A grande questão seria 'O que move os professores? Quais são as motivações sobre suas escolhas?'. Não só isso, mas 'Como diversos fatores podem influenciar nessas motivações?'. Nesta pesquisa, o objeto de investigação reside no quanto a

violência escolar interfere na motivação dos professores que trabalham na Educação Básica pública porque além da importância de conhecer as motivações dos professores, é inevitável compreender como diversos fatores externos influenciam nestas e qual o resultado dessa interferência no seu dia-a-dia.

Dentre as condições de trabalho, a violência escolar é um dos fatores mais sensíveis a serem destacados. Além disso, na escrita do pré-projeto percebeu-se muitos trabalhos em que o professor é um personagem secundário, pois o aluno e a aprendizagem deste são os protagonistas, assim como notou-se que o Estado exerce um tipo de violência sobre os professores que muitas vezes passa despercebida e ainda é pouco estudada. A importância desse estudo revela-se fundamental para compreender como as estruturas políticas impactam negativamente nos docentes e por conseguinte, na qualidade da educação. Além disso, esse estudo pode oferecer uma base para futura promoção de mudanças que valorizem os professores e assegurem uma educação de qualidade, igualitária e transformadora.

Essa dissertação estrutura-se primeiramente no embasamento dessas violências e da teoria motivacional que justifica as ações dos indivíduos. Em seguida é exposta a revisão da literatura, dividida nesses dois tópicos com trabalho dos últimos 10 anos, e o delineamento metodológico com o instrumento de coleta de dados utilizado, o tipo de pesquisa e análise escolhida. A parte principal do texto concentra-se na seção seguinte onde são apresentados os resultados e a discussão destes. Por fim, as considerações finais sintetizam o que foi discutido ao longo do texto.

Diante do exposto, investigar-se-á os motivos e causas que impulsionam os professores na busca por seus objetivos no ambiente escolar da Educação Básica e o quanto a realidade em que vivem (especialmente no contexto da violência simbólica escolar exercida pelo Estado) afetam suas motivações e percepções sobre o presente e futuro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os referenciais teóricos escolhidos nesse trabalho foram Abramovay (2002), Bourdieu (1982) e Deci e Ryan (1985a). A violência escolar atinge os professores em dois pontos: a violência no ambiente escolar (que será referenciado pela primeira autora citada) e a violência simbólica exercida pelo estado (referenciada pelo segundo autor).

Miriam Abramovay (2024) é coordenadora do Programa de Estudos e Políticas sobre Juventude, Educação e Gênero: violências e convivência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Foi vice coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas (Convênio UCB/UNESCO). É autora e coautora de vários livros e artigos nos temas de Juventudes, Violências nas Escolas, Gênero com ênfase em educação, gênero, violências e juventudes, juventudes e políticas públicas, gangues e segregação social. Por ser uma autora brasileira, ela será a referência na questão da violência escolar dos tipos dura, microviolências e a violência simbólica no ambiente escolar vivenciada nas escolas pelos professores.

No caso de Bourdieu, foi um sociólogo francês em que suas análises sobre a estrutura educacional foram os primeiros dos seus estudos a ter grande impacto na sociologia e foram fundamentais para a análise do papel da educação na reprodução da desigualdade social (Calhoun, 2011).

Para estudar qual a motivação dos professores nesse contexto de violência, será utilizado a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan. Edward L. Deci (Deci, Ryan, 2017) é professor de psicologia e ciências sociais na Universidade de Rochester (Nova Iorque) nos Estados Unidos e diretor dos seus programas de investigação sobre motivação humana.

Richard M. Ryan (Deci, Ryan, 2017), é professor no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade Católica Australiana e também professor de investigação na Universidade de Rochester. Ryan é um psicólogo clínico e um dos principais teóricos na área da motivação. Esses autores escreveram numerosos artigos nos campos do bem-estar psicológico, da motivação e da personalidade humana e são coautores do livro *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1985a), livro base para esse estudo.

2.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR

Os estudos e o foco deste tema dependem muito do que é conceituado como violência. Chenais (1981), por exemplo, acredita que a violência física é a única etimologicamente correta, pois atenta uma agressão contra o bem mais precioso: a vida das pessoas. Debarbieux (1996) defende considerar delitos presente no código penal (como furto, roubo, tráfico, etc), comportamento social sem civilidade ou boas maneiras (falta de respeito, humilhações, grosserias, etc) e o sentimento de insegurança, ou como o autor define como sentimento de violência. Dupâquier (1999) considera a violência escolar uma transgressão às regras de civilidade e da ordem em sociedade, definindo-a em manifestações dentro do ambiente escolar como a violência contra: bens individuais (roubo), propriedade coletiva (vandalismo), verbais e físicas.

Além disso, notou-se que no final do século XX e início do Século XXI houveram mudanças sobre as violências predominantes, evidenciando-se o aumento da violência contra pessoas e o uso de armas de fogo invés de palavras e punhos (Abramovay; Rua, 2002). O primeiro ataque a uma escola registrado no Brasil foi em agosto de 2001. Vinha et al. (2023) apresentou um mapeamento dos episódios de violência extrema abrangendo desde o primeiro ataque até outubro de 2023. Cometidos por estudantes e ex-estudantes, a pesquisa considerou crimes de ódio e/ou movidos por vingança (ou atos infracionais violentos).

Foram 36 ataques, sendo que 58,33% deles ocorreram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023. Das 37 escolas atacadas, 25 têm nível socioeconômico médio-alto (10) e alto (15), sendo que, dentre estas, a maioria são escolas estaduais (10) com predomínio da atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Isso pode ser percebido pela idade dos 39 autores, proeminente na faixa dos 13 aos 17 anos, fase crítica da adolescência. Entre as 40 vítimas fatais (5 são atiradores suicidas), 4 são professoras e uma coordenadora (Vinha et al., 2023).

Para Vinha et al. (2023), as plataformas digitais têm um papel crucial no cenário dos ataques em escolas, propagando conteúdos de intolerância, violência e comportamentos nocivos. A interação entre jovens em ambientes digitais pode gerar um ambiente que normaliza atitudes violentas e extremistas, tornando mais difícil a detecção e a intervenção precoce. Esse ambiente de ódio e a interação deste ponto em comunidades online, estimulam a violência nas instituições educacionais.

Abramovay (2005) explica que a violência pode permear o cotidiano gerando um sentimento de insegurança, deixando a esfera física e sendo ressignificada de acordo com as relações, os agentes, os lugares, as percepções, etc. Pode-se conceituar a violência como fenômeno social, o que implica, por exemplo, violência associada ao uso da força e poder.

Segundo a autora citada anteriormente (2005, p. 63), há um senso comum de que “[...] todo ser humano é violento e que quando muito cabe à cultura, à sociedade impor limites [...]”, sendo esse senso utilizado por alunos e professores ao referir-se à violência como inerente ao ser humano. Os docentes em particular associam o comportamento violento dos jovens a famílias desestruturadas. Há ainda os que consideram a violência como reflexão do tipo de sociedade, das exclusões sociais.

A ideia de que a violência se espalha facilmente na sociedade e se reflete nas escolas é difundida, negligenciando uma análise crítica da instituição escolar e do papel da educação e da comunicação na construção de uma cultura contra a violência. Ainda tem-se um desvio do debate de possíveis desconstruções da violência, deslocando o foco da discussão para medidas paliativas, sem abordar as raízes do problema, o que, indiretamente, contribui para a normalização e banalização da violência (Abramovay, 2005). A externalização das causas da violência nas escolas representa um mecanismo de desresponsabilização que, por sua vez, visa desviar o foco das falhas estruturais e das medidas ineficazes adotadas pelas instituições. Essa prática absolve o sistema de ensino de sua responsabilidade abrangente na prevenção, mitigação e resolução da violência, perpetuando um ciclo de violência e impunidade (Abramovay; Rua, 2002).

É destacado por Abramovay e Rua (2002) que a violência nas escolas torna-se complicada de definir, especialmente pelo espaço e situações serem fenômenos heterogêneos, com difícil delimitação e ordenação. São vários os fenômenos que podem ser citados, como a persona de quem partiu a violência e quem a recebeu, a idade, sexo, espaço físico, entre outros. Isso significa que definir o conceito de violência escolar não é algo consensual e é importante atentar-se a terminologia e definir a violência e seus tipos.

A cultura escolar, permeada por uma violência institucional enraizada (práticas, normas e estruturas do ambiente escolar que geram exclusão, opressão ou sofrimento aos alunos), origina-se da inadequação de diversos elementos que compõem o cotidiano escolar – desde um sistema de normas e regras autoritário até a qualidade

da educação ofertada – às características, expectativas e demandas dos alunos (Abramovay, 2005).

Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar [...] Enfatiza-se portanto a perspectiva da violência como um processo social que compreende tanto ambiências externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre atores diversos. Também se considera que ainda que todos os atos que desrespeitem a individualidade de outros e a identidade institucional [...] (Abramovay, 2005, p.72 e p. 81).

Abramovay e Rua (2002) em suas definições descrevem os diversos tipos de manifestações da violência no ambiente escolar, desde a direta até a presenciada ou testemunhada, baseadas nas vivências de diferentes atores da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, etc.). Essa abordagem permite uma compreensão mais completa do fenômeno da violência escolar, reconhecendo a multiplicidade de suas formas e os diferentes papéis que cada indivíduo pode assumir nesse contexto. Abramovay e Silva (2021) separam as violências nas escolas em três tipos:

1) as violências duras (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc.), ou seja, atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, por isso, exigem a intervenção estatal, como por exemplo, os crimes que são condutas ilícitas que estão no código penal;
2) as incivildades ou microviolências são aqueles atos que não contradizem a lei, mas as regras da boa convivência (desordens públicas, grosserias, pequenos furtos, etc.) e alguns tipos de discriminação, não enquadradas na lei como crime, por exemplo, zombarias, agressões “leves” e xingamentos;
3) as violências simbólicas são formas de dominação que se apoiam em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como tal, como, por exemplo, o racismo e a homofobia. Toda a nossa sociedade está estruturada em relações de poder que são desiguais, a exemplo: jovens e adultos, professores e estudantes, pais e filhos, patrão e empregados, entre outros. (Abramovay; Silva, 2021, p.11).

A violência dura seria a violência física: “Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo [...] podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas [...]” (Abramovay; Rua, 2002, p. 73). As microviolências caracterizam-se por ações que são marcadas por atos de incivildade, humilhações e falta de respeito. Não são atos ilegais sob a perspectiva jurídica, mas sim pequenos delitos que violam regras (estabelecidas formalmente ou não), comprometendo o pacto social de relações

humanas e regras de convivência, afetando negativamente o ambiente escolar (Abramovay; Castro, 2006, p.32).

Por último a violência simbólica ou institucional envolve “[...] abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade”. Engloba-se nisso a marginalização, preconceito e práticas de submissão empregadas por várias instituições que instrumentalizam diversas táticas de poder (Abramovay et al, 2002, p. 74). Trata-se de um tipo de dominação que se fundamenta na submissão ou na aceitação passiva de maus-tratos, fazendo com que as pessoas se vejam e se avaliem conforme os padrões estabelecidos por alguém com mais autoridade mantendo-se relações assimétricas de poder (Abramovay; Silva, 2021).

2.1.1 Violência dura e Microviolências

De acordo com Abramovay (2012), apesar de ser perceptível um aumento da “violência dura” nas escolas brasileiras (atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, manifestações mais explícitas, severas e geralmente de caráter físico ou grave como uso de armas e mortes), o que mais ocorre são microviolências, pequenos atos de agressão e de incivilidade, como ofensas verbais, deboches, desrespeito a normas escolares. As microviolências estão presentes nas interações sociais escolares, através de métodos, práticas e costumes que, embora afetem a ordem coletiva e destruam vínculos sociais, frequentemente se tornam naturalizados.

Através de relatos de atores presentes no ambiente escolar sobre diversas situações de violência. Em um estudo mais antigo, Abramovay e Rua (2002) categorizaram três tipos principais da violência dura: violência contra a pessoa (essa categoria inclui ameaças verbais e físicas, brigas, violência sexual e coerção com o uso de armas); violência contra a propriedade (inclui furtos, roubos e assaltos); e violência contra o patrimônio (envolve vandalismo e depredação das instalações escolares).

Abramovay e Castro (2006) colocam que a diferença principal é que a violência dura se encontra no código penal enquanto as microviolências não. A linha é muito tênue entre as violências visto que muitos comportamentos podem não ser vistos como ilegais mas são passíveis de processos. Um exemplo que tornou-se comum são

comentários caluniosos em redes sociais. As chamadas “opiniões” que não configuram crime de calúnia ou difamação podem, ainda assim, levar a processos cíveis por danos morais, pois há respaldo da Constituição com o artigo 1º - dignidade da pessoa humana - e o artigo 5º - inviolabilidade da honra e da imagem - para situações que envolvem essas microviolências (BRASIL, 1988). Exatamente por esse entrelaço e mudança de significado de acordo com o processo social, as violências são difíceis de serem enquadradas e compreendidas, revelando o quão complexo é esse tema (Abramovay; Silva, 2021).

A violência contra a pessoa pode ser dividida em ameaças (1), brigas (ou agressões físicas) (2), violência sexual (3), uso de armas (4) e outras formas não agregadas a essas subcategorias (5). As ameaças são tipificadas no artigo 147 do Código Penal Brasileiro pelo DECRETO-LEI Nº 2.848/1940. O crime de ameaça é descrito como "Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave". A intenção de causar medo ou intimidação na vítima já configura o crime, sem ser necessário que o autor a concretize. É necessário que a vítima represente o crime perante o Ministério Público para prosseguir com a denúncia (BRASIL, 1940).

Abramovay e Rua (2002) colocam que as ameaças são promessas explícitas de causar danos ou violar a integridade física, moral, liberdade ou bens de outras pessoas. Elas podem ser verbais ou físicas e podem ser dirigidas a alunos, membros do corpo técnico-pedagógico, pais ou funcionários da escola. Elas são mais frequentes do que imagina-se no ambiente escolar e podem gerar um clima de medo e insegurança na escola, afetando o bem-estar de todos os envolvidos. Elas podem prejudicar o aprendizado dos alunos, o trabalho dos professores e o clima geral da escola.

As desavenças relacionadas a notas, nível de exigência e falhas disciplinares em sala de aula se configuram como um dos principais motivos por trás das ameaças direcionadas aos professores. A forma mais comum de ameaçar os professores concentra-se em retaliações físicas fora do estabelecimento de ensino e após a saída da escola. No caso de ameaças a diretores, acontecem em casos em que há punições mais severas (como expulsão) e os alunos podem agir em defesa do colega injustiçado e ainda há ameaças dos pais de alunos, tanto dano material quanto dano à integridade física das pessoas (Abramovay; Rua, 2002).

Abramovay (2021) explica que, no caso das agressões físicas (2), elas configuram-se como uma das modalidades de violência mais frequentes, assumindo uma multiplicidade de sentidos que vão desde formas de sociabilidade entre jovens até condutas brutais. Essa tipologia de agressão entre alunos se manifesta inicialmente através de ataques verbais, sendo que o mais comum são situações-limite entre bate-bocas e discussões. Ocorre uma banalização das brigas sendo consideradas como uma maneira legítima de resolver conflitos, já que são acontecimentos corriqueiros.

As brigas podem ser tipificadas no Código Penal como Lesão corporal (artigo 129) "Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem." - leva-se em consideração a gravidade das lesões - e no caso das discussões, quando envolvem xingamentos, pode configurar o crime de Injúria (artigo 140) "Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro." (BRASIL, 1940).

Para Abramovay (2021), as brigas, muitas vezes, são justificadas por uma cultura que glorifica comportamentos agressivos, os elevando à condição de atos dignos de incentivo e aplausos. Essa postura alimenta uma cultura da violência, onde a agressividade é vista como um traço positivo e a resolução de conflitos através da força bruta é banalizada, pois há uma prevalência pela briga ao invés da ajuda familiar ou autoridade policial.

Embora algumas agressões físicas também ocorram fora do ambiente escolar, tanto as escolas públicas quanto privadas se sentem responsáveis por lidar com essas situações. Essa responsabilidade gera a necessidade de intervenções diretas da Direção, mesmo que os eventos aconteçam fora dos portões da instituição. Em específico as escolas públicas, estas estariam expostas à específica vulnerabilidade quanto às violências do tipo agressões e espancamentos, mas não significa que por ser pública esteja intrincado que é um ambiente violento já que nas escolas privadas também ocorrem brigas e ameaças (Abramovay, 2005).

Já a (3) - violência sexual, Abramovay e Rua (2002) definem de maneira mais ampla, sendo o assédio sexual entendido como diversas formas de intimidação sexual. Pode ser olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, propostas, insinuações, exhibições, além de fofocas, frases, e contatos físicos aparentemente não intencionais. O assédio sexual está previsto no Código Penal Brasileiro no artigo 216-A "Constranger alguém, com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual,

mediante violência ou grave ameaça." O assédio sexual envolve constrangimento, mas pode não envolver contato físico (BRASIL, 1940).

Essa forma de violência é perceptível principalmente contra as mulheres, porém está sujeita a outros atores. Comportamentos sexualizados, muitas vezes disfarçados de "brincadeiras", podem ser direcionados tanto por alunos quanto por professores, gerando um ambiente escolar desconfortável e impróprio (Abramovay; Rua, 2002). "Essas atitudes além de funcionarem como violência "dura", real são parte de uma violência moral reproduzida e ignorada pelas escolas, um tipo de brigas entre os sexos, com abuso de poder." (Abramovay, 2021, p.16).

No caso do uso de armas (4), uma arma de fogo ou arma branca é vista como um símbolo de poder e até mesmo, marcas de gênero. Nas escolas, a principal desculpa de uso é com a finalidade de defesa pessoal com uso de intimidação física (Abramovay, 2021). Em 2002, Abramovay e Rua (2002) já relatavam a facilidade em adquirir armas tanto de desconhecidos (como, por exemplo, traficantes), quanto de familiares (casos em que os pais são policiais). Ainda, armas de brinquedo são perfeitamente produzidas e confundem as pessoas, criando situações de caos que podem estimular a aquisição de armas verdadeiras e letais.

Mais de 20 anos depois, essa facilidade continua como corroborado por Vinha et al. (2023) que infere que a crescente disponibilidade de armas pode ter contribuído para a escalada de violência no ambiente escolar. Citam-se as armas como um fator que favorece a letalidade dos ataques, especialmente porque houve um aumento significativo no número de licenças para uso de armas desde 2018. No Código Penal, o uso de armas está regulamentado em várias disposições. Por exemplo, o Art. 147, § 2º trata de Ameaça com Uso de Arma; o Art. 129, § 1º trata de lesão corporal grave em que o uso de armas é um agravante (BRASIL, 1940); Art. 12 da Lei 10.826/2003 em que "Portar arma de fogo, sem a devida autorização, é crime."; e Art. 15 da mesma lei "Disparar arma de fogo em via pública ou em local não autorizado.". (BRASIL, 2003).

Conforme discorre Abramovay (2021), é inegável que a utilização de armas brancas e de fogo aumenta o risco de incidentes para todos ao seu redor e em situações de conflito, possuir uma arma eleva a chance de desentendimentos terminarem em tragédia. Essa conexão entre armas e violência escolar intensifica a sensação de insegurança na comunidade educacional pois a escola começa a ser percebida como um ambiente inseguro, propício a incidentes violentos: "O

aparecimento de armas no ambiente escolar demonstra a permeabilidade desse espaço e reforça a percepção de que a escola deixou, há muito, de ser um lugar protegido” (Abramovay, 2021, p. 16).

Por fim tem-se outras formas de violência contra pessoa (5) fora das categorias citadas anteriormente. A distinção ocorre pela gravidade, já que Abramovay e Rua (2002) consideram nessa subcategoria as ocorrências envolvendo ferimentos graves e mortes de alunos, professores ou pais. As autoras salientam que o impacto é significativamente maior, mesmo não sendo recorrente quanto às ameaças (1) e agressões físicas (2).

No Código penal, trata-se do crime de Lesão Corporal Gravíssima (Art. 129, § 2º), que é quando o dano causado à vítima é extremamente grave e causa consequências irreparáveis: "Se resulta em incapacidade permanente para o trabalho, enfermidade incurável, perda ou inutilização de membro, sentido ou função, deformidade permanente ou aborto." e do crime de Homicídio (Art. 121, caput) "Matar alguém.", que é o ato de tirar a vida de alguém. O homicídio, dependendo das circunstâncias em que é cometido, pode ser simples ou qualificado (BRASIL, 1940).

Muitas vezes tratados como casos isolados, é assustador a presença de armas nas escolas e os crescentes casos letais de seu uso em um ambiente feito para educar e ensinar. Resta-se um sentimento de terror e também incapacidade, pois não se sabe como deve-se agir frente a situações envolvendo armas que estão se tornando cada vez mais comuns. O instituto Sou da Paz realizou um Raio-X computando os ataques a escolas no Brasil de 2002 a maio de 2023. Na distribuição de ataques por ano, somente no primeiro trimestre de 2023 já haviam os mesmos números de ataques do ano de 2022 inteiro (6 casos) (Instituto Sou da Paz, 2023).

Vários casos podem ser citados como o do dia 25 de novembro de 2022, quando dois professores e uma aluna morreram em Aracruz, no interior do Espírito Santo, depois que um adolescente armado de 16 anos invadiu dois colégios (um público e um particular) com a arma do pai, que é policial militar (Lo Re, 2022). Em 27 de março de 2023, um aluno de 13 anos entrou correndo na sala de aula com uma faca numa escola estadual de São Paulo, atacou pelas costas e matou a professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos. Ele ainda foi para outra sala e tentou atacar uma segunda professora. A interrupção do ataque ocorreu após duas professoras imobilizarem o menor agressor (Jornal Nacional, 2023). Pouco tempo depois, em 05 de abril de 2023, quatro crianças foram mortas e cinco ficaram feridas em uma creche

particular em Blumenau. O homem de 25 anos pulou o muro da creche e iniciou o ataque contra as crianças com uma machadinha (Borges; Pacheco, 2023).

Em 19 de junho de 2023, um ex-aluno entrou armado em um colégio estadual em Cambé, alegando que solicitaria o seu histórico escolar, e matou dois alunos a tiros. O agressor foi imobilizado por um professor (Estadão Conteúdo, 2023). Outro caso ocorreu em 18 de outubro de 2024 em uma escola municipal localizada em Heliópolis, na Bahia. Um adolescente de 14 anos entrou com um revólver na escola e abriu fogo dentro de uma sala de aula, matando 3 alunos, todos de 15 anos, suicidando-se logo em seguida (UOL, 2024). Ainda, em 17 de dezembro de 2024 na cidade de Natal, uma estudante de 19 anos atirou na cabeça de um colega dentro de uma escola pública. A arma falhou na primeira tentativa e o alvo primário era uma professora (Redação Terra, 2024).

Os autores dos ataques costumam compartilhar experiências de angústia e marginalização no contexto escolar, frequentemente ligadas a episódios de bullying. Este, portanto, não só auxilia na criação de um ambiente hostil, mas também pode ser um fator motivador para atitudes violentas (Vinha et al., 2023). Segundo Abramovay (2021), o bullying só existe entre pares, ou seja, entre aluno-aluno ou professor-professor. Ainda, ele não é visto como uma microviolência, mas como uma modalidade de violência mais grave.

O bullying é caracterizado por uma conduta agressiva, planejada e constante, que acontece numa relação desigual de poder, provocando dor e angústia na pessoa atingida. A popularização do termo bullying com sua utilização frequente e sem restrições pelos meios de comunicação em massa contribuiu para que ele seja utilizado para se referir a qualquer forma de violência (interna ou externa à escola) (Abramovay; Castro, 2006). Contudo, embora o bullying seja um ato de violência sistemática e intencional, as microviolências são comportamentos que podem ser considerados menos severos, mas que ainda assim têm um impacto negativo nas relações interpessoais (Abramovay; Silva, 2021).

As microviolências são cada vez mais comuns e acontecem frequentemente por razões triviais ou relacionadas ao dia a dia escolar mostrando sua fase por agressões verbais (particularmente insultos ou xingamentos), desrespeito, ofensas, formas grosseiras de comunicação e discussões (Abramovay; Castro, 2006). Elas violam as regras de convivência e prejudicam a qualidade das interações interpessoais. Elas além de muitas vezes passarem despercebidas para os atores que

convivem na escola, podem ser extremamente dolorosas e contribuir para um ambiente escolar desorganizado e hostil (Abramovay, 2021).

Essa não percepção das microviolências como ações agressivas, mas sim uma maneira habitual e cotidiana de ser tratado e tratar os demais, torna esse fenômeno da violência institucionalizado, comum e banal. É justamente com essa banalização que a violência que se infiltra no dia a dia (Abramovay; Castro, 2006). Como consequência, Abramovay (2012) expõe a insegurança e o medo emergente, que podem enfraquecer a instituição, minando a confiança de estudantes e adultos nela. Esse enfraquecimento gera uma sensação de desamparo do espaço público e de impunidade. Além do mais, a disseminação e a continuidade das microviolências podem gerar pode levar ao surgimento de outras formas de violência como a violência dura ou simbólica.

2.1.1.1 Violência contra propriedade e patrimônio

Infelizmente, a violência contra a propriedade é uma das formas de violência mais frequentes observadas no ambiente escolar. Essa categoria inclui atos como furtos e roubos. Envolve principalmente alunos, mas também adultos das escolas (Abramovay, 2021). Dentro do Código Penal, o furto está previsto no Art. 155 “Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel.” e os roubos no artigo 157 “Subtrair coisa alheia móvel, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência” (BRASIL, 1940).

Quanto aos roubos, Abramovay e Rua (2002) expõe que nas escolas públicas eles acontecem com maior frequência, porém também é alta nas escolas privadas, se alinhando ao sentimento de medo e insegurança das comunidades urbanas, que se estende por todas as classes sociais e escolas, independentemente de sua posição administrativa. Contudo, os furtos são mais expressivos.

Os indivíduos que fazem parte do ambiente escolar acreditam que a grande maioria dos furtos é realizada por pessoas de dentro, o que facilita a aceitação desses atos entre os jovens. Ainda, coloca-se como justificativa para pequenos furtos as características comportamentais da juventude, vistas como comportamentos típicos da idade. Novamente, uma consequência acaba sendo a naturalização, pois os estudantes, coordenadores e diretores desprezam a própria natureza do ato e reduzam a seriedade deste (Abramovay; Rua, 2002). Inclusive, os possíveis

significados sociais do furto e suas consequências éticas são negligenciados, gerando um sentimento generalizado de insegurança (Abramovay, 2021).

Abramovay (2021) acredita que essas atitudes podem ser impulsionadas pelo anseio de consumo dos adolescentes para satisfazer demandas de uma sociedade consumista. Essa cultura juvenil marcada por valores consumistas exige estar na moda, possuir itens comuns e apreciados em grupo, que conferem status. E assim como já visto nas microviolências, pelo furto infringir as regras de convivência e respeito mútuo, pode levar a outras formas de violência (Abramovay, 2012).

A violência contra o patrimônio envolve vandalismo, depredação das instalações escolares, dilapidação do espaço e do equipamento escolar surge como uma resposta social contra a escola. Abramovay e Rua (2002, p. 284) dissertam há várias interpretações sobre o porquê esses atos ocorrem como “[...] a necessidade de chamar atenção, exibir-se para os colegas, expressar revolta ou querer deixar a sua marca no mundo”, visto que aqueles que o fazem estão manifestando sua rebeldia contra o governo ou país, contra a sociedade e contra a instituição escolar.

As autoras citadas anteriormente apontam que verifica-se certas situações em que a equipe técnica-pedagógica da escola interpreta as origens dessas ações violentas na escola como inerentes aos adolescentes, justificando-as como um fenômeno puramente comportamental ou que são do próprio instinto de destruição dos estudantes, como se fosse algo profundamente enraizado.

2.1.1.2 Violência Simbólica na escola

Neste trabalho, a Violência Simbólica na escola se refere ao tipo de violência que ocorre dentro desse ambiente e entre os atores presentes na comunidade. Como o estado não está presente fisicamente, a violência simbólica que este último exerce sobre a escola será referenciada pela Violência Simbólica Escolar (V.S.E.).

Quanto a Violência Simbólica na escola, este ambiente pode ser considerado “um dos veículos de produção e de disseminação da violência simbólica na nossa sociedade [...] e se dá no plano das instituições e dos agentes que as animam e sobre as quais se apoia o exercício da autoridade” (Abramovay, 2005, p. 73). A violência de cunho institucional está ligada à cultura escolar e é caracterizada pela inadequação de diversos aspectos do cotidiano às características, expectativas e demandas dos

alunos. Essa dissonância pode gerar tensões nas relações entre os membros da comunidade escolar (Abramovay; Rua, 2002).

Entre alguns elementos que geram tensões nas escolas tem-se: em alguns casos, um sistema de normas e regras autoritárias, rígidas e punitivas - muitas vezes sem diálogo com os alunos - podendo gerar sentimentos de repressão e desmotivação. As formas de convivência - a falta de respeito mútuo, a discriminação e o bullying podem criar um ambiente hostil e inseguro para os alunos. O projeto político pedagógico que não leva em consideração os interesses e as necessidades dos alunos pode torná-los desinteressados e desmotivados. Os recursos didáticos precários e qualidade da educação comprometida que pode contribuir para a evasão escolar e a exclusão social (Abramovay, 2005).

O que mais gera reclamações são as normas e regras autoritárias, rígidas e punitivas. O uso obrigatório do uniforme, a impossibilidade de entrar na sala de aula devido ao atraso, as advertências, etc. O leque de práticas proibidas e permitidas varia de acordo com as escolas, e muitas são consideradas exageradas. Abramovay e Rua (2002) citam discrepâncias que podem causar desconforto como a proibição de fumar: aos alunos é proibido, mas ao corpo técnico-pedagógico não.

Abramovay (2005) destaca que são muitas as consequências da violência simbólica nas escolas. Entre elas está a desmotivação e desinteresse pelo aprendizado tendo alunos com baixo rendimento escolar e abandono escolar; aumento da indisciplina e da violência tanto física quanto verbal e do bullying; prejuízo ao desenvolvimento social e emocional gerando problemas como ansiedade, depressão e baixa autoestima; e legitimação da desigualdade social na reprodução de estereótipos e preconceitos existentes na sociedade.

No ambiente escolar tem-se comportamentos taxados como negativos passíveis de punições. Alguns comportamentos que podem ser citados são as conversas e brincadeiras em sala de aula punidas por advertência oral; mau comportamento e falta de tarefas punidas com a retirada de pontos; atrapalhar o andamento das aulas punido com expulsão da sala e envio à direção; agressões punidas por suspensão ou expulsão; entre muitas outras (Abramovay; Rua, 2002).

Em muitas escolas, as punições são aplicadas de forma arbitrária, sem critérios claros e consistentes. Essa prática, além de ser injusta e ineficaz, configura a escola como um locus privilegiado do exercício da violência simbólica. Esta que se manifesta como uma atividade de conhecimento e uma dinâmica de representação, operando

no domínio do subjetivo através de signos ou símbolos de poder nas relações sociais. Há um silenciamento de protestos que podem ser exercidos por diversos atores como entre alunos, nas relações entre eles e os professores (Abramovay; Rua, 2002).

Dois pontos são levados em consideração sobre as punições: o tratamento diferenciado a alguns e ao descrédito pelo exagero nas ameaças de punições. Além disso, ameaçar punir pode ser tão ou mais eficiente que a aplicação da punição. Sobre as suspensões, reflete-se que não há algo que faça o aluno refletir sobre suas atitudes que acarretaram na punição e acaba não tendo efetividade. Além disso, ocorre a transferência de responsabilidade pelo comportamento dos alunos à família e elementos externos à escola, eximindo a própria responsabilidade (Abramovay; Rua, 2002).

Abramovay (2012) coloca que outra faceta importante da violência simbólica é a discriminação. A autora exemplifica a questão da homofobia: “Em nome de uma sexualidade considerada “normal e correta” há tratamentos que magoam, tornando-se uma violência simbólica” (Abramovay et al., 2021, p. 49). Há manifestações explícitas de a homossexualidade deve ser reprimida, manifestando-se através de apelidos, xingamentos, maus-tratos e outras agressões mais severas, podendo ocorrer até mesmo a exclusão da pessoa de várias situações e oportunidades na vida social (Abramovay, 2012).

A base dessa discriminação reside em uma dominância do modelo heterossexual que orienta a vida social, mesmo com as representações sociais contemporâneas questionando a homogeneidade dessa ordem simbólica cultural dos sexos e a lógica do patriarcado. Temas como preconceitos de raça/cor, religião, sexualidade, sexismo, gênero, homofobia, entre outros, são discutidos na forma de “ideologia de gênero”, o que acarreta na marginalização dos grupos mais vulneráveis na sociedade (Abramovay et al., 2021).

Novamente, é uma linha muito tênue entre os tipos de violência, pois como afirmam Abramovay e Silva (2021, p. 17) “[...] racismo e homofobia não necessariamente são percebidos pelas vítimas como um único tipo de violência, englobando, muitas vezes, expressões duras, incivildades e se formatando como violência simbólica e principalmente, institucional”. As “brincadeiras” são muitas vezes justificadas pelas vítimas, devido à necessidade de pertencer a um grupo, o que demonstra a flexibilidade do conceito de violência.

2.1.2 Violência Simbólica Escolar (aquela exercida pelo Estado)

Bourdieu (1989) coloca a escola como um ambiente de violências simbólicas, que legitima a cultura da classe dominante de maneira dissimulada, fazendo com que indivíduos das classes dominadas enxerguem suas incapacidades como uma ausência de "dom". O autor caracteriza isso como a "ideologia do dom", definindo-a como a percepção social que possibilitaria um reconhecimento subentendido das culturas aceitas no ambiente escolar, levando os integrantes das classes menos favorecidas a aceitarem o destino que a sociedade impõe sem grandes questionamentos.

O poder na escola não é estático, manifestando-se de diferentes formas, ora de forma simbólica e naturalizada, ora de forma explícita e conflituosa. As greves, eleições, reuniões e a indisciplina são apenas alguns exemplos de como o poder se revela na vida escolar. Nas paredes da escola há uma rede de regras que sustentam a ordem vigente permeado por um poder simbólico que é inevitável, naturalizado, exercido com a anuência de todos. Quando as incompatibilidades e divergências entre os atores da escola se tornam insuportáveis, o poder simbólico cede lugar ao explícito, revelando sua face mais dura e conflituosa, a violência física (Guiraud, 2009).

Bourdieu e Passeron (1992) colocam a violência simbólica como as diferentes formas de dominação exercidas de maneira sutil, não física, que impactam profundamente as relações sociais e a estrutura de poder. O poder de violência simbólica é definido como “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força [...] a essas relações de força.” (p. 19).

Um fator crucial na reprodução das desigualdades sociais é o ‘capital cultural’. Essa denominação inclui conhecimentos, habilidades e educação, que determina o sucesso no sistema educacional. Aqueles que possuem maior capital cultural tendem a ter uma relação mais "brilhante" e "natural" com a escola, ou seja, tem mais facilidade em navegar no sistema educacional e em obter sucesso em contextos sociais e profissionais, pois há uma tendência na valorização e recompensas às formas de capital cultural mais comuns entre as classes dominantes (Bourdieu; Passeron, 1992).

Outro conceito importante explicado por Bourdieu e Passeron (1992) é o ‘habitus’, que se refere a um sistema de disposições duráveis e transferíveis que

orientam o comportamento, o pensamento e as percepções dos indivíduos e são adquiridos ao longo de suas vidas, influenciados por sua origem social. O habitus, por ser um conjunto de predisposições que orientam as ações dos indivíduos, atua como uma ponte entre a estrutura social e as práticas individuais, com estas, portanto, sendo resultado da interação entre o habitus e as condições sociais. Além disso, o habitus é durável e transferível. A durabilidade implica que as disposições que ele gera tendem a persistir ao longo do tempo, mesmo que as circunstâncias mudem. Já a transferibilidade significa que as disposições adquiridas em um contexto podem ser aplicadas em outros contextos, embora possam ser adaptadas às novas situações.

As disposições que os indivíduos desenvolvem em função de seu habitus podem levar à reprodução das desigualdades sociais existentes, uma vez que as pessoas tendem a agir de acordo com as normas e valores que internalizaram. Isso significa que o habitus pode perpetuar as hierarquias sociais, já que privilegia aqueles em que o habitus se alinha mais com as expectativas e valores das instituições dominantes. Isso pode ser modificado quando os indivíduos se tornam cientes das influências do habitus e desafiam as normas e práticas que perpetuam a desigualdade buscando mudar as estruturas de poder (Bourdieu; Passeron, 1992).

A escola e o sistema de educação são definidos por Bourdieu e Passeron (1992) como uma instituição onde ocorre a reprodução da cultura dominante de maneira relativamente autônoma, que reforça as relações de poder existentes na sociedade, perpetuando desigualdades sociais e culturais. A violência simbólica do estado neste caso pode ser vista da forma como este realiza o controle social através da imposição de normas e valores, da educação e da legitimação da desigualdade, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais de maneira sutil e muitas vezes invisível.

A maneira como o estado legitima a desigualdade social se apresenta por meio de discursos e práticas que naturalizam as diferenças de classe, raça e gênero, contribuindo para a aceitação da hierarquia social como algo inevitável. É reforçada a ideia de que o sucesso é resultado do mérito individual, ignorando as condições sociais que influenciam as oportunidades além de promoção de ideologias que culpabilizam os indivíduos por suas condições sociais, desconsiderando as estruturas que perpetuam a desigualdade (Bourdieu; Passeron, 1992).

Bourdieu e Passeron (2001) colocam que toda ação pedagógica é uma violência simbólica se for uma imposição, advinda de um poder arbitrário (que pode

ser cultural). Stoer (2008) coloca que a ação pedagógica da escola (vista como neutra e universal na maioria das vezes) utiliza o currículo, a metodologia de ensino e a própria organização escolar como uma maneira de legitimar e perpetuar a visão de mundo das classes dominantes, silenciando e marginalizando outras culturas e saberes.

As formas como os valores, normas e conhecimentos são transmitidos dentro do sistema educacional é o que Bourdieu e Passeron (1992) definiram como modo de imposição e inculcação. Este último é o processo pelo qual os valores e normas são internalizados pelos indivíduos e envolve a repetição e a prática de comportamentos que são considerados desejáveis ou aceitáveis dentro da cultura escolar. A inculcação pode ser vista como uma forma de socialização que molda o *habitus* daqueles que convivem no ambiente da escola. O modo de imposição é referente a maneira como a autoridade e os conteúdos educacionais são apresentados e exigidos. O problema reside em como essa imposição é realizada.

A imposição de normas e valores é muitas vezes percebida como legítima e natural, levando os indivíduos a internalizar essas normas como se fossem universais, quando na verdade são específicas a um grupo social. Isso resulta em uma aceitação passiva da dominação, onde as pessoas não questionam as desigualdades que existem (Bourdieu; Passeron, 1992). Um exemplo são as reformas educacionais e seus impactos. Bourdieu (1989) sugere que, sem uma análise crítica das condições sociais e das relações de poder, as reformas podem falhar em abordar as desigualdades subjacentes. Outro exemplo consiste nas políticas de inclusão e exclusão que o autor citado anteriormente critica alegando que se apresentam como inclusivas, mas na prática, marginalizam certos grupos. Por não abordar as causas estruturais da exclusão, são políticas superficiais que não reconhecem como as representações sociais e culturais podem perpetuar a exclusão. Elas então tornam-se meras formalidades, com resultados que não são eficazes na prática pois seguem marginalizando as experiências e as culturas de grupos menos favorecidos. Ou seja, cria-se um discurso de igualdade de oportunidades, enquanto na realidade, as estruturas sociais e as práticas institucionais continuam a favorecer os grupos já privilegiados.

Mendonça (1996) destaca que a violência simbólica é a forma mais profunda e estrutural de opressão estatal. Essa violência se caracteriza pela naturalização de seus alvos, tornando-a quase invisível e perpetuando um "estado de violência"

permanente, onde a dominação é internalizada e a resistência se torna desafiadora e na maioria das vezes, inexistente. Esse é outro ponto chave da violência simbólica, que reside na naturalização de seus mecanismos de opressão.

As normas, valores e crenças impostas pelo Estado se internalizam, tornando-se parte da realidade dos indivíduos e grupos oprimidos. Essa naturalização impede o questionamento e a resistência, perpetuando a dominação (Mendonça, 1996). Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a opressão torna-se parte do cotidiano, sendo vista como uma parte inevitável da vida social. Isso indica que as pessoas podem não reconhecer as condições de opressão que enfrentam ou que impõem aos outros, levando à aceitação passiva das hierarquias sociais existentes e ocultando as estruturas de poder que sustentam a opressão.

Quando as pessoas aceitam as hierarquias sociais como naturais, elas tendem a perpetuar essas estruturas, seja através de suas ações, seja através da educação que transmitem às gerações futuras. Isso significa que a opressão não é apenas uma condição atual, mas um processo que se perpetua ao longo do tempo. A conscientização e mobilização é prejudicada devido a essa naturalização pois torna-se mais difícil para os indivíduos e grupos reconhecerem a necessidade de mudança (Bourdieu; Passeron, 1992).

Considerando esses conceitos propostos por Bourdieu e Passeron, é preciso analisar as situações e o habitus, e questionar como estes (juntamente com a violência simbólica) influenciam a motivação dos professores no ambiente escolar. Com o objetivo de analisar a motivação, as teorias motivacionais podem ser divididas em duas categorias, sendo as de conteúdo relacionadas ao que levam o sujeito a praticar uma ação, ou seja, a agir; e as de processo, que respondem ao 'como' essa motivação é gerada (Santos; Dutra, 2020). Nesse trabalho a teoria utilizada será a Teoria da Autodeterminação (ou *Self-Determination Theory, SDT*), classificada como uma teoria motivacional de conteúdo porque busca explicar o que motiva os indivíduos.

2.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Edward L. Deci e Richard M. Ryan publicaram em 1985 o livro *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* e elaboraram a macroteoria da Autodeterminação que será explicada ao longo do texto juntamente com algumas mini-teorias principais na qual estrutura-se. O objetivo desses autores era desenvolver

uma teoria organísmica (estudo do organismo ativo) que explicasse sobre a ação do indivíduo em relação às forças internas e externas influenciadas pelos ambientes físicos e sociais, além da vulnerabilidade a essas forças.

Primeiramente, qualquer teoria organísmica faz um estudo do organismo ativo e seu espaço vital. Isto gera o pressuposto de que o ser humano age na busca por potencialidades e de satisfação de suas necessidades, tanto em ambientes externos como internos. No curso de sua vida, suas experiências são um reflexo das estruturas internas elaboradas e refinadas que influenciam o comportamento do indivíduo (Deci; Ryan, 1985a). Para os autores (p. 3, tradução da autora), “o estudo da motivação é uma investigação sobre o porquê do comportamento [...] o campo da motivação está preocupado em responder às perguntas do porquê”.

Nisso, existe a motivação intrínseca, uma energia direcionada para a atividade e para o aprimoramento e desenvolvimento da estrutura interna que os autores supracitados denominaram *self*. Essa é a estrutura na qual o ser humano integra as forças do ambiente, impulsos e emoções presentes em si já dominadas pelo sujeito (Deci, Ryan, 1985a). Conforme descrevem Appel-Silva, Wendt e Argimon (2010, p. 361), o *self* “[...] confere significado às informações que tenham consonância com os conteúdos internalizados e integrados pela pessoa”. A sua função é organizar os processos cognitivos, afetivos e comportamentais e integrar a internalização dos regulamentos sociais ou valores (os não integrados não pertencem ao *self*) e as necessidades intrínsecas. Essa internalização e a assimilação de valores externos são muito importantes, pois a integração de valores se destaca como um processo crucial para alcançar o nível mais alto de motivação: a motivação intrínseca.

Deci e Ryan (1985a, p.11-32, tradução da autora) descrevem essa motivação intrínseca como sendo a “[...] fonte de energia que é central para a natureza ativa do organismo [...] baseada nas necessidades organísmicas de ser competente e autodeterminante”. Os autores afirmam que o indivíduo precisa ser livre de pressões (como recompensas) para ser “verdadeiramente motivado intrinsecamente”. Assim, no caso de a ação ser fundamentada através de condições envolvendo controles ou reforços, não haverá motivação intrínseca. Ela ocorre quando a ação independe de outros fatores, sendo, portanto, uma ação independente. Somado a isso, a motivação intrínseca é operativa quando há a liberdade de controle, ou seja, a autodeterminação.

Os autores Deci e Ryan (1985a) referem-se à autodeterminação como a experiência da liberdade ao iniciar o próprio comportamento. Os autores evidenciam

que os seres humanos possuem a necessidade intrínseca de ter uma escolha ao iniciar o próprio comportamento. E em relação aos resultados, há uma demanda por controle, mas não o controle sobre eles em si, e sim em poder escolher entre querer ou não controlar os resultados. Portanto, a autodeterminação explica o fato de que os indivíduos necessitam da liberdade da dependência dos resultados sobre os quais têm controle, ou seja, devem sentir que têm autonomia e controle sobre suas ações e os resultados que delas decorrem.

Ainda, segundo os autores, as pessoas normalmente preferem que outras assumam o controle, ou seja, que elas não sejam as responsáveis diretas de determinada ação, permitindo que outras pessoas decidam por elas. Dessa maneira, a autodeterminação pode envolver a escolha de desistir do controle sobre a ação, repassando-a então a outro alguém. Fica, pois, claro que “[...] a oportunidade de ser autodeterminante aumenta a motivação intrínseca e que a negação da oportunidade de ser autodeterminante a enfraquece” (Deci; Ryan, 1985a, p. 31, tradução da autora).

Outro fator importante é a necessidade de competência. Na concepção dos autores, o conceito de motivação intrínseca está intimamente ligado às necessidades de competência e autodeterminação, mais especificamente da competência autodeterminada (percepção de que tem capacidade de executar ações com eficácia e alcançar os resultados desejados dentro de seu ambiente desenvolvendo suas habilidades de maneira voluntária e autêntica). Em relação a tal aspecto, é um processo motivador à busca e tentativa em conquistar novos e bons desafios, pois esses são adequados às suas competências. Desse modo, essas necessidades de “[...] competência e autodeterminação mantêm as pessoas envolvidas em ciclos contínuos de busca e conquista de desafios, que é algo que exige o alongamento de nossas habilidades” (Deci; Ryan, 1985, p.33, tradução da autora).

Quando os indivíduos são intrinsecamente motivados, tendem a escolher Optimal Challenges ou desafios ideais, que consistem em lidar com demandas que geralmente podem ser dominadas por alguém, ao invés daquelas que estão sempre à frente das habilidades de alguém. A motivação intrínseca é sustentada pela sensação de competência ao executar tarefas de maneira voluntária. Isso implica estar constantemente em uma Zona de Maestria, ou seja, em um estado psicológico e comportamental onde o indivíduo está lidando com desafios que estão em sintonia com suas habilidades e capacidades do momento atual (Deci; Ryan, 2017).

Justamente pela parte psicológica é imperativo abordar as emoções. Elas estão integralmente relacionadas com a motivação intrínseca, como, por exemplo, a emoção de interesse em função do desafio que as interessa. Existe a possibilidade de as emoções serem recompensas para o comportamento intrinsecamente motivado, como, por exemplo, as emoções de prazer e excitação que acompanham as experiências de competência e autonomia. Contudo, na antítese dessas emoções, quando na presença de pressão e tensão, verifica-se a ansiedade e urgência, em claro sinal de que há pelo menos alguma motivação extrínseca envolvida (prazos, recompensa material, entre outros) (Deci; Ryan, 1985a).

A motivação extrínseca, na concepção de Deci e Ryan (1985a) está relacionada ao comportamento em que a razão deste é diferente do interesse pela realização da ação. Pode ou não se referir ao quanto o indivíduo sente-se pressionado a realizar em contraste com o que realmente deseja realizar. Há como os comportamentos motivados extrinsecamente serem autodeterminados caso as escolhas sejam baseadas nos próprios valores e desejos. Quando não ocorre a autodeterminação ou quando não é possível a obtenção do controle, a tendência é de se obter efeitos negativos.

Em resumo, os autores Guimarães e Boruchovitch (2004) colocam que a Teoria da Autodeterminação procura compreender os elementos da motivação intrínseca e extrínseca, sendo crucial o atendimento das necessidades psicológicas básicas, sendo a autonomia, competência e o pertencimento requisitos fundamentais que precisam ser atendidos para a realização pessoal. Além disso, as motivações de cada pessoa são definidas e direcionadas por contextos que atendem ou não às suas necessidades psicológicas que podem diferir em relação ao grau e natureza de motivação. Existem contextos onde, mesmo que se destaque a motivação extrínseca, a regulação externa é incorporada aos valores e normas do próprio indivíduo em um continuum de desenvolvimento da regulação, passando de um simples controle externo à auto-regulação do comportamento.

Deci e Ryan (2017) exemplificam essa questão com o uso de cinto de segurança. É uma ação obrigatória utilizar cinto dentro do carro. Inicialmente, a primeira vez que alguém coloca o cinto sozinho, pode ser que veja o valor desse comportamento, internalize e integre essa regulamentação, fazendo essa simples ação de colocar o cinto de maneira voluntária. No entanto, pode ser também que outro indivíduo veja esse ato como uma violação de sua liberdade. Desse modo, colocar o cinto por algum

motivo externo (pais mandaram, carro de polícia se aproximando, desaprovação) é uma regulação externa que é incorporada mesmo que não haja concordância com o comportamento.

Na escola, um exemplo seria o estudo. Um estudante pode inicialmente visualizar determinado conteúdo como importante para sua própria formação e a importância do aprendizado por si só. Mas há o estudante que estuda e realiza atividades para evitar punições. Pode ser que ao longo do tempo, ele comece a valorizar o ato de aprender, internalizando o comportamento de estudar e integrando isso como parte de seu desenvolvimento pessoal.

Em outras palavras, a Teoria da Autodeterminação considera a motivação intrínseca e as formas de motivação extrínseca auto-reguladas por meio do sentimento de autonomia, competência e pertencimento. Assim, devido ao foco deste trabalho ser como a violência escolar (em especial a simbólica exercida pelo estado) interfere na motivação (fatores externos causando a interferência), selecionaram-se três mini-teorias da Teoria da Autodeterminação: Teoria das Orientações de Causalidade (COT), Teoria da Integração Organísmica (OIT) e a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (BPNT). Essa última é a base do estudo e as outras duas serão o suporte com o objetivo de analisar e definir os comportamentos dos professores. Em vista disso, inferir-se-á os tipos de motivações e se as necessidades básicas estão sendo supridas.

Define-se uma necessidade básica, seja ela fisiológica ou psicológica, como:

[...] um estado energizante que, se satisfeito, conduz à saúde e ao bem-estar, mas, se não satisfeito, contribui para a patologia e mal-estar [...] as necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento devem ser satisfeitas ao longo da vida para que um indivíduo experimente um senso contínuo de integridade e bem-estar (Deci; Ryan, 2000, p.74, tradução da autora).

Essas necessidades são consideradas pelos autores como universais e inatas, ou seja, são necessárias para todos os indivíduos, independentemente de cultura ou contexto.

Segundo Deci e Ryan (2000), a autonomia refere-se a um senso de iniciativa e propriedade nas ações individuais. É fortalecida por vivências de interesse e valor, mas é prejudicada por experiências de controle externo, seja através de recompensas ou penalidades. A competência se refere à sensação de domínio, uma percepção de

que é possível alcançar êxito e crescimento. A demanda por habilidades é melhor atendida em ambientes bem organizados que oferecem excelentes desafios, retorno positivo e chances de evolução. Por fim, o pertencimento se refere a uma sensação de conexão e ligação. A autonomia é favorecida pela disseminação de respeito e afeto. A frustração de qualquer uma dessas três necessidades fundamentais é prejudicial para a motivação e o bem-estar.

Em síntese, Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) colocam que a autonomia refere-se à experiência de vontade e liberdade psicológica, a competência está relacionada à experiência de eficácia em suas atividades e o pertencimento é a experiência de cuidado recíproco e preocupação com outros indivíduos importantes. Ao satisfazer essas necessidades básicas, o indivíduo alcança um alto nível de satisfação e bem-estar, sendo que o nível de satisfação psicológico é influenciado por suas próprias competências, pelas demandas ambientais, obstáculos e possibilidades em seus contextos socioculturais.

A satisfação das necessidades básicas facilita uma maior motivação intrínseca e uma internalização mais integrada e uma auto-regulação eficaz (Deci, Ryan. 2017). Ainda, conforme afirmam Deci e Ryan (2000, p.75), “[...] a satisfação de necessidades é facilitada pela internalização e integração de valores e comportamentos culturalmente endossados”. Essa internalização e integração são parte de outra mini-teoria, a Teoria da Integração Organísmica (OIT).

Ela trata do desenvolvimento humano, que se entende como a “diferenciação e integração da estrutura que transforma as capacidades de cada um na direção da elaboração, flexibilidade e unidade” (Deci; Ryan, 1985, p. 147, tradução da autora). Ela foi concebida para elucidar o desenvolvimento e a dinâmica da motivação extrínseca e diz respeito à internalização e integração de valores e regulações segundo os fatores contextuais que promovem ou impedem esses dois processos (Cavenagh, 2009).

Uma manifestação da integração organísmica é o processo de internalização (processo natural que opera a serviço das necessidades psicológicas básicas). A visualização da internalização como função do processo de integração organísmica permitiu compreender as condições motivacionais que promovem ou previnem à internalização e o desenvolvimento da auto-regulação integrada, sendo esta última o

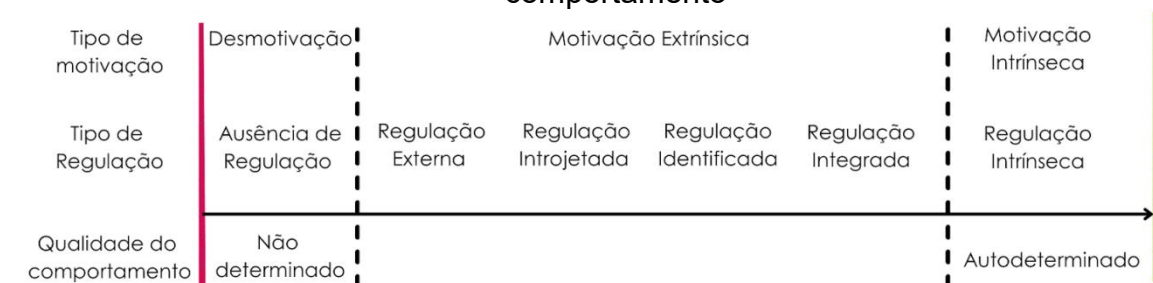
[...] resultado natural da internalização que não é impedida ou frustrada por

influências ambientais. Representa o verdadeiro significado da socialização; uma pessoa não faz simplesmente o que pensa que os valores sociais ditam, ela se comporta, sente e pensa de uma maneira que é congruente com os valores sociais porque ela os aceitou como seus. (Deci e Ryan, 1985, p.147, tradução da autora)

Deci e Ryan (2000) apresentam que a regulação refere-se aos processos através dos quais os indivíduos geram os seus comportamentos e motivações em relação aos seus objetivos e ao ambiente. Abrange como as pessoas internalizam e integram influências externas em seu *self* e como essas influências afetam sua motivação para se envolver em determinadas atividades. Os autores colocam que existem diferentes formas de regulação e motivação que se relacionam entre si, com base no grau de autodeterminação que cada uma representa. Essa regulação pode ser caracterizada em uma escala que varia desde a falta de motivação (desmotivação ou amotivação) até a motivação intrínseca (forma mais autônoma de motivação).

Essa escala seria o continuum motivacional, que ilustra como as diferentes formas de motivação estão inter-relacionadas e como a autonomia percebida influencia a qualidade da motivação e o engajamento em atividades. A figura 1 abaixo ilustra a classificação da Teoria da Integração Organísmica, classificada da esquerda para a direita em termos da extensão em que a motivação emana da autodeterminação (Deci; Ryan, 2000). Isso significa que quanto mais autônoma for a regulação (mais autodeterminada), maior será a probabilidade de os indivíduos persistirem nos seus esforços e obterem resultados positivos, pois aproximam-se da motivação intrínseca.

Figura 1 – Classificação dos tipos de motivação e regulação e a sequência do comportamento



Fonte: Modificado de Deci e Ryan (2000).

Deci e Ryan (1985a) colocam o primeiro nível como a desmotivação (ou amotivação) em que a regulação está ausente e o grau de insatisfação é muito alto, não há (ou é muita baixa) a motivação e é comum os indivíduos apresentarem

características negativas como apatia, desinteresse, falta de iniciativa e comportamentos impulsivos.

Depois, há quatro tipos de regulação que caracterizam a motivação extrínseca em um continuum após a desmotivação até a motivação intrínseca. De início, a sequência inicia-se com a Regulação Externa, sendo a forma menos autônoma de motivação extrínseca com o comportamento impulsionado pela busca por recompensas e evitar punições ou pressões externas. Algumas características presentes nos indivíduos são a conformidade, foco em resultados externos, busca por aprovação e medo de punição ou fracasso (Deci e Ryan, 2000).

Nessa regulação, o problema não é a ineficácia, pois as pessoas realizam o comportamento porque esperam uma consequência, seja ela recompensa ou punição. O principal problema é a não sustentação do comportamento ao longo do tempo devido a falta de manutenção. Recompensas e punições poderosas fazem com que o comportamento seja controlado. Deci e Ryan (2017) exemplificam essa regulação no caso de uma escola que resolve realizar um programa de incentivo de boas ações com uma recompensa financeira. O aluno que participa do programa ação apenas para receber o prêmio em dinheiro e aparenta se importar apenas durante o período determinado, está regulado externamente visto que, após o encerramento do programa, o comportamento cessa. Não há motivos para ser eficaz, pois não há mais recompensas envolvidas. A regulação externa se distingue pela dependência direta dos comportamentos em contingências, já que o motivo para o comportamento é, mais especificamente, o resultado que ele conduzirá.

A regulação introjetada é o próximo nível e apesar de um pouco mais autônoma do que a regulação externa, o indivíduo ainda carece de integração total consigo mesmo. A motivação ainda é extrínseca, porém internaliza-se parcialmente as regras e pressões externas. Envolve pressões internas, como culpa ou ansiedade, onde os indivíduos adotam certos comportamentos para evitar sentimentos negativos ou para aumentar a autoestima. Gera-se, portanto, um sentimento de autocobrança, uma culpa por não atender às expectativas e um sentimento de pressão interna para se conformar (Deci e Ryan, 1985).

Nas palavras de Deci e Ryan (2017, p.185), “A Introjeção é um tipo de internalização que envolve absorver ou adotar uma regulamentação ou valor, mas fazê-lo de uma forma que é apenas uma transformação ou assimilação parcial e incompleta”. A sensação é de escolher entre enfrentar ansiedade e autodepreciação

ou dever ou precisar realizar determinada ação, como se uma força interna exigente e controladora estivesse agindo sobre o *self*. Os autores destacam que pode haver um lado positivo devido a determinadas manifestações de autoestima, auto satisfação e sentimentos de orgulho próprio advindo da conformidade com as demandas internas. Ainda utilizando o exemplo anterior, caso o aluno fosse regulamentado introjetado, suas boas ações seriam realizadas regularmente pois se projetam para um retorno aprovativo dos demais e, caso deixasse a tarefa de lado, poderia se sentir culpado ou indigno.

O quarto e o quinto nível referem-se à regulação identificada e à regulação integrada. Na regulação identificada os indivíduos reconhecem e aceitam o valor de um comportamento, conduzindo a uma forma de motivação mais autônoma. O envolvimento nesse comportamento ocorre porque o consideram importante para alcançar seus objetivos pessoais (Deci; Ryan, 1985a).

Quando comparado aos introjetados, os comportamentos identificados têm uma maior autonomia, pois as identificações são estabelecidas através do apoio consciente a valores e normas. Há a percepção de que a relevância de um comportamento e o reconhecimento de valores é algo de grande relevância para si mesmo, apresentando assim evidentes benefícios funcionais como estabilidade, persistência, necessidades de energia e acompanhamentos afetivos. Dando sequência ao exemplo do aluno, caso houvesse uma identificação com o programa de boas ações com o objetivo de ajudar outros indivíduos, ele reconhece o valor da ação para melhorar a sociedade, então a realizaria de maneira regular, independentemente de ter ou não recompensas. Ao entender e aceitar pessoalmente o significado dos atos as pessoas tendem a se sentir mais motivadas a realizá-los (Deci; Ryan, 2017).

Já na regulação integrada, o comportamento é totalmente assimilado pela estrutura interna do indivíduo, o *self*. Os indivíduos se envolvem no comportamento porque ele se alinha com seus valores e senso de identidade. Por mais que aparente ser intrínseco, ainda é a forma mais autônoma de motivação extrínseca onde as necessidades básicas são mais bem satisfeitas com valorização dos benefícios da atividade e identificação com as razões por trás das ações. Há uma aceitação de regras e expectativas além do senso de responsabilidade (Deci; Ryan, 2000).

Como dito anteriormente, a regulação integrada é o verdadeiro significado da socialização, pois o indivíduo que apresenta comportamento integrado pode ter

passado por um processo ativo e transformacional ao integrar uma identificação ou uma introjeção, e isto requer autorreflexão e assimilação recíproca. As necessidades psicológicas básicas e outras identificações pessoais estão em harmonia com outros valores ou comportamentos que uma pessoa tenha mantido anteriormente, que podem ser alterados ou adaptados. Por consequência, as internalizações integradas são experimentadas como totalmente autênticas (Deci; Ryan, 2017). No caso do aluno, na regulação identificada ele reconhece o valor de melhorar a sociedade. Se o aluno estivesse regulado de maneira integrada, engaja-se no programa porque ajudar os outros e realizar boas ações é uma parte fundamental de quem ele é como pessoa, alinhando-se com seus valores pessoais e sua identidade.

Por fim, a regulação intrínseca caracteriza a motivação intrínseca, forma mais autônoma de motivação, onde os indivíduos se envolvem em atividades por interesse e satisfação inerente. Representa um comportamento autodeterminado sendo guiado por valores, interesses e prazer genuíno na atividade, o que ocasiona autonomia e integração de valores externos e internos. Tanto na regulação integrada quanto na regulação intrínseca os valores guiam as ações de forma mais autônoma e o indivíduo está mais autodeterminado, justamente quando ocorre a internalização de valores considerados relevantes e significativos (Deci e Ryan, 1985).

A principal diferença é que na motivação intrínseca fundamenta-se no interesse na atividade em si, ao passo que a regulação integrada é fundamentada na ideia de que a ação é relevante para os próprios princípios e metas (Deci; Ryan, 2000). O aluno regulado intrinsecamente participa do programa e realiza boas ações simplesmente pelo prazer ou satisfação que a atividade proporciona pela atividade em si, sem a necessidade de alinhar-se com valores pessoais. A raiz da motivação é a sensação instantânea de felicidade, interesse ou satisfação que a atividade proporciona.

O funcionamento eficaz do processo de integração orgânica, facilitado por suportes sociais para competência, autonomia e pertencimento, é o meio pelo qual o desenvolvimento é otimizado. Quando as pessoas são mais bem-sucedidas em satisfazer necessidades, elas exibem mais motivação intrínseca e internalizam e integram mais completamente valores e regulamentações culturais, resultando em maior eficácia comportamental e bem-estar psicológico. Elas desenvolvem abordagens características para regular suas emoções e comportamentos e o que é psicologicamente saliente em sua organização de ações (Deci, Ryan, 2017, p.217, tradução da autora).

A forma como um indivíduo experimenta e internaliza motivações extrínsecas é influenciada diretamente pelas orientações de causalidade. O comportamento, por ser

regulado, se apresenta de diferentes maneiras, e a Teoria das Orientações de Causalidade (COT), descreve diferenças individuais nas tendências das pessoas de se orientarem para diferentes ambientes e apresentarem determinados comportamentos regulados. “Orientações de causalidade são conceituadas como aspectos relativamente duradouros das pessoas que caracterizam a fonte de iniciativa e regulação, e, portanto, o grau de autodeterminação, de seu comportamento” (Deci, Ryan, 1985a, p.109, tradução da autora).

Essa subteoria visa classificar elementos da personalidade que são amplamente integrados na regulação do comportamento e da experiência. Há três tipos de orientações de causalidade: a orientação de autonomia (ação movida pelo interesse e valorização do que está acontecendo); a orientação de controle (foco em recompensas, ganhos e aprovação); e a orientação impessoal ou amotivada (ansiedade em relação à competência) (Deci, Ryan, 1895b). Deci e Ryan (2002) presumem que os indivíduos tenham cada uma dessas orientações de causalidade (autônoma, controlada e impessoal) em algum grau, o que difere é em que grau representam a autodeterminação.

A orientação para a autonomia requer um alto grau de escolha com relação à iniciação e regulação do próprio comportamento. Quando orientadas para a autonomia, as pessoas procuram oportunidades de autodeterminação e liberdade de escolha. O ambiente nesse tipo de orientação é tratado como fonte de informações relevantes, pois há um interesse tanto pelas experiências internas quanto por eventos externos. A experiência de escolha sobre as ações e reações, bem como a identificação ou criação de oportunidades para a participação e manifestação do que julgam interessante e importante, também influencia na orientação autônoma (Deci; Ryan, 2017).

Por exemplo, uma orientação fortemente autônoma faz com que as pessoas escolham empregos que proporcionem uma maior autonomia e iniciativa, ver suas circunstâncias atuais como mais favoráveis à autonomia e estruturar suas ações com base em metas e interesses individuais, ao invés de controles e limitações (Deci; Ryan, 1985b). Portanto, quando as pessoas estão altamente direcionadas a orientação para a autonomia, tendem a adotar estilos de regulação identificados e integrados além de possuírem um elevado grau de motivação intrínseca (Deci; Ryan, 2017). Desse modo, ocorre um menor controle por recompensas extrínsecas e

tendem a vivenciá-las mais como afirmações de sua competência ou efetividade (Deci; Ryan, 1985b).

Essa orientação mais direcionada a motivação intrínseca e a motivação extrínseca integrada é a mais associada a resultados positivos de motivação, saúde e bem-estar, pois consegue com sucesso satisfazer as três necessidades psicológicas básicas. As pessoas possuem a vitalidade e o vigor ligados à motivação interna quando assim orientadas, as pessoas têm a vitalidade e o vigor associados à motivação intrínseca, estando mais preparadas para agir conforme valores e interesses integrados (Deci; Ryan, 2017).

O segundo tipo é a orientação de controle. Como o nome sugere, ela envolve o comportamento das pessoas orientado para contingências e controles externos. Quando orientadas ao controle, os indivíduos procuram, escolhem e interpretam acontecimentos como controladores. A pressão de eventos iniciadores ou reguladores é um componente crucial na moldagem do comportamento, cognição e afeto fazendo com que muitas vezes perca-se os seus próprios valores ou interesses (Deci; Ryan, 1985b).

Em uma forte orientação controlada, ocorre a tendência a estar com o tipo de regulação externa e introjetada e conseqüentemente ter um baixo nível de motivação intrínseca (Deci; Ryan, 2017). Frequentemente a preocupação é ocupada por julgamentos alheios e tende-se a utilizar eventos controladores para motivação como prazos ou vigilância. Nesse caso, as recompensas extrínsecas são mais determinantes no comportamento (Deci; Ryan, 1985b).

Utilizando o exemplo do emprego novamente, pagamento e status são determinantes na escolha do trabalho e as decisões tendem a ser organizadas por fatores extrínsecos. Uma orientação controlada geralmente conduz a uma adesão aos controles reais ou imaginários, sejam eles representados por ameaças, induções ou expectativas. No entanto, em algumas situações, pode acontecer uma rebelião contra esses controles e fazer exatamente o oposto do que é requerido. Tanto a conformidade quanto o desafio possuem um caráter de pressão e conflito e, portanto, o comportamento é controlado e não escolhido (Deci; Ryan, 1985b). Em vista disso, a orientação de controle não é confiavelmente ligada a resultados positivos de bem-estar e mesmo tendo motivação, as pessoas são mais vulneráveis a ter sua autonomia frustrada (Deci; Ryan, 2017).

Por último, a orientação impessoal se refere à maneira como as pessoas se orientam em direção a obstáculos para alcançar objetivos, experimentam ansiedade e incompetência de imediato, e reagem à sua falta de controle sobre os resultados. Quando esse tipo de orientação ocorre, tende-se a não ter intencionalidade e iniciativa, tornando-se pessoas geralmente passivas e facilmente sobrecarregadas por forças do ambiente, além de seus próprios impulsos e sentimentos internos (Deci; Ryan, 2017).

Como o comportamento é vivenciado como além do controle intencional, predomina a incapacidade de confiar que pode alcançar os resultados que almeja. “Quando estão no auge da orientação impessoal, as pessoas se veem como incompetentes e incapazes de dominar situações. Elas vivenciam tarefas como sendo muito difíceis e/ou resultados como sendo independentes do comportamento” (Deci; Ryan, 1985b, p. 112).

Logo, orientações impessoais frequentemente promovem amotivação (desmotivação), tornando as pessoas incapazes de controlar ou assumir o controle de si mesmas ou de situações (Deci; Ryan, 2017). Frequentemente são permeadas por sentimentos depressivos em relação à situação atual e intensa ansiedade para se envolver em novos contextos. Também pode se expressar em atitudes como seguir precedentes porque as pessoas orientadas impessoalmente podem não possuir a intenção de agir de maneira diferente, não porque sejam controladas (Deci; Ryan, 1985b).

Essa orientação é a menos saudável e eficaz, uma vez que se manifesta e funciona quando as pessoas perderam seu senso de voluntariedade, intenção e envolvimento, pois sentem-se ineficazes e incapazes de alcançar os resultados almejados. Esta orientação evolui à medida que os indivíduos enfrentam um nível significativo de frustração imprevisível de suas necessidades psicológicas fundamentais, resultando em sentimentos de não autonomia, ineficiência e ansiedade (Deci; Ryan, 2017).

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como o objetivo deste estudo é investigar como a violência escolar (especialmente a violência simbólica cometida pelo estado) influencia nas motivações dos professores, buscou-se trabalhos referentes a essas duas áreas visto que não foram encontrados trabalhos que investiguem a conexão da violência simbólica com a motivação dos docentes.

3.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ESCOLAR

Desde 1980, o tema violência escolar aparece em pesquisas no Brasil. Segundo afirmam Garcia-Silva e Lima Junior (2022), esse tema é um dos principais desafios enfrentados pela educação no país, pois atinge diretamente os docentes e é uma das razões principais para o abandono da carreira. Os autores colocam que os Cursos de Licenciatura não apresentam e trabalham um conjunto de conhecimentos sobre violência escolar, o que torna difícil e complicada a atuação dos docentes em contextos caracterizados pelos diversos tipos de violência já citados.

Investigou-se o papel das experiências de violência no abandono da carreira docente através de uma matriz da violência escolar com o objetivo de captar os episódios de violência vivenciados por uma professora. A matriz teve duas dimensões específicas: a regulação objetiva - distingue crimes, incivilidades e violência simbólica - e a vivência subjetiva - discrimina a percepção ou a banalização da violência -. Sobre a primeira, os autores supracitados acrescentam que a violência no ambiente escolar vai além da ação individual e está ligada a regras e instituições sociais, podem estipular penalidades para certos atos violentos, enquanto outros podem ser legitimados. Ou seja, a violência é regulada, controlada, tipificada, reprimida, legitimada, estimulada por estruturas, normas e instituições sociais e “[...] a violência simbólica é a mais transversal e ilimitada de todas, pois, todo e qualquer ato violento (legítimo ou não), tem efeitos simbólicos” (Garcia-Silva; Lima Junior, 2022, p. 14).

No caso da segunda dimensão, algo comum refere-se a um fenômeno comum e trivial, algo que, de certa forma, ocorre com frequência. Por outro lado, o banal ocorre na superficialidade e na superfutilidade, isto é, que é percebido e praticado como algo supérfluo. A análise dessas dimensões levou à conclusão de que a violência escolar influencia diretamente na desistência da profissão e faz-se

necessária a adoção de algumas medidas, como por exemplo, a abordagem do tema violência escolar nas licenciaturas e a não banalização e inibição da alocação de professores mais inexperientes nas posições mais desafiadoras (Garcia-Silva; Lima Junior, 2022).

Watanabe e Gurgel (2016), ao entrevistarem Professores de Ciências, colocam que a Violência Simbólica é uma das marcas sociais deixadas pelas escolas nestes indivíduos. Os autores destacam que a dimensão social é fortemente ligada ao que é escolhido ou negado de futuro aos alunos, o que pode conduzir a superações ou manutenção da imposição estrutural marcada por uma sociedade desigual. O propósito deste estudo era propor uma reflexão acerca de como as recordações escolares e o tema da violência simbólica podem influenciar a formação do habitus de docentes de Ciências. Este habitus representa a interação entre o mundo objetivo (experenciado e experimentado nas interações com outros indivíduos) e a subjetividade dos sentidos, estando fortemente ligado às percepções psicológicas.

Analizou-se um questionário distribuído aos professores cursistas que participaram do Encontro USP-Escola de janeiro e julho de 2013 que contou 136 respondentes. Esse encontro é um curso gratuito de formação continuada de professores da educação básica. Os autores citados perceberam que as vivências positivas na trajetória escolar (elemento ou situação que marcaram o indivíduo), são esquecidas e ultrapassadas pelas memórias marcantes negativas, como relatos de violência por outros colegas de profissão. A escola passa então a ser um local hostil, contemplando um sentimento de inadequação ao espaço escolar (Watanabe; Gurgel, 2016).

Ainda, os autores colocam que as condições sociais levam os docentes a adequarem-se à realidade que lhes é dada, perpetuando-a. E, ao reconhecer a violência simbólica como um dos atos mais significativos da ação pedagógica, os docentes necessitam de ações constantes de superação de desafios, seja na luta pela imposição dos saberes ou nas interferências políticas externas ao campo escolar (Watanabe; Gurgel, 2016).

Neves (2017) investigou os impactos associados à violência simbólica nos professores motivada pelos gestores escolares proveniente das avaliações externas (como SAEMS, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil). A escolha pelo ponto de vista dos professores deu-se pelo fato de que estes agentes estão no núcleo central de uma cadeia interconectada de ações entre a gestão da preocupação dos gestores (e

a relevância que eles atribuem às avaliações externas) e a realização dos exames nacionais.

Essas políticas públicas de avaliação educacional são (pela definição) uma forma de mensurar a qualidade da educação no país e os resultados obtidos através delas poderiam contribuir para aprimorar o ensino e a aprendizagem, através de dados que permitem a compreensão da realidade educacional. Segundo a autora, ao atrelar o conceito de qualidade ao desempenho dos alunos somada a potencialização causada pelo poder da violência simbólica, permite que os gestores que administram as políticas de avaliação, promovam, supervisionem e/ou obriguem alterações nas práticas dos docentes, a fim de que os objetivos nacionais e estaduais sejam alcançados (Neves, 2017).

O docente vem perdendo autonomia nas escolhas de sua área de atuação, incluindo quais conteúdos ensinar e qual método de ensino adotar. Neves (2017) supõe que muitos professores se submetem às imposições políticas pois acreditam que tais políticas são válidas e, conseqüentemente, se deixam dominar por elas. No caso das avaliações, é perpetuada pelo estado a convicção de que os docentes são os responsáveis pelo desempenho dos alunos nas provas, o que favorece a violência contra eles.

Foram respondidos 182 questionários na pesquisa. Primeiramente, em relação à divulgação dos resultados das avaliações, a prova com maior relevância (Prova Brasil) é a que apresenta os resultados de forma mais tardia, o que compromete o planejamento escolar, pois não há como ter certeza sobre o caminho seguido sem o retorno dos resultados. Segundo, as escolas aderiram por recomendação/obrigação à política pública do governo, ou seja, a adesão às avaliações condiciona benefícios e um maior controle governamental. Os gestores, portanto, interferiram na prática de ensino para satisfazer as expectativas do governo e os professores aceitaram (Neves, 2017). Isto caracteriza a violência simbólica.

A autora coloca que o governo perpetua a ideia de que “a competição estimula o empenho pela obtenção de êxito [...] é dar um impulso a melhorias [...] tirar os profissionais da zona de conforto e comodidade” (Neves, 2017, p.193). Contudo, essa ideia leva os docentes a servirem às políticas impostas, baseada na crença de docência submissa à gestão vigente, situação favorável para a ocorrência de violência simbólica do estado sobre os gestores e dos gestores contra os professores.

Por último, Neves (2017) analisa a influência na prática docente dessas avaliações externas. Essas provas influenciam, por exemplo, os cursos de formação continuada (poder simbólico) e modificam os currículos para haver uma adequação, que são alterações diretas em como e o que será ministrado em sala. Contudo, a autora coloca que certos docentes assumem a responsabilidade pelos resultados dos estudantes de maneira total enquanto outros se cobram e se culpam por estarem sendo responsabilizados e pressionados pelos resultados. Todos os resultados alcançados pela pesquisa indicam a presença de violência simbólica na interação entre gestão e ensino, assim como governo-gestão e é necessário que os professores e gestores tomem cuidado com as políticas públicas e o poder simbólico que advêm delas.

Guerra e Tomassini (2023) discutiram o fenômeno social da violência escolar a partir das contribuições trazidas por Karl Marx. Diante da situação atual do trabalho docente, os autores construíram certos apontamentos panorâmicos. A violência escolar não é um elemento isolado, mas sim um reflexo do estranhamento e da alienação que permeiam o trabalho docente e as relações sociais dentro da escola. O 'trabalho alienado' associa-se à violência no ambiente escolar pois impede a realização do potencial humano total dos professores.

Esta alienação favorece o auto estranhamento do docente, com forma de expressão através do silêncio e solidão ou até mesmo pela manifestação física, o que pode provocar experiências traumáticas na estrutura psíquica dos sujeitos envolvidos. Assim, a violência escolar é um fenômeno social reflexivo das tensões sociais mais amplas, o que interfere no trabalho educativo, pois a escola transforma-se em um microcosmo das desigualdades e conflitos existentes na sociedade e não um espaço de formação e diálogo (Guerra; Tomassini, 2023).

O Estado exerce uma combinação de "controle-precarização" porque controla extensivamente o trabalho dos professores nas escolas públicas e falta financiamento, o que torna o trabalho citado precário. A consequência é a uma prática burocrática mecânica que se baseia em modelos de educação ideal invés da prática educacional. Ainda, há o discurso liberal e na lógica do capital na educação, a escola é tratada como um espaço de produção e não como um direito universal, e isto acaba responsabilizando os professores pelo fracasso educacional (Guerra; Tomassini, 2023).

Guerra e Tomassini (2023) colocam uma série de políticas e práticas que podem contribuir para a perpetuação da violência no ambiente educacional. O corte de recursos na Educação pode gerar um ambiente favorável à violência impactando a segurança e o bem-estar dos docentes. A proletarização dos professores com a desvalorização da profissão docente favorecendo a alienação e o estranhamento, pois são meros empregados do setor privado. Isso desestimula o desenvolvimento do potencial humano dos professores, resultando em um ambiente escolar mais suscetível à violência. Há ainda o silenciamento e a ausência de suporte, pois o estado não oferece o suporte psicológico e social necessário para professores e estudantes que lidam com situações de violência. Por fim, a já citada responsabilização do professor que recebe a culpa pelo insucesso educacional (desconsiderando circunstâncias estruturais e sociais), que nada mais é que uma manifestação de violência simbólica. Ocorre então uma perpetuação de um ciclo de culpa e desamparo.

Os autores colocam que faz-se necessário uma restauração da prática docente, incentivando a realização do trabalho como um processo de humanização a fim de resgatar a capacidade de criação e elaboração do professor e não a apropriada pelo capital na escola, um dos desafios do trabalho docente. Além disso, precisa de investimentos em infraestrutura e recursos, formação e apoio aos professores, políticas de prevenção da violência, apoio psicológico e social, fomentar o envolvimento da comunidade, revisão das políticas educacionais e promoção de uma cultura de paz (Guerra; Tomassini, 2023).

Vieira, Freire e Márques (2021) buscaram refletir sobre o currículo oculto e a violência simbólica no contexto escolar. O currículo oculto consiste nas experiências adquiridas no contexto escolar, mas que não estão explicitamente incorporadas no currículo estabelecido. Isso engloba princípios, comportamentos, atitudes e relações que são passados de forma implícita aos estudantes.

As autoras colocam que um comportamento violento do Estado fica evidente pela observação da falta de serviços públicos de educação de qualidade e equitativos que atendam às necessidades da população. Ainda, as ações institucionalizadas do poder público - apoiadas pelo sistema econômico, cultural e político do país - centralizam-se nas classes mais abastadas, colocando-as em uma situação de vulnerabilidade e opressão, aspectos da violência simbólica (Vieira; Freire; Márques, 2021).

As ações de violência simbólica emergem na falta de ação do Estado em criar estratégias de combate às ações educativas que intensificam a natureza excludente da educação, quando analisadas sob uma perspectiva social. O currículo oculto favorece a meritocracia, em que o sucesso dos alunos é resultado de seu esforço pessoal, ignorando as desigualdades estruturais que afetam as oportunidades educacionais. A pesquisa aponta que os professores devem ser estimulados a ponderar sobre suas práticas de ensino e a avaliar como o currículo oculto pode afetar suas estratégias de ensino. Isso requer uma participação mais proativa e crítica na criação de cenários pedagógicos que levem em conta as questões sociais presentes no contexto educacional (Vieira; Freire; Márques, 2021).

O currículo oculto é uma violência simbólica, pois inclui a imposição de normas comportamentais e acadêmicas que não consideram a diversidade cultural e social dos indivíduos, levando à internalização de sentimentos de inferioridade e inadequação. Ainda, estabelece expectativas e pressões que atendam metas de performance que podem acarretar em estresse e à ansiedade, resultando em um ambiente escolar hostil (Vieira; Freire; Márques, 2021).

Pereira et al. (2019) analisaram a relação entre a desautorização e a violência contra professores em uma escola de educação básica, destacando como esses fatores impactam o trabalho pedagógico. Concluiu-se que os docentes sofrem microviolências cotidianas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, incluindo agressões, desrespeitos, intimidações, desprezos e humilhações tanto por parte dos alunos quanto da gestão. Além disso, a precarização do trabalho e a falta de investimentos (descaso com a educação) são aspectos que prejudicam o trabalho destes profissionais, gerando, tensões interpessoais estudantis, pedagógicas e existenciais.

Esse último ponto revela juntamente a violência indireta, ou seja, a violência simbólica que o estado exerce. Dois pontos importantes ressaltados no trabalho são a falta de apoio institucional e a impunidade. Os docentes percebem essa ausência de apoio, pois o estado não proporciona o apoio necessário para assegurar sua proteção e a preservação da autoridade na sala de aula. Ainda, há uma descrença dos docentes devido a não punições a atitudes dos alunos, o que reforça a violência simbólica devido ao fato do estado não conseguir resguardar os educadores, legitimando atitudes agressivas (Pereira et al., 2019).

O quadro 1 a seguir resume as violências simbólicas exercidas pelo Estado citadas na literatura.

Quadro 1 – Síntese das manifestações e consequências da violência simbólica exercidas pelo Estado

Autor(es)	Síntese
Garcia-Silva e Lima Junior (2022)	Violência escolar influencia diretamente na desistência da profissão.
Pereira et al. (2019)	• Precarização do trabalho; • Falta de investimentos; • Falta de apoio institucional; • Impunidade.
Watanabe e Gurgel (2016)	As condições sociais levam os docentes a adequarem-se à realidade que lhes é dada, perpetuando-a.
Neves (2017)	• Perda de autonomia nas escolhas de sua área de atuação; • Gestores interferem na prática de ensino para satisfazer as expectativas do governo; • Culpabilização e responsabilização por resultados.
Guerra e Tomassini (2023)	Políticas e práticas que podem contribuir para a perpetuação da violência no ambiente educacional: • Corte de recursos na Educação; • Proletarização dos professores; • Silenciamento e ausência de suporte; • Responsabilização do professor.
Vieira, Freire e Márques (2021)	• Imposição de normas comportamentais e acadêmicas que não consideram a diversidade cultural e social dos indivíduos; • Expectativas e pressões que atendam metas de performance.

Fonte: Produção da própria autora.

3.2 MOTIVAÇÃO DOCENTE

A satisfação dos professores reflete diretamente em sua performance e na qualidade do ensino que oferecem. Dessa forma, há a necessidade de conhecer os

motivos e causas que impulsionam as pessoas na busca por seus objetivos no ambiente escolar da Educação Básica e o quanto a realidade em que vivem afetam suas percepções e seu futuro.

No trabalho de Ferreira et al. (2020), tentou-se compreender as relações entre a desvalorização profissional e a desmotivação do professor. Foi realizado um estudo de caso em que o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. Participaram da pesquisa dez professores-cursistas em um programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* licenciados em Ciências Biológicas (3), Matemática (3), Física (2) e dois em Química (2). Apenas um não atua em sala de aula, enquanto os outros atuam no Ensino Fundamental (3) e Ensino Médio (6).

Os autores citados anteriormente pontuaram que foi perceptível a desvalorização do professor, de diferentes modos, por cada um dos participantes da pesquisa com a questão salarial aparecendo como unanimidade. Ainda, destaca-se que a desvalorização afeta diretamente a motivação do professor e consequentemente os processos de ensino e de aprendizagem.

Nota-se a visão de um profissional que tem sua profissão desvalorizada pelos estudantes, pela sociedade e pelo governo. Os docentes estão sendo colocados em segundo plano no processo educacional, pois são percebidos como mero recurso humano das escolas e do sistema educacional, sem o devido reconhecimento. Alia-se a isso a questão já comentada dos baixos salários que impedem o reconhecimento do docente como um profissional valorizado (Ferreira et al., 2020).

Ferreira et al. (2020) expressam que, pela busca pela garantia do seu sustento, há um processo de “proletarização” do trabalho docente, exemplificando esse ponto pelo fato de vários professores trabalharem em várias escolas (as vezes em três turnos), levar trabalho para casa, horas de lazer inexistentes, com demandas crescentes de trabalho extraclasse (participação de reuniões, aumento da burocracia escolar, atendimento a famílias, etc.).

Os autores apontam que outro fator que desmotiva os professores é que não conseguem perceber a “importância” preconizada para a educação se concretizar no ambiente de sala de aula e a infraestrutura e falta de verbas. Esses últimos dois aspectos também são recorrentes e o desenvolvimento de uma educação de qualidade limita-se à criatividade, disposição e idealismo dos docentes. Ademais, a atuação sem habilitação para o magistério descaracteriza a profissão na sua essência,

colaborando para o desprestígio social e para a degradação profissional (Ferreira et al., 2020).

Ferreira et al. (2020) concluem que a desmotivação do professor é devido às inúmeras demandas que ele enfrenta em sua rotina diária de trabalho e às novas demandas impostas pela sociedade. O docente não está contente com sua carreira devido aos baixos salários, às extensas jornadas de trabalho, à sobrecarga de trabalho, às tensões nas interações com estudantes e pais, sem enxergar possibilidades de aprimoramento em sua prática e em seu local de trabalho. Portanto, é crucial que o docente restaure sua identidade profissional, sem desconsiderar a relevância de medidas externas que valorizem a carreira, tais como remunerações justas e condições de trabalho apropriadas.

A pesquisa de Soares e Silva (2022) analisou e comparou fatores como “[...] justiça no trabalho, auto-expressão, sobrevivência pessoal e familiar, desgaste e desumanização, independência e recompensa econômica, responsabilidade, condições de trabalho, envolvimento, reconhecimento” (p. 139). Realizou-se a pesquisa com professores de uma escola pública de ensino fundamental em Manaus.

A amostra contemplou 28 professores (11 do turno matutino, 11 do turno vespertino e 6 do noturno). A coleta de dados ocorreu através do IMST – Inventário da Motivação e Significado do Trabalho. Nesse instrumento, são colocadas frases que envolvem seu trabalho e o participante atribui valores de 0 a 4. Foram calculadas médias ponderadas e simples e a partir disso construiu-se tabelas com o auxílio do Excel (Soares; Silva, 2022). Destaca-se que os professores dão maior importância para:

[...] que o trabalho possa prover as condições econômicas de sobrevivência, tanto para si como para a família, e as condições de estabilidade e crescimento social. [...] também importante que o trabalho garanta aos professores a livre manifestação de suas habilidades interpessoais, aptidões, capacidade de tomar decisões que possam contribuir com a escola, e o prazer pela realização das tarefas. (Soares; Silva, 2022, p.146).

Em relação às expectativas, os autores reforçam que estas são diferentes da realidade prática e a maior delas está relacionada ao que diz respeito ao cumprimento das tarefas e responsabilidades, à submissão à direção escolar, ao sentimento de dignidade, de responsabilidade pelas próprias escolhas e de manter-se ocupado, colaborando para o avanço social. Concluiu-se que os docentes almejam da escola

tanto elementos motivacionais (como os citados acima e também reconhecimento, manifestação de criatividade e liberdade para opinar) quanto fatores como remuneração e suporte financeiro. Ainda, para o grupo de professores que trabalha no noturno, o menos esperado é que o trabalho represente desvalorização da condição humana, sensação de sobrecarga e esgotamento, repetição de atividades e a pressa para executá-las (Soares; Silva, 2022).

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores, Vieira (2019) analisou os desafios enfrentados por docentes de diferentes tempos de carreira que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, também analisou-se como é a percepção sobre o apoio institucional nas escolas onde atuam. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário composto por oito questões abertas e uma questão de alternativas hierarquizadas. A aplicação ocorreu em quatro escolas da Rede Municipal da cidade de João Pessoa/PB, contando com a participação de nove sujeitos de pesquisa.

A autora citada anteriormente observou que há um alinhamento dos desafios, de modo geral, mesmo com os diferentes tempos de carreira e atuação. Os três desafios mais relevantes foram, primeiramente, a falta de apoio (comunicação/interesse) por parte das famílias dos alunos; em segundo, problemas com indisciplina; e em terceiro a implementação de novas práticas de ensino (Vieira, 2019).

No que diz respeito ao primeiro desafio, a autora destaca que a reclamação sobre a ausência da família na supervisão da vida escolar dos estudantes é frequente na escola, tanto por parte dos professores quanto da equipe escolar como um todo. Há uma atribuição da responsabilidade à escola, frequentemente transcendendo a questão da educação escolar e se estendendo a outros aspectos do cuidado com os alunos (Vieira, 2019).

A indisciplina escolar foi o segundo desafio mais marcante. Vieira (2019) afirma que é imprescindível ir além do comportamento inadequado, procurando entender as causas da indisciplina e implementando estratégias que favoreçam mudanças, que beneficiem tanto o estudante quanto o docente. E quanto ao terceiro desafio, trata-se da aplicação de novas metodologias de ensino. No cenário educacional atual, é evidente a urgência por desenvolver e aplicar novas práticas pedagógicas/de ensino, que estejam em sintonia com as novas necessidades sociais manifestadas nos ambientes escolares.

No que se refere à permanência na carreira docente, duas professoras que trabalham na mesma escola e apresentam problemas com a gestão escolar expressam algumas insatisfações, como a desvalorização do trabalho e salarial, falta de recursos, interesse dos alunos e apoio familiar. Quando questionadas sobre reconsiderar a profissão, foram as únicas a dizer que repensaram a escolha, devido à desvalorização da educação e aos inúmeros desafios. Vieira (2019) concluiu que fatores de natureza extrínseca geram dúvidas quanto à permanência na carreira docente dos professores que já passaram/ou ainda passam por uma "crise" existencial.

No caso da pesquisa de Silva et al. (2023), realizou-se entrevistas por meio de questionários semiestruturados aplicados presencialmente, a 30 professores do ensino fundamental e médio da região metropolitana do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar os fatores ligados à motivação. Sobre o sentimento de reconhecimento, 87% dos docentes reconhecem que “raramente” ou “nunca” tem o devido reconhecimento pelo governo e a sociedade. Em relação à aquisição de novos conhecimentos e habilidades na carreira, 53% consideram “raramente” possível que isso aconteça, tendo os docentes que buscar pelos próprios meios para uma requalificação. Destaca-se a participação nas tomadas de decisões e mudanças no ambiente escolar. Da amostra, 47% participam raramente e 23% negam qualquer participação. Isto somado corresponde a 70% da amostra.

A questão salarial também foi pesquisada e 97% da amostra considera esse tema “importante” ou “muito importante”, tendo essa última opção assinalada pela maioria dos professores (67%). Os autores colocam que o salário é capaz de intervir consistentemente na motivação e por isso, analisou-se a relação entre ele e a produtividade, sendo essa relação bem estabelecida para 90% dos professores entrevistados. (Silva et al., 2023)

Quanto às condições físicas no trabalho, 86% dos professores consideram elas “ruins” e “regulares”. Silva et al. (2023) coloca que, portanto, são exigidas maiores capacidades físicas, cognitivas e afetivas. Ainda, 83% dos docentes colocaram que caso haja estabilidade na profissão, há uma segurança que contribui na permanência da profissão.

Os docentes em conclusão destacaram a importância dos fatores motivacionais relacionados à decisão profissional e ao contentamento individual (como o sentimento de realização profissional). Elementos como o reconhecimento da profissão, a

aquisição de novos conhecimentos com apoio estatal e a participação nas decisões escolares também foram apontados como relevantes porém de maneira negativa. A ausência de sentimentos positivos sobre esses aspectos é preocupante, pois as políticas educacionais atuais podem causar insatisfação dos docentes e consequentemente desmotivação nos estudantes. Essa relação entre a motivação de professores e alunos oferece perspectivas importantes para a formulação de políticas educacionais (Silva et al., 2023).

Pereira et al. (2022) analisaram a motivação no contexto escolar entre 15 docentes (efetivos e substitutos) em exercício no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) em Itaporanga. Empregou-se a teoria da autodeterminação e as seis etapas da Teoria da Integração Organísmica (amotivação, regulação externa, motivação introjetada, motivação identificada, motivação integrada e motivação intrínseca) que diferem quanto ao nível de autonomia e controle. Foram analisadas cinco dimensões: Desempenho, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional.

Na dimensão ‘Desempenho’, os autores concluíram que a maioria dos docentes não se sente afetada em situações de pressão e de expectativas, e que isso não impacta de forma negativa a motivação autodeterminada. Outro ponto observado com as respostas dos entrevistados é a não visualização da afetividade como fator importante na constituição profissional do docente. Sobre a interferência da questão salarial na percepção das capacidades, a maioria (53,3%) discorda totalmente da ideia. O salário não necessariamente reflete as habilidades e competências. Já quanto a trabalhar de forma cooperativa no meio docente, a maioria concorda que é difícil (53,3%), porém, analisando-se a próxima dimensão (desenvolvimento - atitudes voltadas para o crescimento profissional), percebe-se que mesmo com essa dificuldade, 60% dos docentes concordam que a interação com os colegas em seu trabalho geram um impacto positivo (Pereira et al., 2022).

Na dimensão ‘Desenvolvimento’, Pereira et al. (2022, p.25) afirmam que “[...] atitudes e escolhas dos docentes estão voltadas ao crescimento e ao desenvolvimento” visto que 86,7% concorda totalmente sobre a necessidade da formação contínua e ainda, 46,7% concordam em parte e 46,7% no todo sobre investir na profissão para realizar seus objetivos.

Os autores dão sequência ao estudo com a dimensão ‘Prática Docente’ com o indicativo que os professores focam em alinhar os interesses pessoais (vontade) e o

fazer docente (demandas da profissão). Há uma sensação positiva ao experimentar soluções inovadoras em sua prática pedagógica (concordância de 60% dos professores). Em relação à importância de atividades e horários de trabalho adaptáveis e flexíveis no exercício da docência, a maioria dos professores (53,3%) concorda totalmente com isto. Além disso, todos os docentes concordaram, seja de forma parcial (40%) ou total (60%), que a opção de escolher o método de ensino é estimulante, ou seja, o exercício da autonomia (Pereira et al., 2022).

A respeito da dimensão 'Formação Continuada', 60% estão em concordância total com o fato de que partem dos próprios docentes a realização de cursos de atualização e 80% dos docentes concordam que se engajam em atividades de formação continuada por iniciativa própria. Por fim, na dimensão 'Inserção Institucional', há um assentimento parcial da sensação de liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes. Os professores concordam, em diferentes níveis, que espaços de cooperação entre docentes promovidos pela Instituição são uma fonte de prazer, expondo a importância do espaço físico na produtividade e qualidade de trabalho. Quanto à liberdade de expressão de sentimentos e ideias no trabalho há um equilíbrio daqueles que discordam parcialmente (33,3%) e os que assentem parcialmente (33,3%) (Pereira et al., 2022).

Portanto, na concepção de Pereira et al. (2022), a dimensão Inserção Institucional é a mais distante da motivação autodeterminada e a dimensão Desenvolvimento é a mais próxima. Os docentes participantes da pesquisa foram incluídos na etapa da motivação extrínseca dentre as etapas da motivação autodeterminada, mais especificamente na motivação integrada, prevalecendo uma forma mais autônoma de motivação, mas não totalmente autodeterminada.

O quadro 2 a seguir sintetiza o que foi apontado na literatura sobre as motivações docentes.

Quadro 2 - Síntese dos apontamentos sobre a motivação (ou desmotivação) dos docentes

Autor(es)	Síntese
Ferreira et al. (2020)	Desmotivação: devido às inúmeras demandas na rotina diária de trabalho e às novas demandas impostas pela sociedade. Pontos apresentados: ● Baixos salários;

	• Extensas jornadas de trabalho; • Sobrecarga de trabalho; • Tensões nas interações com estudantes e pais; Sem enxergar possibilidades de aprimoramento em sua prática e em seu local de trabalho.
Vieira (2019)	Fatores de natureza extrínseca geram dúvidas quanto à permanência na carreira. Desafios mais relevantes: • Falta de apoio por parte das famílias dos alunos; • Problemas com indisciplina; • Implementação de novas práticas de ensino.
Soares e Silva (2022)	Docentes almejam da escola: • Elementos motivacionais (ex: sentimento de dignidade, responsabilidade pelas escolhas, reconhecimento, manifestação de criatividade e liberdade para opinar); • Fatores como remuneração e suporte financeiro.
Silva et al. (2023)	Elementos relevantes negativos: • Reconhecimento da profissão; • Aquisição de novos conhecimentos com apoio estatal; • Participação nas decisões escolares; Ausência de sentimentos positivos.
Pereira et al. (2022) *Docentes de ensino superior	Inserção Institucional (espaços de cooperação entre docentes promovidos pela Instituição) é a mais distante da motivação autodeterminada; • Motivação integrada prevalecendo uma forma mais autônoma de motivação.

Fonte: Produção da própria autora.

4 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: “Como a violência escolar afeta as motivações dos professores de Ciências da Natureza que trabalham na Educação Básica pública?”.

4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é analisar a realidade dos professores de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) das escolas públicas nos últimos anos, a fim de compreender e analisar as motivações de trabalhar na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), inferindo como a violência escolar (em especial a simbólica exercida pelo Estado) os afeta e a conexão destas violências com a Teoria da Autodeterminação.

4.1.1 Objetivos específicos

- Elencar as principais violências sofridas pelos professores, tanto as violências dura, microviolências e violência simbólica na escola quanto a violência simbólica escolar (Estado);
- Compreender como a violência influencia na rotina, no trabalho dentro e fora da sala de aula e nas motivações;
- Identificar qual(is) a(s) orientação de causalidade, a(s) regulação(ões) e o(s) tipo(s) de motivação que regulam o comportamento e ações dos professores;

5 METODOLOGIA

Sendo a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985a) uma teoria motivacional que alcança as ações e relações humanas e os motivos que as guiam e a violência escolar dependente do contexto que refere-se, a abordagem presente neste estudo será qualitativa, pois segundo Minayo (2012) se atrela a investigação dos significados interligados nas motivações do sujeito de pesquisa. Ainda, a abordagem qualitativa tem como objetivo traduzir, expressar e abrir as possibilidades de estudo dos sentidos dos fenômenos do mundo social que envolvem os indivíduos e suas relações sociais nos diversos ambientes em que são estabelecidas.

Como expõe Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), as principais características das investigações qualitativas incluem o ambiente natural, descrição e compreensão profunda, predominância descritiva, ênfase no processo e indutividade na análise. O ambiente natural é uma característica em que a pesquisa qualitativa fundamenta-se na interação direta e contínua do pesquisador com o ambiente e a situação sob análise. “[...] se o problema de pesquisa busca analisar a prática do professor, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto com trabalho em sala de aula” (p. 214).

Na compreensão dos autores citados acima, a descrição e compreensão profunda baseia-se no fato de que as pesquisas qualitativas têm como objetivo descrever e entender os significados e processos subjetivos associados às experiências e práticas diárias, concentrando-se na avaliação das visões dos indivíduos em seu ambiente natural. Há uma predominância descritiva, pois todos os dados são considerados importantes para a compreensão do problema e a obtenção destes incluem transcrições de entrevistas e de relatos, gravações, documentos, entre outros (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

Especialmente em contextos educacionais, onde as interações são complexas, Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023) explicam que o foco da pesquisa qualitativa prioriza a análise de como o fenômeno se apresenta nas atividades e interações diárias, dando mais ênfase no processo. Ainda, a análise é feita de maneira indutiva, sem a preocupação de encontrar provas que confirmem as hipóteses estabelecidas previamente ao início das pesquisas. À medida que os dados individuais se agrupam, as abstrações se formam ou se solidificam, servindo como parâmetros na análise da realidade pesquisada.

A entrevista é uma técnica valiosa para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, pois permite uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados. O instrumento definido como entrevista é uma alternativa na coleta de dados não documentados e é definida por Oliveira et al. (2016, p. 11) como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Apesar de possuir algumas limitações (como informações imprecisas dos entrevistados e a disposição destes em responder as perguntas), é muito eficiente para obter dados que se referem ao comportamento humano (Oliveira et al, 2016). Segundo Duarte (2004), as entrevistas possibilitam ao pesquisador que as realiza uma coleta significativa do modo como cada um dos entrevistados realiza a significação e percepção de sua realidade. É uma espécie de mergulho em profundidade, possibilitando um levantamento de informações consistentes a fim de descrever e compreender a lógica que coordena as relações existentes em determinado grupo.

Alguns dos exemplos em que são fundamentais utilizar esse instrumento residem no mapeamento de “[...] práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 2015). Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023) consideram crucial para o entendimento das vivências e significados que os indivíduos atribuem às suas experiências a coleta de informações subjetivas como valores, atitudes e pontos de vista dos participantes. Essas informações são obtidas por meio das entrevistas, pois a interação possibilita um diálogo com o entrevistado e pode resultar em um entendimento mais aprofundado das vivências e contextos dos envolvidos esclarecendo pontos implícitos e nebulosos. Na área educacional, as experiências e percepções das pessoas são fundamentais para a análise.

Nesse sentido, o instrumento de coleta de dados selecionado foi a entrevista semiestruturada. Conforme Belei et al (2008), as entrevistas são classificadas em três tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada. A distinção entre elas apresenta-se quanto ao grau de liberdade. Na entrevista não estruturada há ampla liberdade do pesquisador em intervir na fala do sujeito de pesquisa e nas perguntas realizadas, não necessita-se de um roteiro. Nos outros dois tipos exige-se um roteiro, porém, nas entrevistas estruturadas utiliza-se questões fechadas, sem liberdade, flexibilização ou acréscimos; enquanto nas semi estruturadas, existe um roteiro prévio,

composto de maneira geral por questões abertas previamente esquematizadas, permitindo-se uma flexibilização e ampliação dos questionamentos no decorrer da entrevista, pois o pesquisador pode tomar iniciativas e permite-se que o entrevistado fale abertamente sobre o tema estudado com as novas informações fornecidas.

É preciso ter um planejamento prévio para alcançar a eficácia das entrevistas semiestruturadas. Isso pode ser assegurado, por exemplo, através de um roteiro bem estruturado com combinação de perguntas principais com questões complementares, adaptadas às circunstâncias do diálogo. Isso oferece flexibilidade ao investigador e possibilita que o entrevistado se manifeste de maneira mais livre sobre o tema da pesquisa (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

Além disso, Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023) pontuam que o pesquisador precisa entender o tema, as questões a serem abordadas, as técnicas de interação e criar um ambiente propício que promova a confiança e a transparência do entrevistado. A coleta de dados deve ser realizada de forma a captar a complexidade das respostas. O planejamento bem executado garante que as indagações sejam relevantes e pertinentes promovendo um diálogo mais profundo e significativo.

As entrevistas semiestruturadas são uma ferramenta poderosa na pesquisa qualitativa, pois apresentam vários benefícios. A flexibilidade possibilita o estudo de temas emergentes que podem não ter sido inicialmente previstos, aprimorando a coleta justamente pela modificação das questões e aprofundamento em pontos interessantes da discussão. Ainda, considerando circunstâncias específicas do entrevistado, permite-se compreender melhor o contexto das respostas, fundamental para a interpretação dos dados em pesquisas qualitativas. Pela estrutura menos rígida, há um incentivo dos participantes a se expressarem de forma mais espontânea e livre. Isso pode resultar em percepções mais aprofundadas sobre suas vivências, convicções e princípios.

Em específico, nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada justamente pelos benefícios que ela apresenta. As entrevistas ocorreram fora do ambiente escolar, de maneira tanto presencial quanto online e foram gravadas com as anuências dos entrevistados. O roteiro da entrevista possui 14 perguntas (Apêndice A) e todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora com auxílio de um fone de ouvido e um documento de edição. Os sujeitos de pesquisa são professores de Ciências da Natureza, da Educação Básica pública, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram entrevistados 7 docentes, sendo 6 deles professores em

exercício em sala de aula e 1 coordenadora pedagógica. Destes 7, 4 deles são formados em Licenciatura em Química (3 + coordenadora), 2 em Licenciatura em Física e 1 formado em Ciências Biológicas.

De acordo com Bastos (2019), a disciplina de Química é tida como uma disciplina difícil de ser ministrada devido ao nível elevado de abstração que a própria ciência já possui. Assim, os alunos têm preconceitos em relação à matéria. Por isso, optou-se por englobar os professores de Ciências da Natureza pois estes enfrentam alguns desafios comuns como falta de recursos, currículos fragmentados e preconceitos em relação às suas disciplinas. A escolha pela rede pública deu-se pelo fato de que as escolas particulares não são controladas diretamente pelo Estado e assim, a violência simbólica exercida pelo mesmo é predominante na escola de ensino público.

Devido a esta pesquisa trabalhar com seres humanos, o projeto e o roteiro das entrevistas foram encaminhados para a análise e parecer de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a fim de estar de acordo com o roteiro preconizado pelo Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Belei et al, 2008). Os projetos aprovados recebem um número que identifica um projeto de pesquisa através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE). O número do CAAE deste trabalho é 84326424.8.0000.5402.

Além disso, o instrumento de coleta de dados passou pela análise do comitê de juízes e foram esclarecidos os pontos éticos aos entrevistados antes do início de cada entrevista. Os docentes foram orientados sobre os objetivos da pesquisa, prestando-se os devidos esclarecimentos para que se sentissem livres para participar ou não do estudo. Outro ponto importante, é que, segundo despacho da Diretoria de Ensino da região onde o estudo foi realizado, as entrevistas ocorreram fora do ambiente escolar, como segue no despacho de Autorização para início de pesquisa: 'A pesquisadora certamente poderá encontrar formas de interagir com professores fora das unidades escolares e fora dos seus horários de trabalho, preservando assim os espaços escolares para os fins aos quais se destinam'.

A análise do comitê de juízes ou "Validação Por Juízes", segundo Alves, Leme e Mesquita (2016, p. 45) "[...] refere-se à avaliação do instrumento por um Comitê de Especialistas que tem por objetivo avaliar o instrumento no tocante a sua clareza, pertinência das questões e se as mesmas cumprem seu objetivo". Entre as etapas descritas pelos autores, estão o envio de uma carta convite (com breve explicação

sobre o projeto e objetivos); o instrumento de coleta que será utilizado (e que será avaliado); um questionário avaliativo do mesmo com questões para que os juízes pontuem acerca da clareza e redação de cada questão, além da coerência com a proposta do projeto. Destaca-se que também deve ser reservado um espaço destinado a sugestões e proposições sobre algum tema ou questão não contemplada que enriqueça o trabalho (Alves; Leme; Mesquita, 2016).

De acordo com Torlig et al. (2022), o principal benefício de submeter os instrumentos de pesquisa à avaliação de especialistas é a reflexão do pesquisador a partir das respostas obtidas dos especialistas, permitindo que ele realize a pesquisa de campo com a versão mais aprimorada de seus instrumentos, reduzindo riscos e identificando potenciais vieses. No que diz respeito ao número de juízes, Torlig et al. (2022) sugerem que 6 juízes são suficientes para validação. Em concordância, Pasquali (1998) infere que seis juízes podem ser suficientes, porém sugere que esse número seja ímpar para prevenir empates.

Santana e Wartha (2018) inferem que um dos cálculos que pode-se realizar é o cálculo do Índice de Validação de Concordância (IVC) - medida da consistência entre o valor absoluto das classificações dos avaliadores - e neste estudo foram colocadas quatro pontuações, partindo-se do 1 (não adequada ao estudo), 2 (pouco adequada ao estudo), 3 (adequada parcialmente ao estudo) e 4 (adequada totalmente ao estudo). Além da pontuação, após cada questão abriu-se um campo para que os docentes pontuassem quais seriam as modificações necessárias para que a pergunta se adequasse ao estudo, ou até mesmo descartá-la. Assim, o roteiro da entrevista foi enviado a docentes e pesquisadores de universidades especialistas da área de Ensino de Química/Ciências e obteve-se um retorno de seis professores.

O cálculo baseou-se no trabalho de Silva et al. (2023) em que primeiramente realizou-se o IVC individual de cada questão (I-IVC) e, posteriormente, realizou-se a média desses valores, para encontrar o IVC geral (S-IVC). No cálculo do IVC individual, somou-se as respostas das pontuações 3 (adequada parcialmente ao estudo) e 4 (adequada totalmente ao estudo) e dividiu-se pelo número total de respostas obtidas em cada item. Na obtenção do S-IVC, calculou-se o IVC médio entre todos os itens analisados. O IVC varia de 0 a 1, em que 0,78 para I-IVC e 0,80 para G-IVC é considerado o mínimo de concordância aceitável (consenso entre os juízes).

Por exemplo, na questão 1 obteve-se 2 respostas da pontuação 3 e 4 da pontuação 4. O I-IVC dessa questão será a soma da quantidade de respostas nessas

pontuações (2+4) dividido pela quantidade de participantes (6). Portanto, o I-IVC 1 será 1. No caso da questão 2, obteve-se 1 resposta na pontuação 2, 2 respostas da pontuação 3 e 3 da pontuação 4. Como só é computado no cálculo as pontuações 3 e 4, o I-IVC 2 é 3+4 dividido por 6, sendo 0,83. Todos os IVC individuais das 14 questões do roteiro estão dispostos na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – I-IVC das 14 questões que compõem a entrevista semiestruturada

I	1	2 *	3 *	4	5 *	6	7	8	9 *	10	11 *	12	13	14
IVC	1,00	0,83	0,83	1,00	0,83	1,00	1,00	1,00	0,83	1,00	0,83	1,00	0,83	0,83

Fonte: Produção da própria autora.

O S-IVC calculado foi de 0,915, o que mostra uma ótima concordância. Em nenhuma das perguntas obteve-se a pontuação 1 (não adequada ao estudo). Contudo, as perguntas 2, 3, 5, 9 e 11 receberam uma pontuação 2 (pouco adequada ao estudo). Essas 5 questões foram modificadas segundo as sugestões dos juízes. O quadro abaixo exemplifica uma dessas modificações.

Quadro 3 - Exemplo de modificação da questão 2 do bloco 2 do roteiro

Questão 2 inicial	Sugestão	Questão 2 modificada
Como é a sua relação com a escola e com a comunidade? Como é o seu sentimento de pertencimento a esses ambientes?	Achei um pouco confusa essa pergunta. Minha sugestão seria focar apenas na comunidade escolar	Como é a sua relação com a comunidade escolar? Como é seu sentimento de pertencimento em relação à ela?

Fonte: Produção da própria autora.

Além dessas cinco, todas as sugestões foram analisadas e aplicadas em caso de maior contribuição ao estudo. Desse modo, após a contribuição dos juízes, concluiu-se os processos teórico-metodológicos na criação do instrumento de coleta de dados, que incluíram a exposição da teoria em questão, além da criação do instrumento piloto, que representa o que se espera obter relacionando-se à teoria e serve como hipótese a ser comprovada empiricamente (validação do instrumento) (Pasquali, 1998).

Todos os entrevistados assinaram o Anexo 1 que, parafraseando o CONEP, permite ao sujeito a liberdade “[...] não apenas para suspender o seu consentimento. Ele é livre para também não concedê-lo [...], bem como ter assegurado o direito de atuar livre de qualquer tipo de coação, coerção, sedução, constrangimento” (CONEP, 2002, p. 3). O TCLE foi redigido em linguagem clara e acessível e foi aprovado pelo CEP, tendo sua elaboração em duas vias, sendo uma disponibilizada aos sujeitos da pesquisa e a outra permanecendo com a pesquisadora. Cabe salientar que após o término das entrevistas, além do agradecimento pela disponibilidade e recebimento das informações, a pesquisadora salientou a questão do anonimato dos participantes na escrita da dissertação e colocou-se à disposição para eventual esclarecimento de dúvidas ou recebimento de sugestões.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a coleta dos dados, todas as entrevistas foram transcritas em um ambiente sem a circulação de pessoas e de maneira integral. Belei et al (2008) destaca que transcrever o texto também envolve atentar-se a pausas e mudanças de entonação de voz, sinalizadores de interrogação, silabação e outras formas de variações ocorridas durante a entrevista pelos sujeitos. Deve-se analisar além das falas, os comportamentos não-verbais, como risos (expressando alegria ou ironia), tristeza na forma do choro, diferenças na entonação da voz por alguma emoção, gestos registrados, entre outros.

Parafraseando Duarte (2004) as entrevistas podem ser editadas e há pontos que devem ser editados até para que não ocorra um constrangimento do sujeito entrevistado. Alguns exemplos que devem ser corrigidos na transcrição são “[...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc.” (p. 221).

A fim de analisar o que foi observado e relatado nas entrevistas, utilizou-se a técnica de análise das comunicações conhecida como Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Essa técnica de análise é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar de forma sistemática e objetiva o conteúdo de documentos, textos, entrevistas, entre outros.

Essa análise obedece a normas e critérios definidos para assegurar a fiabilidade e a organização dos resultados. O objetivo é converter conteúdos brutos

em informações pertinentes, entendendo os significados contidos no material. Este é classificado em temas ou categorias que auxiliam o pesquisador a compreender o que há dentro dos discursos dos sujeitos de pesquisa. Entre as vantagens de seu uso, está a sistematização de dados qualitativos, identificação de padrões explícitos e implícitos e ser adaptável a diferentes dados. Divide-se a análise de conteúdo em três fases: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (figura 2).

Figura 2 - Fluxograma com um resumo das 3 fases da análise de conteúdo



Fonte: Produção da própria autora.

Bardin (2016) explica que na pré-análise há uma organização inicial do material que será analisado. Ocorre a leitura flutuante (leitura inicial para familiarização com o conteúdo e os dados obtidos) de forma mais livre e intuitiva onde define-se os objetivos da análise, formulam-se hipóteses e escolhe-se os documentos a serem estudados. Esta abordagem mais livre possibilita ao pesquisador adquirir um entendimento mais aprofundado e contextual do material analisado, antes de empregar métodos mais rigorosos e estruturados.

O conjunto de documentos selecionados para serem analisados constitui o CORPUS. A autora coloca algumas regras para garantir a rigorosidade e a relevância da pesquisa. Como o instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista, vale a regra da homogeneidade. Essa regra é especialmente importante quando se busca obter resultados gerais ou comparar os resultados individuais, já que a uniformidade dos documentos contribui para prevenir distorções que poderiam resultar de diferenças consideráveis entre os materiais examinados (Bardin, 2016).

A regra da homogeneidade determina que os documentos escolhidos para análise devem ser uniformes, isto é, devem seguir critérios de seleção precisos sem muita singularidade. Os documentos devem abordar o mesmo tema ou assunto, assegurando que a análise se concentre em um objeto de estudo específico; serem coletados por métodos similares, indicando que a metodologia de coleta de dados deve ser consistente; e serem conduzidos por sujeitos parecidos, garantindo que as variáveis que possam afetar os resultados sejam controladas (Bardin, 2016).

De acordo com Bardin (2016), a formulação das hipóteses e dos objetivos orienta todo o processo de pesquisa. As hipóteses são afirmações que o pesquisador irá confirmar ou refutar durante sua análise enquanto o objetivo é o propósito principal do estudo. O estabelecimento de objetivos envolve questionar o que se pretende descobrir ou compreender através da análise, auxiliando a enquadrá-la em um contexto teórico e/ou prático. Nesses dois casos, devem ser claros e precisos, pois orientam a análise, direção da coleta e interpretação dos dados e resultados.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores são etapas que ajudam a estruturar a interpretação dos dados coletados. Os índices podem abranger elementos como motivação, comportamentos, representações e a combinação desses elementos entre eles, e a referenciação envolve identificar e selecionar quais índices serão utilizados na análise, considerando sua relevância e adequação ao objetivo da pesquisa. Os indicadores são instrumentos que possibilitam a medição e avaliação dos índices identificados. Eles precisam ser suficientemente adaptáveis para possibilitar modificações durante a análise, mas também devem ser exatos para assegurar a veracidade dos resultados (Bardin, 2016).

Deve ser redobrada a atenção quanto à subjetividade do pesquisador para geração de inferências. É necessário assumir a subjetividade como parte do processo de investigação através da tomada de consciência e ainda, necessita-se ter “[...] muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, [...]

debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência” (Duarte, 2004, p. 216).

Por fim, tem-se a preparação do material. No caso das entrevistas, as transcrições devem incluir não apenas o conteúdo verbal, mas também entonações, pausas, silêncios e perturbações na fala. O material deve ser organizado de maneira que facilite a análise e pode ser preparado de maneira a eliminar informações irrelevantes. Bardin (2016, p.131) argumenta que “Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Ou seja, uma pré-análise bem realizada facilita a próxima fase que é a exploração do material, que envolve principalmente operações de codificação, decomposição ou enumeração.

No caso deste trabalho, um dos objetivos é compreender como a violência influencia na rotina, no trabalho dentro e fora da sala de aula e nas motivações. Para isso, é preciso saber quais dificuldades os professores enfrentam no seu dia a dia. Esse ponto foi foco de uma das perguntas da entrevista: “Qual a principal dificuldade que você enfrenta atualmente como professor?”. A hipótese principal era que os docentes apontariam a indisciplina dos alunos como a maior dificuldade atual. O índice então seria a dificuldade e o indicador desse índice seria a indisciplina do aluno. Após a transcrição das entrevistas, percebeu-se que além da indisciplina foi apontado a apatia, uso das plataformas, estrutura física da escola, entre outras dificuldades. Assim surgiram novos indicadores que depois foram codificados e categorizados.

Conceituando a codificação, Bardin (2016) a define como o processo pelo qual os dados textuais são transformados em categorias ou códigos que representam conceitos, temas ou padrões identificados no material analisado. A codificação envolve três etapas: o recorte, enumeração e classificação e agregação, sendo que essa última etapa é justamente a categorização (identificação de padrões, temas e relações).

O recorte refere-se à escolha e definição das unidades de análise e no caso de uma análise de entrevistas, o recorte pode ser em torno de respostas específicas a perguntas-chave. As unidades de análise dividem-se em unidades de registro (elementos mais específicos a serem analisados) e de contexto (elementos maiores que fornecem significado aos registros). As unidades de registros podem ser uma palavra, uma frase ou um segmento de texto que considera-se relevante para a

análise e as unidades de contexto podem incluir frases, parágrafos ou seções inteiras do texto (Bardin, 2016).

A própria Bardin, já citada, salienta a diferença entre a unidade de registro (o que se conta) e a enumeração (o modo de contagem) e define essa última como sendo o modo em que a unidade será contada e classificada. Entre as regras de enumeração, tem-se a contagens simples (como a frequência de palavras ou frases), contagens mais complexas (como a análise de padrões de uso de linguagem) e a consideração de variáveis contextuais que podem influenciar a interpretação dos dados (Bardin, 2016). No presente estudo, a enumeração levou em consideração a frequência simples, pois é útil para identificar elementos mais recorrentes no discurso, ideias ou temas dominantes e regularidades ou padrões que possam revelar aspectos relevantes do conteúdo.

Finalmente, na última etapa da codificação agrupam-se as unidades de registro em categorias. Esse processo de categorização envolve duas etapas principais, o inventário (isolar as unidades de registro) e classificação (repartição dessas unidades). Há dois métodos principais para o desenvolvimento de sistemas de categorias: o pré-definido (definição antes do início da análise) e o emergente (desenvolvimento durante a análise) (Bardin, 2016).

Como explicado anteriormente, durante a pré-análise deste trabalho definiu-se o índice 'dificuldade' sendo, portanto, a unidade de contexto. Como unidade de registro definiu-se 'aluno', 'físico' e 'digital'. A partir das análises das respostas dos professores, a unidade 'aluno' foi categorizada de forma emergente, pois além da categoria 'indisciplina' também categorizou-se a 'desmotivação'.

A unidade de registro 'digital' dividiu-se nas categorias 'professor' (apontamento sobre a recusa do letramento digital), 'plataformização' (quantidade excessiva de plataformas) e 'material digital'. Percebe-se que todas as categorias de alguma forma estão ligadas ao contexto digital e este compõe a unidade de registro 'dificuldade' apontada pelos professores através da pergunta específica da entrevista.

Ainda, foram utilizadas unidades de contexto, registro e categorias pré-definidas como a violência escolar (contexto), violência dura e microviolências (registros) e as ameaças, agressão física, patrimônio, propriedade e xingamentos (categorias) visto que um dos objetivos é elencar as principais violências sofridas pelos professores. O quadro 4 mostra a disposição dessas unidades e categorias que

serão trabalhadas na seção Resultados e Discussão - Dificuldades e Violências (dura e microviolências) na carreira docente.

Quadro 4 - Dificuldades e Violências no ambiente escolar

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria
VIOLÊNCIA NA ESCOLA	SIMBÓLICA	Homofobia
	MICROVIOLÊNCIAS	Xingamentos
	VIOLÊNCIA DURA	Agressão
		Ameaças
		Patrimônio
		Propriedade
PRINCIPAL DIFICULDADE ATUAL	FÍSICO	Infraestrutura
	ALUNO	Indisciplina
		Desinteresse
	DIGITAL	Professor
		Plataformização
		Material Digital

Fonte: Produção da própria autora.

Por fim, como fase final da análise de conteúdo tem-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Bardin (2016) afirma que o objetivo é correlacionar os achados com os objetivos e hipóteses iniciais. Essa fase busca dar significado às informações processadas e produzir insights (respostas) que atendam aos propósitos da pesquisa, ou seja, assegurar que corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto. Deve-se conectar os dados ao(s) referencial(is) teórico(s) utilizado(s), o que possibilita a construção de inferências, significados e um entendimento mais amplo e coerente sobre o material analisado.

Em relação a este trabalho, utilizou-se o referencial teórico Abramovay para descrever e apontar as principais violências sofridas pelos professores dentro da escola e dentre os atores presentes na comunidade escolar (microviolências, violência dura e violência simbólica na escola). Segundo as descrições dessas violências e situações descritas pelos docentes, foram feitas inferências quanto à presença e interferência do Estado, conectando-se ao referencial Bourdieu e a violência simbólica

escolar. A partir dessas descrições e conexões foram realizadas interpretações quanto às subteorias presentes na Teoria da Autodeterminação.

A interpretação iniciou-se com a análise da orientação de comportamento, ou seja, primeiramente foi analisado como o comportamento é orientado quanto a Teoria das Orientações de Causalidade (COT). A partir desta subteoria foi possível determinar se a orientação é voltada para a autonomia, controle ou impessoalidade. Sabendo-se a orientação, é possível determinar o tipo de regulação do comportamento através da Teoria da Integração Organísmica (OIT) pelo Continuum Motivacional e consequentemente a motivação como sintetizado na Figura 3.



Fonte: Adaptado de Deci e Ryan (2000).

No caso de uma orientação impessoal, é possível afirmar que não há regulação e, portanto, o indivíduo está desmotivado. Se a orientação for de controle, a regulação pode ser externa ou introjetada (motivação extrínseca), diferenciando-se pelo o que está regulando este controle. A regulação externa resume-se pelo fato do controle ser proveniente de fatores externos, como recompensas ou evitar punições. Já na regulação introjetada, esse controle é exercido por fatores internos dos indivíduos, como obter a aprovação dos outros ou evitar o sentimento de culpa.

Percebendo-se que a orientação é voltada para um comportamento autônomo, pode ser que o comportamento seja regulado de maneira identificada, introjetada ou intrinsecamente. A diferença entre essas três regulações é que, na regulação Identificada, o indivíduo reconhece o valor da ação e realiza determinado comportamento regularmente, mas ainda não faz parte do seu *self*. Na regulação integrada, houve a internalização de valores, e o comportamento já é parte de sua identidade, do seu *self*. Por fim, na regulação intrínseca (motivação intrínseca) o indivíduo possui determinado comportamento pelo próprio ato da ação, porque gosta

dela e sente prazer em realizá-la. Assim, ao determinar o tipo de regulação, é possível determinar o tipo de motivação (intrínseca, extrínseca ou desmotivação).

Quanto mais próxima da motivação intrínseca, mais autodeterminado o indivíduo e está mais próximo de suprir suas necessidades básicas. Ao analisar como os diferentes tipos de violências orientam o comportamento, foi inferido se os professores têm ou não as três necessidades básicas supridas (Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas - *BPNT*). Ou seja, a autonomia, competência e pertencimento serão o foco de análise e a *COT* e *OIT* ajudaram a compreender a maioria dos comportamentos dentro dessas necessidades, determinando assim como a violência escolar presente no cotidiano dos docentes interfere nelas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção será composta pela discussão sobre as violências e dificuldades presentes atualmente na carreira docente e pelas três necessidades básicas (pertencimento, autonomia e competência). Deci e Ryan (2017, p.12) descrevem os ambientes sociais de 3 formas: “(1) favoráveis à autonomia (versus exigentes e controladores); (2) favoráveis à eficácia (versus excessivamente desafiadores, inconsistentes ou desanimadores); e (3) favoráveis ao relacionamento (versus impessoais ou rejeitadores)”.

Será analisado qual descrição encaixa-se melhor no ambiente social escolar atual e como ocorrem os diferentes tipos de violências relatadas pelos professores com o foco na violência simbólica do Estado. Além disso, averiguar-se-á como essas violências e ambiente afetam na orientação do comportamento (autônoma, controlada ou impessoal), na regulação (desmotivação, externa, introjetada, identificada, integrada, intrínseca), e conseqüentemente determina-se qual tipo de motivação guia os docentes (extrínseca ou intrínseca).

Como já apresentado, foram entrevistados 7 professores. Como uma das entrevistadas é coordenadora pedagógica, a denominação dela será C.P. enquanto dos outros professores será P. Ainda está discriminado na sigla de cada um a categoria E (efetivo - categoria A) e O (categoria O); e a formação Q (Química), F (Física) e B (Ciências Biológicas). Para separar os 3 professores de Química e os dois de Física, estes foram numerados. Por exemplo, o Professor de Química categoria E tem a sigla P.E.Q.1. Em relação ao gênero, P.E.F.1 e C.P. são mulheres, enquanto os outros professores são do gênero masculino. Apenas P.E.B.1 trabalha em uma PEI (Programa de Ensino Integral).

6.1 DIFICULDADES E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Esse tópico está dividido entre a violência escolar relatada seguindo o referencial teórico de Abramovay (microviolência, violência dura e violência simbólica na escola) e as principais dificuldades relatadas pelos professores.

6.1.1 Violência no ambiente escolar

Dentre as violências relatadas e presenciadas pelos professores (quadro 5), as mais recorrentes são respectivamente a violência contra patrimônio, xingamentos e violência contra propriedade com a total ou grande maioria dos docentes tendo relatado episódios destas violências. As outras (homofobia, agressão e ameaças), mesmo que tenham sido citadas por um ou dois docentes, são igualmente preocupantes e a sua existência prejudica o ambiente escolar.

Quadro 5 - Violências no ambiente escolar

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria	Professor(es)
VIOLÊNCIA NA ESCOLA	SIMBÓLICA	Homofobia	P.O.Q.2
	MICROVIOLÊNCIAS	Xingamentos	C.P.; P.E.Q.1; P.E.B.1; P.E.F.2; P.O.Q.1; P.E.F.1
	VIOLÊNCIA DURA	Agressão	C.P.; P.E.B.1
		Ameaças	P.E.Q.1; P.E.B.1
		Propriedade	P.E.Q.1; P.E.B.1; P.E.F.1; P.O.Q.2; C.P.
		Patrimônio	P.E.Q.1; P.O.Q.1; P.O.Q.2; P.E.B.1; P.E.F.1; P.E.F.2; C.P.

Fonte: Produção da própria autora.

6.1.1.1 Simbólica na escola- Homofobia

Fundamentados em estigmas e preconceitos que são considerados verdades, por meio da inferioridade do outro, o racismo e a homofobia são exemplos de violência simbólica na escola e é uma das discriminações que mais chama a atenção nas escolas. Especificamente em relação à homofobia, Abramovay (2021) a coloca como uma discriminação sofrida por ambos os sexos considerados não heterossexuais, justificada por moralismos em prol da masculinidade. A fundamentação de tal ideia baseia-se na concepção de que há uma sexualidade correta, vista como sinônimo de

matrimônio e descendência. Ainda segunda à autora, a legitimação da homofobia acontece através de normas e padrões culturais que reprovam comportamentos fora do considerado “correto”, ou seja, práticas não heterossexuais.

O professor P.O.Q.2 relata que já sofreu homofobia de alunos: *“Eu já sofri homofobia enquanto professor. **De na escola os alunos me xingarem no corredor de ‘cara de viadinho’**”*. Surpreendentemente, o professor relata um acontecimento envolvendo a gestão da escola:

Já sofri, inclusive no ano passado mesmo, **sofri uma homofobia da diretora também**. Eu tava numa PEI, aí tem a avaliação 360 no final do ano, que os alunos, todo mundo avalia todo mundo. Os alunos avaliam os professores, a coordenação. A direção e a coordenação fazem uma reunião com cada professor para contar como foi essa avaliação. E aí na época eu tinha cabelo colorido, e era meio extravagante. Aí a diretora chegou e falou assim: ‘eu queria te parabenizar porque **quando você chegou aqui eu fiquei até com um pouco de medo pelo seu jeito, achei que ia influenciar os alunos**, mas você é muito reservado no seu no seu canto’. **Então foi algo que me impactou bastante. Ela falou com outras palavras, mas deu pra perceber que era homofobia**. Mas ela era uma diretora que já estava prestes a se aposentar, se aposentou esse ano já. Enfim, **eu tive outros episódios nesse sentido, com alunos também**. (P.O.Q.2).

Conforme Abramovay et al. (2021), a discriminação ligada a aparência física está relacionada com o que uma sociedade considerada aceitável esteticamente e reflete suas concepções e valores. Abramovay (2021) chama a atenção de que a discriminação ocorre mesmo sem que a homossexualidade seja assumida, pois representa uma afronta à masculinidade e virilidade. Simplesmente aparentar ser homossexual já é motivo para chacotas, insultos e humilhações que provocam constrangimento, magoam, ferem a dignidade e geram baixa autoestima nos impactados pela homofobia. Ainda pode-se ter como consequência um escalonamento da violência para violência duras como as agressões físicas. Pela fala do docente percebe-se que o impacto da homofobia é enorme, contudo, também é perceptível que há uma aceitação da situação, uma naturalização. A fala *“a diretora que já estava prestes a se aposentar”* é uma justificativa para a não tomada de atitude, o que contribui para a continuação da violência.

É imperativo abordar que “A escola é uma instituição com uma alta potencialidade para o desenvolvimento de um pensamento crítico. É nela em que o desmascaramento da microviolência e violência simbólica mais se poderia realizar” (Abramovay, 2021, p. 15). De acordo com Abramovay et al. (2012), não há uma boa

difusão do tratamento desse tema como parte integrante do currículo escolar e é perceptível que há manifestações explícitas de que a homossexualidade deve ser evitada, exatamente como o professor mencionou na fala da diretora: “[...] *fiquei até com um pouco de medo pelo seu jeito, achei que ia influenciar os alunos*”. Essa fala reflete o pensamento dela e o que ela considera correto, pois seria errado (ou até imoral) o professor apresentar um comportamento homossexual.

Além do mais, o professor P.O.Q.2 salienta que a fala da diretora é uma “opinião” disfarçada de homofobia. Questiona-se nesse caso, como é possível enfrentar essa violência se aqueles que deveriam preocupar-se no combate são os próprios executores? Ainda, porque o professor não tomou uma atitude toda vez que sofreu esse preconceito de alunos e da diretora? Sob o ponto de vista de Abramovay (2021), frequentemente essas violências diárias nem são classificadas como violência, o que dificulta a adoção de medidas preventivas contra elas. Ou seja, a diretora provavelmente não vê sua opinião como homofobia e o professor já se acostumou com essas situações e passou a aceitá-las como algo natural, sem que possa fazer algo contra.

Abramovay e Silva (2021) delimitam a homofobia como um tipo de violência simbólica. Como explanam Bourdieu e Passeron (1992), a violência simbólica é exercida por meio da internalização de certos princípios, valores e significações que o próprio grupo aceita como naturais ou legítimas, ou seja, indivíduo internaliza essas estruturas simbólicas, que se tornam parte de seu habitus. Essa internalização nada mais é do que a aceitação consciente e naturalização das dominações e desigualdades. As consequências são que, ao longo prazo, essa violência simbólica torna-se uma espécie de normalidade, muitas vezes sendo até mesmo vista como justa.

A omissão de P.O.Q.2 diante da homofobia pode indicar uma normalização, mas certamente indica uma falta de autodeterminação. A internalização citada anteriormente refere-se somente a estar dentro do indivíduo, não incorporada. Dentro da TAD, a internalização está ligada a uma orientação de autonomia, mais próxima da motivação intrínseca e ocorre pela adoção de valores externos com consciência crítica, alinhado com princípios pessoais e não por passividade, inércia ou medo. Este comportamento omissivo indica uma orientação impessoal do docente.

Deci e Ryan (2017, p. 2018) afirmam que, “Quando assim orientadas, as pessoas são relativamente passivas e facilmente dominadas pelas forças do ambiente e por

seus próprios impulsos e emoções internas”. Esse tipo de orientação impessoal promove a experiência de ineficácia, ou seja, os indivíduos sentem que não tem controle, ou que “as coisas são assim mesmo”, e por isso não agem. Deste modo, há uma ausência de regulação, não existe motivação (menor nível possível do continuum motivacional da Teoria da Integração Organísmica) e fortalecem-se sensações ruins que acarretam em um desempenho menos eficaz e mal-estar.

O intuito das gestões escolares deveria ser de evitar esse tipo de violência, porém Souza, Costa e Rodrigues (2023) admitem a ausência de intervenção das instituições de ensino em situações homofóbicas. Há um mascaramento e isso acaba reforçando as desigualdades, criando a falsa impressão de que as diferenças não existem. As autoras ainda salientam que brincadeiras e opiniões devem ser reconhecidas como homofobia e a escola deve implementar ações para prevenir e combater os danos que essa modalidade de violência pode provocar no progresso educacional e psicológico dos atores escolares.

6.1.1.2 Microviolências - Xingamentos

Na compreensão de Abramovay et al. (2012), a sociedade cria uma expectativa de que a escola estabeleça-se como um local de interações positivas entre os participantes que nela interagem e ainda promova e dissemine comportamentos baseados no respeito, diálogo e valorização da escuta. Em relação a tal aspecto, Abramovay (2021, p. 9) destaca que essa expectativa é diferente da realidade, visto que as microviolências têm se tornado cada vez mais comuns e “As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola”.

Os professores conectam muito a violência escolar às agressões verbais, desrespeito e xingamentos que sofrem, como visto nesses depoimentos: “*Já havia acontecido com outros professores o mesmo tipo de situação de, principalmente, violência verbal*” (P.E.F.2); “*Mas eles desrespeitam os professores. Então, por exemplo, tem alunos que com professora é outra pessoa, xinga*” (P.O.Q.1); “*Todo dia eu sou xingado, todo dia eu sou. Ontem um mandou eu calar a boca. Vou fazer um boletim na polícia. Hoje o outro aprontou lá. Vou fazer outro boletim na polícia*” (P.E.Q.1); “*Tem aluno que se você deixar, dorme em 6 aulas seguidas assim e é*

violência verbal de uma certa forma, porque para alguns deles é um absurdo você chamar atenção” (P.E.B.1).

Abramovay e Castro (2006) destacam que as microviolências ou incivildades estão enraizadas na dinâmica do cotidiano escolar e acabam passando despercebidas, sendo naturalizadas e banalizadas. Isso pode ser observado na fala de P.E.F.2: *“Normalizou isso até entre eles. A relação entre alunos, eles se xingam. Praticamente o tempo todo. Isso é algo normal, então **quando às vezes eles falam isso com o professor, eles nem acham que estão fazendo nada de tão grave assim**”*.

De acordo com as autoras citadas anteriormente, as microviolências também são atos de indisciplina, abuso de poder, transgressões praticadas por estudantes, desrespeito em relação aos professores e vice-versa, tudo aquilo com “[...] potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro” (Abramovay; Castro, 2006, p. 48).

Ainda, é possível perceber que os professores muitas vezes não englobam o desrespeito e a indisciplina nessa categoria: *“Tô pensando aqui se foi uma violência ou se foi só desrespeito [...] Xingamento não. **Eu acho que eu nunca tive, desrespeito, boquejar alguma coisa**”* (P.E.F.1). *“Nesse sentido de violência verbal de aluno **me xingar eu acho que nunca sofri tanto não**”* (P.O.Q.2). Este último docente utiliza a palavra ‘tanto’, um indicativo que sofreu ou sofre com isso, mas não vê diariamente. Ainda, este docente é o mesmo que relatou ter sido xingado nos corredores da escola por ser gay e ainda considera que sua principal dificuldade é a indisciplina dos alunos, o que também é uma microviolência (item 6.1.2.2). Isso reflete o quanto os professores não percebem que são vítimas e já normalizaram comportamentos violentos dos alunos.

A docente P.E.F.1, que no relato anterior afirmou não sofrer esse tipo de violência ou ser desrespeitada, relata na sequência justamente uma situação que pode ser caracterizada como microviolência:

[...] num outro determinado momento, chamei a atenção de um estudante que tava bagunçando no fundo e atrapalhando a apresentação. E eu falei, pode sair da minha sala. Aí uma outra menina levantou do nada, nem tava na conversa e falou: “você está achando o quê aqui?! Você vem aqui para tirar a gente da sala?! Você vem aqui para ficar fazendo a gente chorar?”. **Eu olhei**

assim, na verdade, a maioria da sala olhou para ela assustada porque ela deu uma surtada comigo. Do nada, ela falou que eu estava ali para fazer os outros chorarem. Não era essa questão. A menina não entendeu nada da situação do trabalho, **então posso dizer que isso aí foi uma falta de respeito.** E ela falou isso e saiu, ela levantou, falou e saiu. **Aí na hora eu fiquei assim, bem desestabilizada, eu assustei.** Por que eu digo que eu assustei? Eu acho que eu tenho uma boa gestão de sala de aula, eu tenho um bom controle dos estudantes. **Como eu mencionei, nunca fui xingada. Isso me assustou e me desestabilizou.** Fiquei o resto da manhã assim, pensativa. (P.E.F.1)

Essas situações de desrespeito dos estudantes com comportamentos desafiantes e provocação de autoridades pode ser uma busca por atenção e visibilidade (Abramovay; Rua, 2002). Ainda, muitas dessas violências são minimizadas: *“Verbalmente, já tive umas agressões mais cruéis. Mas é sempre essa coisa de aluno novo, que ainda não conhece a escola, que ainda não tem vínculo com o professor”* (P.E.B.1).

Soares e Machado corroboram (2014) com Abramovay quando expressam que os professores veem a origem da violência que sofrem como uma agressividade compreendida como inerente aos indivíduos e ainda proveniente do contexto social. No caso dela ser inerente, a violência é a linguagem conhecida por esses alunos e acaba manifestando-se em ataques rotineiros à instituição escolar e àquele que a representa (professores e funcionários). Essas afrontas aparentemente gratuitas e banais deterioram as relações no ambiente escolar.

O sentimento de violência vivenciado por estudantes e integrantes da equipe técnico-pedagógica afetam seu psicológico, mas justificam-se as agressões verbais como fatos menores, delitos secundários e atitudes naturais típicas de adolescentes e por isso são raramente penalizadas (Abramovay; Castro, 2006). P.E.F.1 cita que em sua escola aconteciam situações de não punição. Ela relata que *“Começou a atrapalhar muito o trabalho, o aluno fazer o que queria. Se a gente desse uma ocorrência, mandava lá para cima, o aluno voltava na mesma hora, passava e dizia: me mandaram voltar”*.

Abramovay e Castro (2006) explicam que a impunidade e sensação de abandono são alguns dos efeitos da proliferação e repetição das microviolências. Há uma ampliação da desconfiança nas instituições e aumenta a falta do sentimento de cidadania, já que as vítimas das incivildades se sentem vulneráveis e desprotegidas. As autoras ainda salientam que impera a sensação de estar sozinho, de ser necessário aprender a se defender e “[...] impera a lei do silêncio, a qual consiste em

fingir que nada acontece, que não vemos nem sabemos de nada e, por isso, continuamos com um sentimento de medo e insegurança guardados para nós” (p. 54).

A convivência no cotidiano escolar fica comprometida trazendo graves consequências, pois o desrespeito e o descuido com o próximo podem substituir a solidariedade e o companheirismo (Abramovay; Castro, 2006). Além do mais, a proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais fortes como ameaças e agressões físicas relatadas na sequência.

6.1.1.3 Violência Dura – Agressão Física e Ameaças

Questionada se já foi vítima de violência verbal ou física, C.P. conta que já sofreu as duas, detalhando uma situação de agressão sofrida por uma aluna da educação básica:

[...] uma aluna não queria entrar na sala. Aí quando eu pedi para ela entrar eu falei para ela, que ia terminar de fazer a chamada, e se você não entrar, você não entra mais não. Na hora que eu ia fechar a porta ela quis entrar. Aí eu falei para falei assim: não vou deixar você entrar, e ela falou quero ver alguém me tirar daqui [...] A hora que eu virei assim pra inspetora pra falar **ela veio com o caderno deu com tudo no meu rosto e tentou abrir o estojo dela. Aí a única coisa que eu fiz foi segurar as mãos dela, pensei que poderia ela ter um estilete ou algo semelhante. E eu lembro que ela até torceu o meu dedo, machucou.** [...] Eu lembro, meu óculos caiu. Eu desentortei meu óculos e todo mundo começou a falar, professora! Eu falei, gente, olha, eu só vou pedir um favor para vocês, não vamos falar sobre nada disso, vamos continuar a aula. Dei 2 aulas e depois eu já ia embora [...] Fiquei esperando, fiz boletim de ocorrência e fiz exame de corpo de delito. Ela teve transferência compulsória. **Ela foi transferida da escola, foi expulsa da outra escola pelo conselho de escola e no outro ano ela se matriculou de novo.** Aí eu pedi que ela se matriculasse em outro horário que eu não estivesse. Ela acabou desistindo (C.P.)

Abramovay (2002) salienta que transgressões, atos agressivos, incidentes mais ou menos graves estão tornando-se mais evidentes fazendo com que todos os indivíduos pertencentes à determinada comunidade escolar sintam-se potenciais vítimas. Novamente, percebe-se uma impunidade da violência visto que a aluna agressora pôde se matricular novamente na mesma escola da docente agredida. Caso a aluna não tivesse desistido ou não fosse possível matriculá-la em outro horário, possivelmente C.P. seria obrigada a aceitar dar aulas à aluna ou pedir para que ela mesma fosse transferida, como forma de fugir de uma situação desagradável.

Ademais, existem as brincadeiras, que por mais simples que sejam também podem evoluir e transformar-se em agressão como explana Abramovay et al. (2012). Isso pode ser observado no relato de P.E.B.1, quando afirma que já foi vítima de violência física no quesito 'de brincadeira'. O professor explica que os alunos do sexo masculino tentam se impor perante ele, com algumas brincadeiras um pouco agressivas: ***“Vou dar um soco ali no braço do professor para ver o que ele vai fazer. Mas você percebe que não é um soco assim: ‘porque eu quero te agredir’. É um soquinho. Dá um soco e sair correndo só para ver como o professor vai reagir”.*** Talvez essa iniciativa violenta por parte dos alunos seja uma forma de obter visibilidade, já que, como comenta Abramovay et al (2012), ser visto é um desejo dado que o espetáculo constitui uma das principais maneiras de o indivíduo se expressar na sociedade e no mundo.

Em relação às ameaças, destaca-se o uso de drogas e como isso está afetando os docentes. P.E.B.1 e P.E.F.1 relatam essa questão como pode ser observado no exposto no quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Descrição de situações envolvendo ameaças e drogas

Professor	Situação
P.E.B.1	<i>O aluno não estava realizando atividade. Eu chamei ele de irmão, falei ‘irmão, lá no caderno, copiar’. E aí nisso ele falou: ‘Ah, eu não sou seu irmão’. Eu falei: ‘<u>realmente você não é o meu irmão, porque se você fosse, eu acho que a gente poderia melhorar seu desempenho aqui. A gente teria uma conversa um pouco mais séria, fora daqui e tudo mais</u>’. E aí, a certo ponto, o aluno começou a gritar e esbravejar. Dáí ele partiu para ameaças. Só que era uma revolta. Acho que, de uma certa forma, o aluno não ia realmente fazer nada, mas na forma como ele falava, ele tá tentando se impor para cima de mim. [...] Só que esse aluno, em outras situações, fez coisas muito mais graves. É o uso de drogas dentro da escola, ameaça mais graves. E aí fizemos a convocação do conselho, chamamos a mãe, só que antes do conselho, a mãe achou melhor já levar ele para outra escola, então foi. São casos pontuais, que a coisa realmente fica mais tensa.</i>
P.E.F.1	<i>O uso de drogas ilícitas, ele tem sido um grande problema que nós temos enfrentado na escola. Muitos estudantes usam. Temos estudantes que vendem dentro da escola. [...] o aluno que está usando ele nos causa muitos problemas, porque ele vai ter o organismo dele afetado. Ele entra na sala de aula nervoso, alterado, com o olho vermelho, o nariz coçando. Dependendo da situação, esse aluno pode vir para cima de você, se você for advertir ele por qualquer coisa. O aluno pede para ir ao banheiro, você deixa. A hora que ele volta, se sente cheio de maconha, você não vai fazer nada. Aí você pensa: ‘eu chamo o aluno, chamo a atenção do aluno, e se eu chamar atenção, será que ele vai riscar o meu carro? Isso é uma violência. Então às vezes a gente se sente acuado e com medo sim. No ano passado tivemos vários incidentes no período noturno com essa questão de drogas. Tinha 2 turmas lá que eram muito problemáticas nesse quesito e os professores se sentiam sim, ameaçados, amedrontados, e isso tem acontecido. É essa questão da droga tá aí na nossa cara e às vezes a gente se sente de mãos</i>

<i>atadas com essa questão.</i>

Fonte: Produção da própria autora.

No caso relatado por P.E.B.1, a ameaça do aluno pode ter sido proveniente da fala do professor. Esse aluno talvez sentiu-se intimidado e resolveu responder de uma forma violenta. A fala *“ele tá tentando se impor para cima de mim”* é a já citada forma de visibilidade buscada pelo aluno, que espera se sobressair perante uma autoridade. Isso também pode ser visto quando P.E.B.1 ressalta que os alunos nunca tentam resolver sozinhos quando querem fazer uma ameaça de grande magnitude *“[...] eles sempre falam que vão chamar alguém de outra escola, vão chamar alguém de fora, é a tia, é a mãe, é o menino lá da escola que é da periferia, da pesada”*.

Contudo, por não ser clara de onde veio essa motivação em ameaçar o professor, Abramovay (2021) também afirma que devido à falta de clareza das razões explícitas das ameaças, elas acabam tornando-se triviais, intensificando a percepção de certa violência gratuita e banalizada. A fala do docente sobre *“Acho que, de uma certa forma, o aluno não ia realmente fazer nada”* é o reflexo dessa banalização.

Abramovay (2021, p. 15) chama a atenção que “Devido ao clima de intimidação na escola, é frequente que professores/diretores e outros membros do corpo pedagógico expressem sentimentos de insegurança” como quando a professora P.E.F.1 afirma se sentir acuada, com medo, ameaçada e amedrontada. Ela ainda completa sua fala: *“Saber que um aluno que está em contato com droga e se eu não souber como falar com esse estudante, eu posso ter uma retaliação. E aí, querendo ou não, eu vivo sob uma pressão psicológica”*.

A orientação do comportamento da professora é totalmente controlada pelo medo e pelas consequências e estados emocionais negativos relacionados. Na concepção de Deci e Ryan (2017), uma forte orientação controlada coloca as pessoas em risco de comportamentos problemáticos que comprometem a autorregulação. A docente expressa em suas palavras que suas ações são direcionadas de modo a evitar conflitos, realizando uma pressão interna sobre si mesma. Quando a orientação do comportamento ocorre por pressões advindas do próprio indivíduo, a regulação é introjetada e a motivação é extrínseca. Desta maneira, ocorre uma tendência ao mal-estar com maior frequência e aumento da fragilidade emocional.

Ademais, esse medo acentua-se quando P.E.F.1 traz à tona o tráfico de drogas ilícitas: *“Temos estudantes que vendem dentro da escola. É o aluno que tá vendendo.”*

Abramovay (2021) dá destaque (entre as violências que vem de fora para dentro das escolas) às gangues, o tráfico de drogas e à entrada de armas. A autora acrescenta que muitos alunos são membros de gangues e isso gera um clima de insegurança ainda maior na comunidade escolar, pois esta fica ainda mais exposta.

O tráfico de drogas, no entender de Abramovay e Rua (2002), altera a rotina da escola situada em sua esfera de influência e muitas vezes configura-se um poder privado onde a imposição e ameaça desautoriza os encarregados pela escola, forçando todos os integrantes da equipe técnica pedagógica a desenvolver novas táticas de convivência com aqueles que ultrapassam os legítimos limites da convivência social. Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009), o trabalho docente é atrapalhado pelas agressões verbais e físicas pela geração de medo e insegurança

6.1.1.4 Violência Dura – Propriedade e Patrimônio

O Art. 163 do código penal explicita o crime de “Destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia”. Especificamente sobre o Dano qualificado, o inciso III explana quando o crime é cometido “contra o patrimônio da União, de Estado, do Distrito Federal, de Município ou de autarquia, fundação pública, empresa pública, sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviços públicos;” (BRASIL, 1940). Isso engloba a violência contra a propriedade e patrimônio.

Como já mencionado, a violência contra a propriedade inclui furtos, roubos e assaltos, enquanto a violência contra o patrimônio engloba atos de vandalismo e depredação. Segundo Abramovay e Rua (2002), ocorre uma sequência de ações corriqueiras e especialmente violentas que levam à destruição da infraestrutura escolar. Pereira et al. (2024, p.274) exemplificam alguns comportamentos comuns de vandalismos praticados majoritariamente por estudantes como “[...] marcas e rabiscos em mesas, carteiras e paredes das salas, a danificação de espelhos e torneiras nos banheiros, chicletes grudados sob as carteiras, bolinhas de papel espalhados pelo chão e a destruição de materiais didáticos”.

No quadro 7 são descritas algumas situações do tipo violência contra o patrimônio já presenciadas pelos docentes no ambiente escolar.

Quadro 7 - Descrição de situações envolvendo violência contra o patrimônio

Professor	Situação
P.E.Q.1	Isso acontece direto. Constantemente os alunos chutam os móveis lá, aí tem que trazer o pai, tem que fazer pagar. Eles vivem tacando cadeiras no chão. Teve um caso que eles ficaram presos na sala, enroscou o ferrolho da porta lá e eles começaram a arrombar a porta na hora do intervalo [...] E a porta ficou lá semanas sem, você dava aula com todo aquele ruído lá no corredor. É, a gente tem muito disso aí danos ao patrimônio.
P.O.Q.2	Tem bastante mesa que tá com o tempo saindo porque os alunos depredaram. Rabiscado tem um monte. Com tinta tem bastante até. Tava tendo uma briga entre alunos e um aluno foi jogar uma cadeira no outro e pegou na televisão da escola. A televisão caiu e quebrou a TV.
P.E.B.1	A depredação de patrimônio público tem. A carteira, eles desenham, rabiscam, tiram os parafusos ou parafusos simplesmente caem. Ou então eles ficam empinando cadeira e a cadeira entorta, quebra um pezinho, solta o assento. A situação dos notebooks é, já teve situação de aluno dar soco na tela do computador, porque ele estava bravo, porque o computador estava travando, porque a qualidade do computador é inferior. As teclas dos computadores, eles pegam as teclas para usar as letrinhas e fazer não sei o quê com isso. Às vezes a gente encontra a caixinha de som do computador esfaçalhada.
P.O.Q.1	Você vê sempre no rabiscar na mesa ou rabiscar na parede. Eles costumam muito colocar o @ do Instagram. Lá na escola tem aquelas cortinas persianas. Eles puxam. Então, geralmente, quando danifica alguma coisa, ou é a carteira ou é a cortina. Outra coisa que acontece praticamente em quase todas as escolas, eles jogarem o resto de alimento, fruta, verdura, dentro do vaso sanitário. Aí a diretora tem que pagar para desentupir. <u>Precisa usar uma verba para comprar alguma coisa. Ela tem que tirar esse dinheiro dessa verba e fazer uma recuperação dos banheiros.</u> [...] Alguns não têm cuidados com computador porque não tem essa educação em casa. Então tem alunos que pegam notebook com o dedão, uma tela, e aí às vezes acaba trincando a tela do computador
C.P.	E agora tem um aluno que está se dando ao trabalho de tirar os botões, e está ficando 130,00 reais arrumar cada tablet. Então a gente está fazendo a conscientização deles. Tipo: gente é de vocês. Como vocês podem estragar tudo? Eles têm tablet, computador, fone para poder fazer o curso de inglês que eles têm ali e tudo. Teve notebook nosso, eles têm garantia até o ano que vem, mas teve um que perdeu a garantia porque arrancaram a tecla. Porque deram um murro na tela. Nós tivemos que usar outro dinheiro. Com o dinheiro de manutenção, porque perdeu a garantia, esses do botão tudo perdeu a garantia. Agora descobrimos nessa semana a nova façanha, eles estão trocando as teclas do teclado. Ainda tenho que descobrir quem está fazendo essa façanha, porque a professora tenta digitar, colocar senha, não vai. E é complicado. Eles não dão valor no valor do material.
P.E.F.1	Eu vi de longe uma conversa entre o professor que cuida da informática e um outro professor, eu estava longe, mas eu vi. O professor até que mostrando para o outro professor que tinha um tablet quebrado e foi aluno que quebrou e ficava daquele jeito. E o que aconteceu com o estudante? Nada.
P.E.F.2	Acontece de quebrar carteira, quebrar cadeira, às vezes é quebrar um vidro, mas geralmente, são essas coisas pequenas assim, não deterioração muito grande. Não vandalismo. [...] Já aconteceu de quebrar computador, mas é por mau uso. Como muita gente usa o computador e o material não é de muita qualidade, pode você fechar, abrir. Se você faz isso de qualquer jeito, acaba quebrando. Mas é mais sem querer do que realmente querer quebrar o computador.

Fonte: Produção da própria autora.

A fala de P.E.F.2 corrobora com Abramovay e Rua (2002), pois observa-se uma tendência a reduzir a seriedade dos atos cometidos por indivíduos da escola. O corpo técnico-pedagógico tenta justificar essas práticas violentas ao colocar a culpa no comportamento do estudante, amenizando a violência escolar.

Pereira et al. (2024) afirmam que esses atos depredatórios são mais comuns nas escolas públicas por um sentimento de anonimato e à percepção de impunidade associada a esses locais. A fala de P.E.F.1 ao destacar que ‘não aconteceu nada com o estudante’ reflete justamente essa percepção e perpetuação do sentimento de impunidade, como afirmam os autores citados.

Na afirmação de Abramovay e Castro (2003), a infra-estrutura física e os recursos didáticos têm especial importância dentre os inúmeros fatores que influenciam a qualidade do ensino e as relações sociais dentro da escola. Pela entonação nas falas dos professores, percebe-se que não há surpresa quanto à destruição. Na verdade, o que mais surpreende são os relatos de depredação da parte tecnológica. P.E.B.1 faz algumas suposições: *“Eu não sei te falar se a nossa clientela é muito exigente na qualidade das coisas, ou se eles têm coisas melhores em casa, ou então **eles desdenham do que a gente fornece para eles**”*. O docente acredita que os alunos veem o material da escola como sendo de baixa qualidade e por isso desdenham, destroem, jogam fora e não se dão ao trabalho de cuidar dos materiais. Novamente, percebe-se uma banalização quando tenta-se justificar a depredação, amenizando a violência dos alunos: *“[...] eu não vou chamar de um vandalismo intencional. É um vandalismo no sentido de desprezo”*.

Pela entonação da voz de C.P., há um desânimo e tristeza pela não valorização dos recursos. Ela e P.O.Q.1 citaram em seus depoimentos o remanejamento de verbas para reparação dos danos. Os próprios autores Pereira et al. (2024), já citados, recordam que os recursos “[...] poderiam ser poupados e redirecionados para outras áreas da educação, caso não ocorressem atos de vandalismo e destruição do patrimônio escolar” (p. 281).

Com a finalidade de blindar uma possível depredação dentro das salas de aula devido à facilidade com que ela pode ocorrer, C.P. comenta que na sua escola os alunos são proibidos de ficar na sala de aula durante o intervalo: *“São proibidos porque **é pela segurança dos objetos**. Eles mexem muito, até mesmo por brincadeira.*

Então, para a preservação da propriedade deles mesmos. Eles não podem ficar na sala de aula”.

Na concepção de Abramovay e Rua (2002, p.291), a depredação pode sinalizar “[...] a ausência de um sentimento de compartilhamento daquilo que é coletivo: as carteiras, as portas e as salas são vistas como partes da escola e não como instrumentos que possibilitam o crescimento pessoal dos alunos”. O ambiente escolar, portanto encontra-se distante dos estudantes. Pereira et al. (2024) ratificam o apontado pelas autoras, quando destaca que o resultado dessa diminuição da ligação entre os alunos e a comunidade escolar acarreta em uma menor adesão às normas institucionais e um crescimento da resistência à autoridade.

Quando C.P. cita a ‘preservação da propriedade deles’ é uma clara referência à ocorrência de furtos ou roubos, ou seja, violência contra a propriedade. Aos estudantes têm-lhes atribuído a culpa quase sempre quando ocorre esse tipo de violência. De acordo com Abramovay e Rua (2002), os professores acreditam que os alunos dão vazão a este tipo de violência por conta da negligência destes mesmos estudantes. P.E.Q.1 expõe uma situação que lhe ocorreu na véspera da pandemia: *“No último dia de aula, assim que veio o comunicado que não ia ter mais aula no outro dia, foram lá e tiraram o cachimbo da vela da minha moto”*. P.E.F.1 e P.E.B.1 mencionam incidentes com bens dos alunos:

Volta e meia some o celular. O material dos alunos some mesmo. Esse ano, começo do ano, teve uma determinada turma que teve um incidente de sumir dinheiro da mochila de uma menina. Sumiu o carregador da mochila de outra menina. Aí sumiu o dinheiro de novo de uma outra menina. (P.E.F.1)
Já vi poucos casos de furtos de pequenos itens dos alunos. É borracha, caneta, sumiram com estojo. Teve uma situação que sumiram com o estojo do óculos de um aluno e esse realmente furtaram, não encontramos mais. É fone, carregador, coisas pequenas que você percebe que é algo do tipo, pegou emprestado, mas não vai devolver, sabe? (P.E.B.1).

Os relatos acima estão em concordância com Abramovay e Rua (2002), que enfatizam a ocorrência de pequenos furtos envolvendo materiais escolares como canetas e quantias menores de dinheiro, celulares e bolsas. As autoras ainda salientam que muitas vezes a interpretação dos furtos é consequência de inveja e ressentimento, exatamente como expõe P.E.B.1 na sequência: *“Teve uma situação que um aluno deixou o celular no refeitório e alguém simplesmente quebrou o celular ao meio [...] é um aluno que tem um certo papel de liderança na sala, então ficou aquela sensação de que foi alguém querendo provocar ele”*.

Aquém de furtos de itens pessoais, ocorrem também furtos de itens da escola como o relatado pelos professores no Quadro 8 apresentado na sequência

Quadro 8 - Descrição de situações envolvendo violência contra a propriedade

Professor	Situação
P.E.Q.1	<i>E o ano passado teve um grupo lá, não sei nem porque são alunos meus ainda, eles não deveriam estar mais pelo que eles fizeram. Eles roubaram o chip do tablet. Eu não sei como ou onde que você vai usar aquilo de novo. Não sei nem se dá para usar. E aí roubaram o chip.</i>
C.P.	<i>Eles já roubaram o chip e fizemos boletim de ocorrência e conseguimos verificar quais pelas câmeras conseguimos ver quais foram os alunos que tiraram o chip. Aí parou com isso.</i>
P.O.Q.2	<i>A escola de manhã, ela foi assaltada no começo do ano, roubaram a fiação da escola. A gente chegou lá numa segunda-feira de manhã e cadê os fios? Não tinha energia. E a escola que eu dou aula à noite, entraram na escola à noite, também durante a madrugada e entraram na secretaria e roubaram computadores, impressoras na sala da coordenação e na sala da direção.</i>

Fonte: Produção da própria autora.

Em reportagens de 2023 (PASSANDO A RÉGUA; PORTAL PRIMEIRA FEIRA), uma escola estadual de Santa Cruz do Rio Pardo e outra de Salto relataram furto de chips escolares. Segundo o descrito, os chips foram furtados para serem utilizados nos próprios celulares dos estudantes com a finalidade de acessar a internet. Esse pode ter sido o motivo do furto dos chips pelos alunos de P.E.Q.1 e C.P.. Contudo, o peso dos incidentes relatados mostra-se desigual.

No caso relatado por P.O.Q.2, não ocorre a culpabilização dos alunos e aparenta ser um crime mais grave quando comparado ao roubo de chips, tanto que, pela fala de P.E.Q.1, os alunos que cometeram o delito ainda continuam na escola. Deduz-se, portanto que o furto de chips não é algo tão grave assim. Abramovay e Rua (2002) esclarecem que nas ocorrências tidas como mais graves, a culpa recai em pessoas externas à comunidade escolar, invasores noturnos, durante fins de semana ou férias. Isso gera uma dicotomia, uma vez que os membros internos da comunidade escolar são tidos como menos violentos. O espaço fora da escola que realmente é violento e a escola torna-se menos insegura, o que é uma enganação e não corresponde à realidade.

Esses atos quando se repetem e permanecem impunes rompem as normas de convivência e o pacto social das relações humanas. Essa frequência constante desses episódios pode gerar um sentimento de não pertencimento ao espaço escolar,

além do enfraquecimento da confiança nas instituições, nas relações sociais estabelecidas naquele espaço e na ideia de cidadania (Abramovay, 2021).

6.1.2 Principais dificuldades enfrentadas atualmente

Investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores é essencial para compreender os desafios que impactam diretamente o bem-estar dos educadores e a qualidade da educação. No quadro 9 foi categorizada a principal dificuldade atual relatada pelos docentes. Contudo, isso não significa que a dificuldade é exclusiva. Outros docentes também apontaram as mesmas dificuldades ao longo da entrevista e estas serão trabalhadas em sequência

Quadro 9 - Dificuldades no ambiente escolar

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria	Professor(es)
PRINCIPAL DIFICULDADE ATUAL	FÍSICO	Infraestrutura	P.E.Q.1
	ALUNO	Indisciplina	P.O.Q.1; P.O.Q.2
		Desinteresse	P.E.F.2; P.E.B.1
	DIGITAL	Professor	C.P.
		Plataformização	P.E.F.1
		Material Digital	P.O.Q.2

Fonte: Produção da própria autora

6.1.2.1 Infraestrutura

Segundo Abramovay et al (2021, p. 45), “outro tema importante relacionado ao clima escolar é a infraestrutura, uma escola limpa, com espaço, material adequado, isolamento das salas, refrigeração, com luz, faz com que alunos e professores se sintam melhor e mais protegidos”. Assim como na violência contra o patrimônio, em que pichações, carteiras quebradas e outros danos geram um sentimento de distância com aquele ambiente, a má infraestrutura reflete uma irresponsabilidade com um

espaço público, diminuindo ainda mais a confiança (que já é debilitada) nas instituições escolares (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009).

P.E.Q.1 afirma que a falta de infraestrutura é sua principal dificuldade atualmente:

A nossa escola, ela está com as verbas bloqueadas já há alguns anos, ela está trabalhando há mais de 3 anos sem verba. Então, a escola está caindo pedaço dela e é um fato. Isso é fato. **Nós temos problemas de instalação elétrica, com um problema de risco grave, de ter que ir embora durante a aula porque tava cheirando fio queimado lá e saindo fumaça**, pra você ter uma ideia. **Salas com muito calor, é insalubre**. Na minha opinião, por não ter ar-condicionado. Às vezes a gente tem o ventilador e ele quebra, porque ele funciona muito. **É muito quente, muito quente mesmo**. Às vezes, esse problema que eu vou falar agora não tem acontecido nos últimos meses, mas aconteceu muito até o ano passado: eu tinha problema para ter tinta, para pintar, para desenhar, escrever na lousa. **Eu comprava minha própria tinta**. Isso foi muito tempo assim, porque lá é canetão, insumos básicos. **Eu comprava minha própria tinta**. A gente tinha algumas salas que não tinham energia elétrica [...] **eu tinha que levar a extensão de 20 metros de casa para pegar energia lá na outra sala, atravessar um corredor**. Às vezes alguém tropeçava no fio e derrubava tudo que eu tinha feito lá. (P.E.Q.1).

É preocupante o depoimento sobre o problema na rede elétrica. O risco de incêndio que essa escola está exposta é mais um fator de aflição para o professor. A falta de energia causada por esse problema fez com que o próprio encontrasse uma solução com materiais pessoais. A compra da própria tinta talvez seja uma orientação de autonomia caso houve a liberdade de escolha (partiu do docente a iniciativa) e valorize o ensino e o que ele pode proporcionar. Segundo Deci e Ryan (2017), as pessoas guiadas por essa orientação procuram e criam oportunidades para se engajarem com o que consideram significativo. Porém, se for essa aquisição da tinta for por obrigação moral, não há liberdade uma vez que existe uma pressão interna. Isto define a regulação introjetada devido à orientação ser de forma controlada.

Possivelmente essa última orientação é a mais provável de guia da ação em virtude da sequência do relato para justificar o uso da extensão de sua casa: **“Você está sendo impelido a ter que usar os recursos de televisão, porque agora o material é digital, ele é muito cobrado [...] Então o eletrônico é indispensável para mim”**. Não há liberdade de escolha devido a uma pressão externa, P.E.Q.1 é coagido a “fazer o possível” para dar aula. A regulação nesse caso é externa e tanto neste quanto na ação da tinta, a motivação é externa, afastando-se da autodeterminação. Na afirmação de Deci e Ryan (2017), o comportamento controlado direciona-se para

controles sociais, e mesmo que o ambiente propicie alguma autonomia, experimenta-se um ambiente excessivamente controlador, causando aos indivíduos a sensação de pressão ou coação, o que afeta negativamente a motivação autodeterminada.

Silva (2012) admite que a falta de infraestrutura afasta os professores das salas de aula. A autora pontua que pela falta de recursos materiais e pedagógicos os docentes precisam usar seus próprios recursos para elaborar suas aulas como relatado por P.E.Q.1. Essa falta de recursos é principalmente pela falta de verbas e não recebimento de material suficiente para todos.

Quanto ao problema da temperatura, P.E.B.1 também queixa-se deste ponto ***“Hoje o nosso maior problema de infraestrutura é a questão da temperatura das salas. Tem muito calor em algumas salas”***. Segundo relatório do Centro de Inovação para a Excelência em Políticas Públicas (CIEPP), cerca de 34% das salas de aula das escolas públicas no Brasil são climatizadas. No Estado de São Paulo, essa porcentagem é ainda mais preocupante: apenas 2,71% das salas de aula das escolas públicas estaduais são climatizadas, sendo esse valor o menor entre todos os estados brasileiros (ALMADA, 2024).

Santos (2018) pesquisou sobre o (des)conforto térmico provocado pela convivência em altas temperaturas. Nas entrevistas com os professores, eles concordam que o calor excessivo causa extremo desconforto na sala de aula, crescem as dificuldades dos alunos e atrapalham os docentes no exercício do seu trabalho. Segundo a autora, os professores pontuaram que a falta de concentração dos estudantes é o principal obstáculo, pois afeta diretamente nas atividades diárias, uma vez que “[...] os alunos ficam constantemente inquietos, saem muito frequentemente da sala para tomar água e posteriormente para uso do banheiro, ficam desconcentrados e não dão atenção à aula e explicações dos conteúdos” (Santos, 2018, p. 77).

Como afirma Ramalho (2025), não há espaço para o conhecimento quando há o desconforto térmico, pois este transforma as escolas em ambientes hostis para o aprender e ensinar. O calor excessivo prejudica a concentração, a memória e a saúde física e mental não só dos alunos, mas também dos professores. Ainda segundo o autor, “a resposta das autoridades governamentais precisa ser rápida e eficaz. Climatizar as salas de aula não é uma questão de luxo, mas de dignidade” (p. 2).

6.1.2.2 Indisciplina e Desinteresse dos alunos

Como destacado por Abramovay et al. (2021) os docentes não podem ensinar (e assim os alunos aprenderem) em um ambiente permissivo, com altos níveis de incivildades ou microviolências (como já visto anteriormente que são comuns), disrupção e indisciplina. Dentre as dificuldades relatadas pelos professores, os alunos são citados justamente nesse ponto. Ainda é colocado o desinteresse que muitos apresentam.

Sobre a indisciplina, P.O.Q.1 relata que sua principal dificuldade é o respeito dos alunos, que agem de maneira diferenciada quanto ao gênero, com um respeito maior pela autoridade masculina. De acordo com Abramovay (2012), o desrespeito dos alunos aos docentes e à escola como um todo é um dos aspectos mais evidentes das interações que ocorrem no ambiente escolar. Muitas vezes, esse desrespeito advém da quebra das relações de hierarquia, ou seja, quando ocorre a transgressão das normas e princípios que orientam a estrutura de poder e autoridade em uma comunidade. A autora argumenta que talvez haja um desencontro entre a demanda dos alunos e o que a escola oferece, o que torna os conflitos mais frequentes. No entender de Abramovay et al. (2021) o ensino e a aprendizagem são comprometidos quando há falta de diálogo e desrespeito nas relações, mas quando os professores exibem um desempenho profissional alinhado com a expectativa do estudante existe uma melhor integração. Essas expectativas vão além dos aspectos profissionais, pois englobam também os de âmbito relacional.

A professora P.E.F.1 afirma que não é desrespeitada, pois conquista os alunos pelo carinho que tem com eles: *“Eu peguei isso com embates que eu tive com certos estudantes, de ser muito a ferro e fogo. Hoje eu tento ir um pouquinho mais no carinho. **Ganhando o coração dele, ele faz o que eu quero e eu não tenho o tal do desrespeito.**”* (P.E.F.1). Miziara, Bitencourt e Abreu (2006) expõem que quando há uma parceria entre professor-aluno, este último sente-se mais engajado no processo de ensino-aprendizagem e seu envolvimento ocorre de maneira natural, sem que seja necessária uma cobrança por parte dos docentes.

Infere-se, portanto que o desrespeito não seja referente ao gênero e sim ao relacionamento do professor P.O.Q.1 com seus alunos: *“se você entra no primeiro dia de aula, **mostrando os dentes**, a maioria dos alunos, deitam e rolam”*, o que talvez mostre a figura de um professor mais rígido, com maior autoridade e hierarquia.

Contudo, o docente complementa que *“Eu ouço o aluno antes de mandar para direção, eu procuro saber se reais motivos, né? Então a maioria dos alunos pensa: ele cobra muito, mas ele é legal”*. Galland (2010) admite que pode haver uma certa proximidade dos alunos e professores com autoridade democrática, e autoridade não define ser um professor distante, sem afinidade. Ainda, Miziara, Bitencourt e Abreu (2006) constataram que ao exercer sua autoridade, o docente deve usar o bom senso para não se tornar autoritário ou medir forças com o seu estudante.

Ainda sobre a indisciplina, P.O.Q.1 destaca a relação com o celular, em que o uso excessivo deste leva o aluno à direção e ao guardá-lo, esse estudante transforma seu comportamento, com alta ansiedade e olhares para os lados durante o resto da aula. Gruschka e Zuin (2020, p 219.) destacam que o smartphone se tornou uma parte que está no centro da identidade pessoal, [...] *“pertence às pessoas como suas próprias roupas, de modo que elas não podem facilmente adiar o contato com estas máquinas”*.

P.O.Q.2 também reclama da indisciplina e do celular: *“eu tenho salas que são principalmente nos primeiros anos, são bem indisciplinados, conversam demais, usam muito o celular e eu tenho que ficar parando a aula toda hora. Eles brigam entre si por causa de jogo online”*. O docente complementa que, em sua visão, à medida que os anos passam, essa situação está piorando. Em suas experiências, especialmente após a pandemia, os alunos estão cada vez mais indisciplinados.

Resende (2023) destaca que multiplicaram-se os relatos de agressividade e violência no ambiente escolar e a pandemia agravou as tensões, devido a intensificação do embaralhamento de funções entre família e escola. Esta última tornou-se cenário de manifestação do sofrimento social. Corroborando com o destacado por Abramovay (2021, p. 9): *“A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia”*.

Gruschka e Zuin (2020) chamam atenção que o modo *online* pode estar tornando-se o significado da vida e isso gera uma variedade de conflitos, visto que os estudantes apresentam cada vez mais dificuldade em ficar *offline* durante a aula. É como se a vida desses estudantes dependesse do celular, e sem eles, entram em desespero. Talvez seja essa a ligação entre o desrespeito relatado por P.O.Q.1, pois este expõe que *“Então os meus alunos já sabem, eu cheguei na sala de aula, eles guardam o celular, porque lá na escola onde eu estou, eu chamo o inspetor de aluno*

e peço para recolher todos os celulares”. O docente está retirando deles algo que já faz parte do ser do aluno, mas que atrapalha a aula. Essa retirada deixa o estudante inquieto, ansioso e desse modo, mais propício a entrar em conflitos.

Com o intuito de “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente escolar mais saudável e equilibrado” (BRASIL, 2025b), foram criadas as leis nº 15.100, de 13 de Janeiro de 2025 (BRASIL, 2025a), que “Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica” e nº 18.058, de 05 de dezembro de 2024 (São Paulo, 2024) que instituiu a proibição da “[...] utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo”.

Essa lei do Estado de São Paulo altera uma parte específica em relação aos professores da lei 12.370/2007 (que também proibia o uso de celulares e dispositivos eletrônicos em sala de aula). Na lei de 2007, os professores podiam vetar o uso, mas não poderiam retê-los. Agora, é permitido que os docentes retenham os aparelhos em sala.

Essas leis podem ajudar nesse uso desenfreado dos celulares pelos alunos, como aponta Palhares (2024), em que a proibição pode trazer benefícios para o desempenho, mas, sobretudo para a saúde mental dos alunos e professores. Contudo, também assusta, pois há vários relatos de professores sendo agredidos (tanto por alunos como por familiares destes) por situações envolvendo o veto ou retirada dos aparelhos. Ainda segundo a autora, os docentes avaliam que os estudantes estão mais resilientes e apresentam comportamentos mais agressivos ao terem que deixar o celular de lado.

São vários casos envolvendo ameaças, agressões e desrespeito. Em junho de 2024, em um colégio estadual de Paranavaí, um estudante de 15 anos se exaltou, xingou e ameaçou uma professora após ela pedir que ele se retirasse da sala devido a ter sido negado pela 3ª vez o pedido para guardar o aparelho celular. Esse estudante pulou o muro da escola e voltou pouco depois com o irmão mais velho ameaçando novamente a professora. Em setembro de 2024 em Mato Grosso, um docente de uma escola estadual percebeu que estava sendo filmado por um aluno e retirou o aparelho dele. No final do dia, um familiar do aluno foi até a escola e o agrediu (Palhares, 2024).

P.E.B.1 acrescenta que tem alguns pais que são até arrogantes: *“Então o menino usou o celular durante a aula e eu peguei o celular dele. Daí a mãe vem furiosa: como assim você pegou o celular do meu filho?”*. Na compreensão de Abramovay e Castro (2006), há uma competição em termos de autoridade e também de ser o centro das atenções entre a escola e a família. Esses dois atores transferem responsabilidades um para o outro quando trata-se da educação que forma para cidadania e convivência, a educação que ultrapassa a mera transmissão de informações, competências formais e o uso racional da razão.

Em concordância com o dito pelos outros docentes, P.E.F.1 afirma: *“Não deixo usar celular, não deixo usar fone. Essa é uma guerra que nós professores temos enfrentado atualmente. Muitos alunos não estão nem aí para nada”*. Miziara, Bitencourt e Abreu (2006) ressaltam que a apatia e a resistência em realizar as tarefas também são desafios que os professores enfrentam no dia a dia da sala de aula, gerando conflitos na interação com o estudante.

Ademais, P.E.F.2 e P.E.B.1 apontam o desinteresse como a principal dificuldade atual: *“A grande dificuldade que a gente enfrenta é encontrar uma baixa perspectiva dos alunos, uma falta de interesse muito grande. [...] Eles vão na escola mais por um senso de obrigação do que por querer estar lá mesmo, de ver um sentido naquilo”* (P.F.E.2) e *“A desmotivação e a apatia dos alunos. Você percebe que poucos alunos estão realmente interessados na aula, na explicação, na orientação. Muitos deles estão ali só batendo o cartão para a família não reclamar”* (P.E.B.1).

Abramovay et al. (2021) consideram que um ambiente agradável (tanto na construção de amizades quanto questões relacionadas ao estudo e à aprendizagem) estimula um interesse maior no que se está fazendo. No entendimento dos autores, deve haver uma atenção especial na discussão do que os estudantes entendem da presença deles na instituição, pois há uma falta de visibilidade da participação dos jovens no ambiente escolar. Ou seja, o estudante não entende do porquê estar ali, qual sua função naquela instituição, especialmente na tomada de decisões que impactam sua vida.

Na afirmação de Pereira e Lopes (2016), de forma geral, a escola é para muitos jovens, a porta de entrada para o ingresso no Ensino Superior ou melhores oportunidades no mercado de trabalho. Isso, simultaneamente, preenche uma possível ausência de sentido em suas vidas cotidianas, que, na maioria das vezes, não é contemplada nos contextos escolares. P.E.B.1 comenta que *“eles*

*compreendem que o professor é uma pessoa inteligente, que vai ajudar eles nessa trilha do caminho. Da aprendizagem e tal. Só que, **de uma certa forma, eles não estão realmente interessados no que a gente tem que passar para eles***". Uma possível explicação para esse desinteresse dos alunos de acordo com Abramovay e Rua (2002) seria a sobrecarga e o conteúdo programático das aulas, pois algumas matérias ou temas são vistos como dispensáveis. Os alunos avaliam conforme a expectativa da funcionalidade no futuro e quando desconhecem a utilidade daquilo que aprendem, desinteressam-se.

Entretanto, Silva (2023) alerta que o desinteresse escolar não pode limitar-se ao ambiente escolar, pois pode estar relacionado a outros fatores. Um deles é o socioeconômico, como os casos de estudantes que necessitam trabalhar para auxiliar os familiares. Além disso, o autor acrescenta o fator desincentivo por parte da família e as situações de obrigação por lei. Nesse caso, ou o estudante não tem suporte familiar para que o estudo ocorra ou ele entende que precisa ir à escola para que sua família continue recebendo auxílio do governo. Talvez seja esse o motivo do 'bater o cartão' citado por P.E.B.1 anteriormente.

A falta de envolvimento da família pode ser a causa do desinteresse dos estudantes, pois vários professores relataram situações de quase abandono dos pais: *"Temos QRCode dos grupos na reunião de pais. O pai fala 'porque eu não estou no grupo dos pais?' A gente fala 'entra aqui com QR Code'. Você vê que o pai entrou no grupo pelo QRCode e vê que o mesmo número no outro dia já saiu do grupo"* (C.P.). *"Não sei se pelo fato de ser ensino médio, **difícilmente um pai vai até a escola [...]** nós temos reunião de conselho que os pais são convidados a participar. De uma sala de 40, aparece 2 pais, no máximo 3"* (P.E.F.1). *"Mas eu sinto que falta um interesse mais profundo, talvez da família estar atuando, porque ainda existe muito aquela sensação de que você é a babá do meu adolescente [...] **poucos pais são frequentes na escola**"* (P.E.B.1). *"Tem aluno que não está entendendo nada do que você está falando devido à pandemia também e **não ter cobrança dos pais**"* (P.O.Q.1).

Silva (2023) afirma que, dentre as bases de relacionamentos que sustentam o processo educacional, as relações familiares desempenham um papel crucial na formação do indivíduo. O autor sustenta que "aprender implica motivação e interesse pelo conhecimento, que podem ser despertados ou reforçados pelo reconhecimento, valorização e incentivo da família e de outros agentes educativos" (p. 21). Sem apoio, estímulo e orientação há uma contribuição para o desinteresse na aprendizagem.

6.1.2.3 Professor, Plataformização e Material Digital

A questão digital também é um ponto de dificuldade apontado pelos professores. Mesmo que essa questão não tenha sido apontada como principal dificuldade por todos os docentes, não há um deles que não reclame da plataformização e do material digital (slides). Devido à grande influência que o Digital gera na autonomia dos docentes, essa Unidade de Registro será trabalhada a seguir no item 6.2.

6.2 AUTONOMIA

A Unidade de registro 'Digital' engloba categorias que de alguma forma estão ligadas à tecnologia. Esta ferramenta é uma das bandeiras levantadas desde a entrada de um novo grupo político no Estado de São Paulo a partir de 2022. O empresário Renato Feder (Secretário de Educação desde 2023) iniciou o processo de digitalização e plataformização nas escolas paulistas implementando as mesmas ações que já havia feito no Paraná, onde foi Secretário de Educação do estado de 2019 até 2022. Foram adotados aplicativos para controlar a frequência dos alunos, plataformas, jogos digitais e priorização de material digital por slides (Palhares, 2023).

A SEDUC-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) afirma que a utilização de plataformas digitais tem otimizado a aprendizagem em sala de aula, pois essa inserção de aplicativos na didática de ensino é devido ao universo digital fazer parte do cotidiano dos alunos (SEDUC, 2024). É notável a propaganda maravilhosa que é feita sobre o uso dessas tecnologias. Contudo, a realidade maravilhosa propagada é bem diferente da realidade relatada pelos professores. O digital apontado como o caminho para o futuro é, na verdade, um ponto de ansiedade, nervosismo e extrema cobrança. O Quadro 10 indica quais as cobranças apontadas e quais são estas relatadas pelos docentes.

Quadro 10 - Análise das variáveis que afetam a necessidade de Autonomia

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria	Professor(es)
----------------------------	----------------------------	------------------	----------------------

COBRANÇA	AVALIAÇÃO	Professor	C.P.
	PONTUAÇÃO	Plataformização	C.P.; P.E.F.1; P.E.Q.1; P.E.F.2; P.E.B.1; P.O.Q.1; P.O.Q.2
		Lista de presença	
		Registro de aula	
		Super B.I.	
		Multiplica	
AUTONOMIA	SENTIMENTO	Material digital e Tarefas	P.E.F.1; P.E.Q.1; P.E.F.2; P.E.B.1; P.O.Q.1; P.O.Q.2
		Total ou Abundante	P.E.Q.1; P.O.Q.1; C.P.
		Parcial	P.E.F.2
		Nula ou Pouca	P.E.F.1; P.O.Q.2; P.E.B.1

Fonte: Produção da própria autora

6.2.1 Avaliação

Apontada como a principal dificuldade de C.P., a categoria Professor é específica da coordenadora pois ela tem atribuições diferentes dos docentes. Nesse caso, ela expõe a falta do letramento digital de alguns educadores: *“O diário dele é digital, o plano diário dele é digital, **tudo dele é digital**. E ele ainda se apegava muito ao papel. **Acho que tem dificuldade das funções mais básicas e tem mais dificuldade do que o próprio aluno**”*. P.E.Q.1 comprova que *“Hoje não existe mais aquilo diário de classe, é digital. **De uns 2 anos pra cá é tudo digital, não tem mais papel**”*. C.P. destaca que enfrenta resistência devido a essa dificuldade dos professores em se apropriar da tecnologia.

Santos et al. (2024) consideram que muitos docentes ainda estão acostumados com os métodos tradicionais de ensino e são reticentes à adoção de novas tecnologias por diversos motivos como ignorância, ausência de capacitação específica ou temor

de perder o controle do processo de ensino. Os autores ainda salientam ser fundamental capacitar e preparar os professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem a fim de explorar todo o potencial dessas ferramentas. P.E.B.1 reclama da falta de suporte: *“Tudo que a gente faz é por plataforma, aplicativo, mas a gente não tem o suporte digital necessário”*.

Percebe-se que os professores apresentam resistência ao uso do digital pois, além de não ter capacitação, também não foi uma escolha deles e sim uma imposição, uma demanda controladora. No caso de C.P., por ter um cargo acima dos professores, ela é quem realiza a cobrança sobre eles. Segundo P.O.Q.1, *“Se ele tem familiaridade com a tecnologia, essa cobrança vai ser menor. Agora, aquele professor que tem mais dificuldade com a tecnologia, vai ter uma cobrança maior em cima dele, porque ele não sabe usar as plataformas”*. A cobrança de C.P. pode ser justificada pela Resolução SEDUC N°04 de Janeiro de 2024 (SEDUC-SP, 2024e) que Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. Destaca-se o Artigo 2º, Artigo 3º §2º e Artigo 5º:

Artigo 2º - A avaliação de Desempenho será constituída pelos seguintes indicadores:

- I - Frequência escolar;
- II - Participação nas avaliações bimestrais;
- III - Uso das plataformas digitais;
- IV - Índice de vulnerabilidade da unidade escolar.

Artigo 3º - Para fins de classificação na Avaliação de Desempenho dos Diretores Escolares/Diretores de Escola, será utilizada a Nota Final, disponibilizada em painel de dados de avaliação educacional.

§2º - O resultado da avaliação poderá ser:

- 1 - Insatisfatório para Nota Final igual ou inferior a 5,0;
- 2 - Regular para Nota Final maior que 5,0 e inferior e igual a 7,0 e
- 3 - Satisfatório com Nota Final maior que de 7,0 e inferior e igual a 9,0; e
- 4 - Excelente com Nota Final acima de 9,0.

Artigo 5º - O titular de cargo de Diretor de Escola ou Diretor Escolar, que atingir o grau Insatisfatório na avaliação bimestral, estará sujeito aos seguintes procedimentos:

- I - remoção para outra unidade escolar ou sede da diretoria de ensino ou órgão central, a critério da administração;
- II - designação para exercício de funções inerentes ou correlatas ao seu cargo de origem;
- III - submissão a curso de capacitação (SEDUC-SP, 2024e, p.1,2)

O uso das plataformas digitais (item 3 do artigo 2º) é um dos indicadores na avaliação bimestral dos diretores (cargo de C.P.). Isso significa que ela precisa ter uma boa nota para continuar em sua posição, pois caso apresente desempenho insatisfatório, poderá sofrer as sanções do artigo 5º. Conclui-se que a coordenadora

pressiona os professores também por evitar um resultado negativo próprio. Seguindo a Teoria das Orientações de Causalidade (COT), isso caracteriza uma orientação controlada e a regulação é do tipo externa (a fim de evitar punições externas).

Em se tratando da necessidade de autonomia, Deci e Ryan (2017) entendem que há um menor engajamento e maior estresse quando o comportamento é orientado de maneira controlada pois tornam o ambiente menos propício ao bem-estar e ao funcionamento eficaz da estrutura interna, o *self*. A autonomia refere-se diretamente ao indivíduo ter e sentir o controle das suas próprias ações e decisões. Envolve a liberdade de escolha e a ação autônoma ocorre segundo seus valores e interesses.

À medida que esse controle pelas ações têm interferências (especialmente quando controlado por forças externas), há um afastamento do comportamento autodeterminado e conseqüentemente da motivação intrínseca (Deci; Ryan, 2017). Pela regulação ser externa, está mais próximo da desmotivação (orientação impessoal). A orientação não é impessoal porque os próprios comportamentos não estão fora de controle e não há o sentimento de impotência diante de desafios. Mas esse sentimento só não existe porque o Estado criou esses indicadores, que nada mais são que desafios possíveis de se atingir. O detalhe é a ilusão da possibilidade, a dissimulação da violência simbólica invisível.

Bourdieu e Passeron (1992, p.75) citam como ocorre a reprodução da violência simbólica pelo Estado, que cria dentro da própria instituição os meios necessários para a “[...] execução de sua função externa de perpetuação da cultura legítima e para a contribuição correlata à reprodução das relações de poder”. Através de C.P. o Estado exerce sua dominação e perpetua a violência simbólica. O Estado mina diretamente a autonomia do indivíduo em repressões explícitas (como por exemplo a ameaça de realocamento) e ainda cria condições para que os indivíduos acreditem ter uma autonomia relativa, com liberdade de escolha condicionada e estruturada por relações de poder.

6.2.2 Pontuação

Nessa unidade de Registro, os professores são unânimes em apontar a cobrança que sofrem nas categorias Lista de presença, Registro de aula, Super B.I. e Plataformização. E assim como a categoria Professor da unidade de Registro Avaliação era exclusiva da coordenadora, a categoria Material Digital é exclusiva dos

professores, visto que são eles que trabalham diariamente com esse material. Ainda, destaca-se a importância dos 3 primeiros indicadores da avaliação de desempenho (I - Frequência escolar; II - Participação nas avaliações bimestrais; e III - Uso das plataformas digitais) pois são eles que influenciam diretamente em suas ações e rotina.

6.2.2.1 Plataformização, Lista de presença, Registro de Aula e Super B.I.

Como visto no tópico anterior, todo o ensino do estado de São Paulo tornou-se digitalizado. Segundo documento da SEDUC-SP (2024f):

As plataformas educacionais fazem parte de um conjunto de iniciativas para apoiar o desenvolvimento do trabalho do professor, com objetivo comum de fortalecer o processo de aprendizagem por meio de plataformas educacionais, de forma personalizada, contextualizada e significativa para o estudante, integrada ao Currículo Paulista. (SEDUC-SP, 2024f).

São 10 plataformas: Alura, Redação Paulista, Matific, Micro:bit, Elefante Letrado, Khan Academy, Leia SP, Me Salva!, Tarefa SP e EF. Segundo C.P. essas plataformas iniciaram em 2023 e seu trabalho é o *“acompanhamento dessas plataformas, engajamento dos estudantes. E viabilizar aquele tráfego dos equipamentos para todos terem chance de utilizar as plataformas”*. P.E.B.1, reclama que há muitas disciplinas que estão baseadas apenas em plataformas como *“[...] tecnologia, inglês, orientação de estudos em matemática, redação, leitura. Então tem plataforma para tudo isso. E aí você tem que fazer todo um jogo de cintura para dividir esse notebook com 5,6 professores”*.

Devido à violência contra o patrimônio, o docente complementa que os computadores foram sendo quebrados pelos alunos e até o momento da entrevista só era possível suprir uma turma por vez com a quantidade de aparelhos disponíveis. Essa quantidade excessiva de plataformas incomoda muito os docentes. P.E.Q.1 expõe que *“Eu estou com um pouco de sorte, porque as minhas plataformas são poucas, mas tem professor lá que é só plataforma. Então assim, o cara é cobrado todo dia”*. P.E.F.1 relata estar preocupada e apreensiva porque *“eu sei que vai começar a ter a plataforma da minha disciplina de Física. Como vai ser? Eu vou ter que dar aula? Eu vou ter que só entregar o computador para o aluno e falar, ‘ó, faz aí?’”*. Essa preocupação advém do compartilhamento com uma colega professora

de inglês (disciplina desenvolvida 100% em plataformas). Segundo a docente, o aluno deve entrar na plataforma, ler o que está nela, estudar sozinho e a resposta também é da plataforma. Não é surpresa quando ela questiona: ***“Então para que eu preciso do professor?”***.

No documento das plataformas, em várias delas está escrito qual seria o papel do(a) professor(a): “Vemos o papel do(a) professor(a) de programação como o de mediador das diferentes experiências de aprendizagem presentes dentro e fora das plataformas” (SEDUC-SP, 2024f). Nas palavras de Lima e Guerreiro (2020, p. 6-7) “O professor ajuda a suscitar o interesse e captar a atenção do aluno, trazendo-o para junto do objeto [...] medeia o processo de aprendizagem do aluno em direção à autonomia da aprendizagem, quando o aluno aprende a aprender”. Contudo, pela definição do professor mediador e pelos relatos dos professores, vê-se que os educadores atualmente são mais inspetores do que realmente mediadores. O papel deles é de vigiar os alunos para que estes estejam dentro da plataforma e não ajudá-los no processo de aprendizagem, pois quem faz isso é a própria plataforma.

O APP-Sindicato (Associação dos Professores do Paraná) e o Instituto Pesquisas de Opinião (IPO) (APP-SINDICATO, 2023) realizaram a pesquisa “Plataformização da Educação”: Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná” e os dados podem ser um prelúdio do que acontecerá no Estado de São Paulo, já que todas as políticas que foram implementadas lá entre 2019 e 2022 estão sendo colocadas em ação desde 2023 no estado paulista. Alguns dados chocantes revelam que, entre os docentes:

- 95% relatam que há cobrança por resultados e metas em relação ao uso de plataformas digitais.
- 91,3% consideram que o uso de plataformas e a imposição de metas causam sobrecarga de trabalho
- 73% se sentem obrigados a utilizar as plataformas na rotina de trabalho
- 69,7% consideram o impacto das plataformas digitais e a imposição de metas nas condições de trabalho como negativo
- 43% relatam estar ocorrendo assédio moral e abuso de autoridade na cobrança pelo uso de plataformas digitais

P.E.Q.1 relata que sofre imensa pressão pois ***“A escola está virando uma plataforma, ela virou uma plataforma, então tudo é baseado em plataforma”***.

Corroborando com o docente, P.E.F.1 lamenta que **“o governo, o sistema nas escolas públicas, ele tem imposto muitas plataformas digitais que, muitas das vezes, as atividades que os alunos devem desempenhar dentro dessas plataformas, elas ficam vazias de conteúdo”**. A docente completa que são uma verdadeira enxurrada de questões e de atividades que são colocadas nas plataformas e preocupa-se com a falta de tempo dos estudantes para verdadeiramente estudar o que foi proposto dentro daquelas atividades. Essa preocupação se estende às provas:

Vem umas provas externas e o aluno tem que responder e aí a escola fica trabalhando em função de fazer pelas provas que vem lá do governo, que vai avaliar a escola de acordo com aquela prova. E muitas vezes, como que os alunos fazem a prova? Eles abrem o computador e faz com computador ou faz pelo celular, em menos de 1 minuto, um estudante responde a prova de 20 questões. Como é que um estudante consegue responder a prova em menos de 1 minuto? Porque fica registrado no sistema que o aluno fez e o tempo de duração da prova, então tem aluno que faz em segundos, ou seja, ele só está clicando qualquer alternativa para enviar. Como que eu estou avaliando? E aí depois acontece que reuniões são convocadas com os professores para que nós possamos elaborar planos, estratégias de como sanar as dificuldades daquele estudante. Porque ele não foi bem na prova? Sei lá porque ele não foi bem na prova! Porque ele não sabia o conteúdo? Porque o conteúdo não foi trabalhado de maneira correta ou porque o aluno fez de qualquer jeito porque tinha que entregar a prova? (P.E.F.1).

C.P. concorda com o falado por P.E.F.1 ao afirmar que **“Os alunos fazem muito de qualquer jeito, por ser digital [...] o aluno ainda não leva a sério o digital. Para ele, é só rolar a tela e clicar”**. Para Neves (2017), os professores se cobram e se responsabilizam pelos resultados dos alunos em avaliações externas. A autora entende que há docentes que colocam a culpa completa em si mesmos, mas também há os que culpabilizam o governo e a gestão da escola como parte responsável dos resultados, pois estão sendo pressionados por índices positivos.

Essa autorresponsabilização que assumem pode ser provocada pela violência simbólica exercida pela gestão e conseqüentemente do Estado. Essa imposição de normas e critérios favorecem os interesses do grupo dominante (Estado), enquanto são aceitos como naturais pelos dominados (gestão, professores e alunos - nessa ordem hierárquica). Quando internaliza-se essa pressão, o sucesso ou fracasso passam a ser vistos como responsabilidade pessoal, ignorando os elementos sistêmicos e estruturais que os afetam (Bourdieu; Passeron, 1992).

Na fala anterior de P.E.F.1, a docente cita que a escola baseia seu funcionamento em provas. Questionada sobre a Prova Paulista e seu impacto na

escola, a coordenadora salienta que é enorme: ***“Impacta muito! Na verdade, a gente trabalha com ela, como a avaliação principal da escola. E inclusive a nota dessa prova Paulista vai direto para o diário de classe”***. Sobre uma possível punição caso os índices não forem bons na prova, C.P. afirma que a escola ***“Não é prejudicada de forma alguma”***. Entretanto, mesmo que a escola não seja prejudicada, ela também não é favorecida e a pressão por bons resultados recai sobre os professores.

P.E.F.1 relata que sente raiva quando escuta a palavra bônus e que a escola tem trabalhado o tempo todo em cima disso: ***“E é toda uma mobilização na escola, nós somos cobrados sim. E aí depois fala assim: Ah, mas se não for bem na prova Paulista, a escola não vai ser bem avaliada. Aí a escola não é bem avaliada e a escola não ganha bônus”***. Essa pressão por retornos considerados positivos (mesmo que mascarados e irreais), considera Neves (2017), advém em parte justamente pelo fato de que, caso a escola atinja altos índices, será assegurado um repasse maior de recursos financeiros. Consequentemente, será possibilitado melhorias na estrutura física da escola e a compra de materiais essenciais para o seu funcionamento.

É importante ressaltar a ‘Bonificação por resultado’ existente no estado de São Paulo. Até junho de 2024, a bonificação por desempenho era calculada pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista, de acordo com a SEDUC-SP (2013). Esse índice era calculado através do índice de partida (alcançado no ano anterior). A bonificação era equivalente à meta, ou seja, a escola receberia 100% do bônus caso alcançasse 100% da meta; 50% da meta equivale a 50% do bônus e assim por diante.

Porém, foi lançada a RESOLUÇÃO CONJUNTA CC/SGGD/SFP-4, de 13 de junho de 2024 que “Dispõe sobre a definição dos indicadores globais, metas, critérios de apuração e avaliação para fins de pagamento da Bonificação por Resultados” (SEDUC-SP, 2024d). Agora os indicadores globais são I - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), para cada nível de ensino; II - Índice de Frequência do Aluno (IFA), para cada nível de ensino; e III - Taxa de Participação no Saresp (TPS), para cada nível de ensino.

Dentre as metas, determinou-se a Meta OURO IDESP: 3,04; Meta DIAMANTE IDESP: 3,20; Meta IFA: 79,1%; e Meta TPS: 80,0%. Há uma fórmula para calcular o Índice de Cumprimento de Metas (ICM) por unidade escolar, sendo a multiplicação

dos 3 indicadores (ICM IDESP * ICM IFA * ICM TPS). Caso a escola não atinja as metas citadas anteriormente, o ICM global da escola será zero.

É possível perceber que o nível de dificuldade para receber a bonificação foi aumentado significativamente, com metas mais difíceis visto que antes era somente considerado um índice - IDESP - e agora são 3 metas diferentes que constituem o ICM global. Isso é uma maneira de dificultar que as escolas recebam mais verbas. A meta do IFA (79,1%) referente à frequência escolar é uma das maiores dificuldades segundo C.P.:

Hoje, por exemplo, **faltaram 100 alunos. Porque é sexta-feira. Não tem outro motivo. Porque simplesmente é sexta-feira.** Na segunda-feira, se amanhecer frio, falta um monte. Tem aluno que vai 2 ou 3 vezes por semana [...] Tem a busca ativa e na plataforma do BI tem o 'aluno presente'. **A Secretaria da educação cobra no mínimo 85% de frequência por semana.** E aí se você alcançar os 85 você fica amarelinho, abaixo dos 85 você fica vermelhinho. E acima de 90, que é uma coisa assim, impossível, você fica no verde lá no Farol. **E isso é uma das coisas que nós somos muito cobrados.** Nós chegamos a um ponto de quando começa a primeira aula, tem uma pessoa que faz a chamada, verifica quem faltou e começa a ligar para ver se está ciente que o filho faltou.(C.P.).

Claramente percebe-se um comportamento orientado por extremo controle externo, quase que desesperado, para alcançar um resultado e obter recompensas. No caso de C.P., a frequência escolar é algo ainda mais sério porque está atrelada a avaliação de desempenho dos diretores (artigo 2º da Resolução SEDUC-SP N°04). P.E.Q.1 explica que *“todo dia eu sou obrigado a fazer a frequência, **eu tenho que salvar minha frequência lá, nem que ela não é algo assim fidedigno sabe?**”*

O docente ainda explica que além da frequência diária ele deve fazer diariamente o registro de aula na plataforma SED - Secretaria Escolar Digital (um dos Sistemas Informatizados da Secretaria da Educação): *“Então todo dia eu tenho que fazer o registro da aula daquele dia e eu não posso passar, isso **tem até a meia-noite para mandar, senão a diretora manda um recado para você**”*. P.O.Q.2 e P.E.F.2 têm o mesmo discurso: *“**Se eu não registro hoje, amanhã a minha coordenação, diretor ou vice-diretor já manda mensagem: ‘ó, tem que fazer o registro’**”* e *“**Se a gente acabou não digitando na parte da manhã, aí a coordenadora entra em contato, manda o print que a gente não registrou e pede que registre ainda naquele dia**”*. P.E.F.1 mostra áudio e relata uma situação incômoda por causa desse registro:

Só pra você entender: eu dei 7 aulas no período da manhã, eu saí da escola,

fui pra minha casa, eu tinha que almoçar porque às 14:00 eu tinha fisioterapia. Quando eram 5 para as 14:00, a **minha gestora me cobrou que eu não tinha feito registro de uma das turmas. Então fazia uma hora e pouquinho só que eu tinha saído da escola.** Eu tenho até às 23:59 do dia pra fazer os devidos registros (P.E.F.1).

P.O.Q.1 destaca que **“Um dos critérios para fazer a efetivação do seu contrato (além de se você tem ou não falta) é se você preenche a plataforma corretamente. E no dia”**. Questionado sobre a opinião em relação a isso, o docente acredita que é muito errado porque a avaliação não é pelo ensino e aprendizagem do aluno e sim pela participação nas plataformas (sendo ela real ou não): **“Você está fazendo um número para poder mostrar, possivelmente para as próximas eleições”**.

Essa pontuação dos professores é importante devido a atribuição de aulas. Segundo P.E.F.1 **“[...] existe uma classificação para atribuição de aulas [...] Essa classificação, como o nome já diz, classifica o professor, coloca uma ordem de quem vai pegar, quem vai escolher as turmas primeiro para lecionar no ano posterior”**. No caso dos professores categoria O, a pontuação tem o agravante de continuarem ou não na escola atual em que lecionam (recondução). A Resolução Seduc nº 71, de 07 de Outubro de 2024 (SEDUC-SP, 2024c), **“Dispõe sobre a recondução de docentes, contratados nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16-07- 2009, para a mesma unidade escolar de atuação”** no artigo 4º coloca como requisitos para a recondução:

- I - 90% ou mais de frequência em sala de aula:
 - a) o período de aferição da frequência será de 15/02/2024 a 31/08/2024, considerando os dias efetivamente trabalhados;
 - b) não serão consideradas para o cômputo da frequência, as ausências, as licenças ou afastamentos a qualquer título, excetuando-se as convocações para orientação técnica e o acompanhamento do docente de Educação Física nas competições escolares.
- II - 95% de registro no diário de classe sobre o percentual de frequência definido no inciso I, que deve ser efetuado exclusivamente pelo docente.
 - a) o registro deve ser lançado pelo próprio docente;
 - b) o percentual definido no inciso II será considerado a partir de 15/02/2024 a 31/08/2024. (SEDUC-SP, 2024c).

C.P. chama a atenção que os professores da categoria O **“morrem de medo”** devido a essa questão da não recondução caso não fizer o registro de aula citando o item II: **“A gente não pode deixar virar a semana sem deixar em ordem. Então depois a gente conta lá no BI e influencia muito na frequência. Que é o nosso calcanhar de aquiles”**. Esse BI refere-se ao Super BI. Segundo a SEDUC-SP (2024), essa é

uma ferramenta utilizada para centralizar os indicadores considerados importantes em somente uma plataforma: “Aluno Presente, Prova Paulista, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Khan Academy e Matific (unificados sob o conceito de Matemática Gameficada) possuem pesos específicos. Estes, ao serem somados, compõem a Nota Final.”

Essa plataforma na visão dos professores parece ter sido criada como forma de monitoramento **“BI é uma plataforma que você acompanha e a gente, nós somos monitorados. Por exemplo, eu tenho tecnologia. Se o aluno acessou, tem uma pontuação. Fez as atividades e teve um tempo de permanência, ela vai ficar verde”** (P.O.Q.1). O professor P.E.Q.1 explica que os alunos têm tantas tarefas e tantas plataformas que **“Isso gera números, uma coisa chamada BI. [...] vai gerando números e vai gerando gráficos. E esses gráficos ficam verdes, ficam vermelhos, ficam bons, ficam ruins, ficam amarelos, alerta”**. O funcionamento desta plataforma, quais os indicadores, as metas e os pesos podem ser visualizados na figura 4 a seguir.

Figura 4 - Funcionamento do Super B.I.

Farol

METAS DOS INDICADORES								
Farol	Aluno Presente	Maior ou igual a 95%						
	Redação Paulista	Maior ou igual a 1 redação concluída por aluno mensalmente						
	Tarefa SP	Maior ou igual a 10 tarefas realizadas por aluno semanalmente						
	Alura	Maior ou igual a 1 projeto enviado por aluno mensalmente (últimas 4 semanas)						
	Khan Academy	Maior ou igual a 2 questões realizados por aluno semanalmente						
	Matific	Maior ou igual a 2 atividades concluídas por aluno semanalmente						
	Leia SP	Maior ou igual a 1 livro por aluno por bimestre						
	Apoio Presencial	Proporcional ao tamanho da equipe gestora da unidade escolar, dada pela somatória de pessoas que compõe a equipe gestora, multiplicado por 3 apoios semanais.						
INDICADORES EDUCACIONAIS - PESO NA PONTUAÇÃO								
ALUNO PRESENTE	REDAÇÃO PAULISTA	TAREFA SP	ALURA	MATEMATICA GAMIFICADA	LEIA SP	APOIO PRESENCIAL	SUPER BI	ÍNDICE DE VULNERABILIDADE
2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	10,0	Cada escola possui um índice específico que é somado a nota final como ponto adicional.

Fonte: Adaptado de SEDUC-SP, 2024h.

As cores comentadas por P.E.Q.1 são referentes às Tabela de Pontuação Semanal – Faróis (lado esquerdo da figura 4). Caso a escola atinja as metas da figura

4, o farol fica verde. Os faróis amarelo e vermelho são calculados proporcionalmente ao índice. O Super B.I. determina o nível da escola segundo P.E.B.1 *“Se a escola for nível ouro, os professores têm uma bonificação x. Se a escola for nível de Diamante, os professores têm uma bonificação 2x. E aí que **todo mundo quer atingir os 2x**”*. O professor complementa que se o índice cair por culpa dele, o grupo de professores vai ficar chateado com ele. P.O.Q.1 explica como funciona:

Por exemplo, eu tenho tecnologia. No sexto B o aluno entrou. Se ele acessou, tem uma pontuação. Se fizer as atividades e tiver um tempo de permanência na plataforma ele vai ficar verde. Se ele acessou mais ou menos, vai ficar se eu não me engano, amarelo. E se ele não acessou ficou vermelho. Não é cobrado diretamente, mas **eles fazem um Painel na escola. Coloca lá todas as plataformas, as séries e coloca a carinha**. Verde, amarelo ou vermelho. (P.O.Q.1).

Ao ser questionado se nesse painel tem o nome dos professores, P.O.Q.1 responde que *“Não tem o nome de cada professor, mas tem a plataforma. **A gente já sabe qual que é**”*. Indagou-se ainda quem tem acesso a esse painel e, considerando todas as violências e opressões que os professores relatam, não surpreendentemente, o docente expõe que o painel pode ser visto até mesmo pelos alunos. Isso pode ser caracterizado como uma coerção, dado que, se é possível conectar o professor à plataforma e todos têm acesso, os educadores são forçados de maneira velada a se desdobrar no cumprimento das metas a fim de evitar situações desagradáveis (orientação de controle, regulação externa e motivação extrínseca).

O Art. 186. da Lei nº 10.406 do Código Civil, de 10 de janeiro de 2002 (BRASIL, 2002) institui “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”. O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT, 2025) coloca que “O dano moral é a violação da honra ou imagem de alguém. Resulta de ofensa aos direitos da personalidade (intimidade, privacidade, honra e imagem)”. Esse painel e seu compartilhamento geral são um constrangimento, uma invasão à intimidade e assim sendo passível de indenização por danos morais.

O uso obrigatório das plataformas gera muitos questionamentos e revoltas. P.E.F.1 exemplifica a situação dos professores de Matemática pois das 3 aulas que possuem, 1 dessas aulas é obrigatório que seja para realização da plataforma. A docente questiona *“E aí chegam as provas externas, o que acontece? O professor não conseguiu terminar o conteúdo. Porquê? **Porque tem que fazer plataforma e aí**”*

chega no fim do bimestre, a gente não conseguiu cumprir com todo o cronograma do currículo”.

P.E.F.2 é enfático ao afirmar que o objetivo do B.I. é “[...] *mais que a escola atinja as médias para que fique bem ranqueada na diretora de ensino, do que realmente fazer com que o aluno aprenda, pensando no aluno*”. Como essas metas giram em torno do que os alunos produzem e fazem, as escolas estão criando métodos punitivos. C.P. relata que **“A gente arrumou uma estratégia de aluno que não faz tarefa, pega na aula que é professor substituto, pega na aula prática de Educação Física, como punição para eles fazerem aí na sala de informática”**. Na escola em que P.E.B.1 leciona também acontece esse tipo de estratégia e o docente reclama que **“você tem que ficar correndo atrás do aluno. Olha, esse aluno não fez nada ainda essa semana, depois chama ele agora, tira ele da sala de aula, bota ele aqui na sala de leitura, dá um notebook para ele”**.

As punições são uma das estratégias motivacionais mais utilizadas, segundo Deci e Ryan (2017). Elas podem ser de forma explícita, como na coerção ostensiva, ou de forma mais sutil, como em uma estrutura organizacional. No caso das escolas, são as sutis que se apresentam. Os autores pontuam que, assim como as recompensas diminuem a motivação intrínseca, as punições também o fazem, ainda mais quando conectadas a questões avaliativas: “Quando recompensas ou punições são administradas, isso normalmente ocorre sob condições de avaliação. Alguém — uma fonte externa — observa e faz julgamentos sobre a qualidade ou eficácia do desempenho das pessoas” (p. 147, tradução da autora). Quando essas ameaças de punição estão interligadas a engajamento ou desempenho, é claramente um significado de controle. As consequências são a diminuição da experiência de autonomia e afastamento da autodeterminação.

Esses indicadores criados pelo Estado, por estarem justamente conectados a avaliações de desempenho e engajamento, estão fazendo com que todos os atores presentes nas escolas estejam orientando seu comportamento de forma controlada e sendo regulados externamente. Isto torna-os mais vulneráveis à frustração da autonomia. Ademais, pode ser que, pela quantidade de controle realizado, a orientação esteja encaminhando-se para a impessoalidade em virtude de que “quando orientadas dessa forma, as pessoas são relativamente passivas e facilmente dominadas pelas forças ambientais e por seus próprios impulsos e emoções internos” (Deci; Ryan, 2017, p.218).

C.P. e P.E.B.1 não percebem, mas a ação de retirar o aluno da sala e forçá-lo a realizar atividades para atingir os índices é uma reprodução da violência simbólica do Estado. Isso mostra que as próprias vítimas reproduzem a violência que lhes é realizada. Como já mencionado, Bourdieu e Passeron (1992) descrevem as ações pedagógicas (AP) como violência simbólica enquanto imposição e delimitação do que impõe e daqueles a quem impõe, atende ao máximo aos interesses concretos dos grupos ou classes dominantes.

Numa formação social determinada, as diferentes AP, que não podem jamais ser definidas independentemente de sua dependência a um sistema das AP submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tendem a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característicos dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante, contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante. (Bourdieu; Passeron, 1992, p.25).

Isso posto, os docentes contribuem para a perpetuação da violência simbólica e fica claro que a violência simbólica opera dentro dos grupos dominados, pois estes passam a incorporar e retransmitir os instrumentos simbólicos de dominação que sustentam a ordem social dominante àqueles que estão abaixo na hierarquia de poder.

A esse respeito, Freitas, Libâneo e Silva (2018) argumentam que, com a finalidade de concretizar suas políticas, ocorre o sacrifício de educadores e estudantes para o alcance de metas definidas quantitativamente, deixando implícito que o objetivo da formação é a preservação da ordem vigente e reprodução social. Os autores anteriores expõem o que acontece no Estado de Goiás desde a reforma educacional implantada a partir de 2011. A principal característica desta é a introdução de resultados quantitativos no sistema educacional. É notável a semelhança dessas políticas com as atuais que estão sendo implementadas no Estado de São Paulo.

Essa pressão pelas metas é tamanha que P.O.Q.2 confessa que há até mesmo uma cobrança da gestão para *“fingir o BI. **A gente meio que mascara os dados pra te falar a verdade.** Às vezes a gente dá presença para aquele aluno que sempre vem, mas falta um dia a gente coloca a presença também”*. Ocorrem até mesmo mutirões na escola em que trabalha para que todas as plataformas sejam feitas e assim, atingir a pontuação verde.

Todos estão sendo pressionados e vigiados para o cumprimento de metas. Segundo Palhares (2023), Ricardo Feder (secretário de educação do Estado) defende

que “para alcançar bons resultados educacionais, é necessário acompanhar por métricas o trabalho dos professores. Por isso, aposta nas ferramentas digitais para monitorar as atividades em sala de aula”. O questionamento é o que esses resultados educacionais mencionados significam.

Os atores escolares estão se esforçando a alcançar essas imposições, sempre em busca de medidas para cumprí-las e ter retornos positivos, quase igual a um estabelecimento privado como demonstra a fala de P.E.Q.1: ***“O governo entrou com todo com um aparato de plataformas, com um aparato de metas, com aquela pegada empresarial, pseudoempresarial, que você tem que fazer metas”***. Fica claro que a qualidade da educação do Estado de São Paulo está baseada no cumprimento de metas e a preocupação acaba sendo o resultado final, ou seja, nos números positivos, que como visto, são irrealistas. A verdadeira preocupação deveria ser com o processo de ensino e aprendizagem, mas não é o que ocorre.

Segundo Paiva (2013), desde 1990, há um favorecimento dos enfoques neoliberais e neoconservadores no campo educacional, com a adoção de políticas com ênfase na eficiência, qualidade mensurada por indicadores de avaliação, descentralização, autonomia escolar, privatização e formação de recursos humanos para aumentar a competitividade internacional das economias nacionais. Enfatizam-se os resultados, competitividade e um controle estatal regulatório que busca eficiência e gestão empresarial na educação.

Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a busca incessante por resultados leva a uma prática pedagógica que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento da qualidade do ensino.

Reduzir as funções do sistema de ensino à sua função técnica, isto é, o conjunto das relações entre o sistema escolar e o sistema econômico ao "rendimento" da Escola medido pelas necessidades do mercado de trabalho, é interditar-se um uso rigoroso do método comparativo, condenando-se à comparação abstrata de séries estatísticas despojadas da significação que os fatos mensurados possuem pela sua posição numa estrutura particular, servindo um sistema particular de funções. (Bourdieu, Passeron, 1992, p.190).

Os autores citados destacam que no caso do rendimento escolar, o foco apenas em dados quantitativos não leva em consideração o contexto social em que os dados estão inseridos. Isso acarreta em uma análise superficial, pois não considera o real significado dessas estatísticas, e conseqüentemente chega-se a conclusões errôneas

sobre a eficácia dos sistemas de ensino e suas contribuições para a sociedade. Assim, não há como realmente compreender o que os dados realmente representam em termos de desigualdades sociais e a escola acaba perdendo algumas funções importantes como a formação de cidadãos críticos, a promoção da cultura e o desenvolvimento pessoal (Bourdieu; Passeron, 1992).

Fazendo novamente um paralelo com o estado de Goiás, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p.95) expressam que as “[...] ações orientadas ou impostas pela Seduce têm foco organizacional e em estratégias de controle e não nas questões pedagógicas”. A Seduce é a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. A qualidade do ensino é medida por resultado e por isso as ações instituídas são reduzidas a treino, repetições constantes de exercícios e preparação para avaliações externas. Tudo isso é observado no estado de São Paulo pelo discurso dos docentes. Infelizmente, pelo excesso de plataformas digitais, pelas cobranças excessivas, pela precarização do ensino e por todo o contexto vivenciado, P.O.Q.2 suspira e pontua que *“a gente tem visto, em sala de aula, que é uma forma de **privatizar muito o ensino**. Que tá fazendo várias parcerias com empresas e eu acho que tende a piorar isso. **É triste falar isso. Eu queria não usar plataformas digitais**”*.

6.2.2.2 Multiplica

Na pontuação final da classificação para atribuição de aulas, o critério III - Desenvolvimento da Resolução SEDUC nº 70, de 07 de Outubro de 2024 (SEDUC, 2024b) refere-se, segundo P.E.Q.1, à participação no programa Multiplica. “A essência do Programa Multiplica SP reside na formação entre pares, por meio da troca de experiências práticas e do compartilhamento de conhecimentos, para fomentar a solução colaborativa de desafios” (SEDUC, 2025).

P.E.Q.1 explica que o Multiplica é um curso online ministrado pela EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo) em que um dia da semana, por cerca de 1 hora e meia. Um professor é o multiplicador e coordena a reunião enquanto outros 15 a 20 professores discutem metodologias e os slides que usam em sala. P.E.B.1 critica que o lançamento ocorreu em julho de 2024, durante o período de férias sem muitas explicações sobre o que seria, somente com a indicação para inscrição (pela escassez de informações muitos professores não se inscreveram). Na volta das férias foi explicado pela gestão que

seria um espaço para conversar com outros professores, poderia ter um peso sobre a pontuação e talvez os professores participantes receberiam uma bonificação. “Da forma como foi apresentado na minha escola, deu a entender que é uma socialização de práticas pedagógicas de sucesso, mas, sendo sincero, **não enxergo a grandiosidade que tão querendo colocar pra gente nisso**” (P.E.B.1).

O docente vê esse alinhamento de professores orientado pelo Estado como algo proveitoso somente para o próprio Estado, enfatizando que as ressalvas com o programa devem-se à maneira como este foi apresentado e está sendo imposto como uma obrigatoriedade subentendida. Esse disfarce acontece pois mesmo que não haja a palavra obrigação, acaba sendo uma imposição como é notável nas falas dos docentes no quadro 11 abaixo.

Quadro 11 - Percepção dos professores sobre o Multiplica

Professor	Relato sobre o programa
P.E.F.2	<i>Não é 100% obrigatório, por exemplo, eu não estou fazendo. Agora, eu acho que ele conta uma certa porcentagem para sua atribuição de aula. E também tem uma pressão grande da direção para que faça. Se eu não me engano, <u>tem algumas metas de porcentagem de professores de cada escola que tem que estar fazendo</u>, então eles dizem que não é obrigatório, mas fazem de tudo para que você faça. Acaba te induzindo a fazer.</i>
P.E.F.1	<i>Se o professor não fizer o curso multiplica, ele já perde pontuação. Se ele fizer, ele ganha. E aí isso vai classificando os professores.</i>
P.E.B.1	<i>Os professores que fizerem o multiplica, na avaliação do final do ano, que define se a gente permanece ou não na escola, eles vão ter pontos extras. Já teve situação na reunião da gestão que falou assim: ‘quem não tá fazendo multiplica e por quê?’ Então <u>você percebe que existe ali um incômodo de que você não está fazendo o Multiplica.</u></i>
P.O.Q.2	<i>Estou fazendo um multiplica agora esse semestre. É uma imposição também porque justamente vale uma pontuação, <u>tanto para ser reconduzido quanto para não ser reconduzido</u>. Se eu não for reconduzido, vou ter que participar da atribuição em geral.</i>
P.O.Q.1	<i>Eu faço o multiplica, porque soma pontos para o ano que vem [...] um dos critérios para o seu contrato ser renovado para o ano que vem é ter feito o multiplica [...] Ele na verdade, <u>ele te manipula [...]</u> O governo obrigou a gente a fazer o multiplica. Então se você faz o multiplica, ele conta ponto para você estar no ano que vem na escola. A gente não precisa fazer a parte da ATPC na escola</i>
C.P.	<i>Eu que sou efetiva, para mim, o multiplica me serve como uma evolução funcional. [...] <u>É lógico que ele conta pontos para escola, quanto mais professores se propuserem a atender a formação continuada, melhor vai ficar.</u></i>

Fonte: Produção da própria autora.

P.E.F.1 justifica a participação pela classificação na lista de atribuição. Esse programa pode incentivar ainda mais a competição entre os professores, ponto que será melhor debatido no próximo tópico (Pertencimento). P.E.B.1 e os dois professores categoria O citam a recondução como justificativa para participar do programa. Obviamente é uma orientação de controle, pois não foi uma escolha própria e sim houve uma pressão para obter recompensas. C.P. por outro lado, por ser efetiva, conta para sua evolução na carreira. Também é uma recompensa, o que caracteriza uma regulação externa assim como os outros docentes.

As falas de C.P., P.E.F.2 e P.E.B.1 se interligam. Novamente ficam explícitas as questões das metas e índices. Enquanto o professor de Física critica o programa pela obrigação velada e a pressão da gestão (assim como o professor de Biologia), a coordenadora elogia o Multiplica pois acredita que a formação dele irá melhorar a prática docente. De acordo com P.E.B.1, os docentes que participam do programa devem levar às reuniões práticas estratégicas que deram certo a fim de serem compartilhadas e o professor multiplicador registra essas práticas. Esse docente acredita que futuramente os slides digitais virão já com as metodologias discutidas nessas reuniões descritas para que os professores executem em suas aulas.

O palpite do professor pode não estar longe da realidade, visto que em 2025, segundo a EFAPE (2025), a dinâmica do Multiplica não será a mesma de 2024. “Os encontros partirão de casos reais para buscar soluções para os desafios da sala de aula. O Professor Multiplicador compartilhará práticas de sucesso que poderão ser aplicadas no dia a dia [...]”. Esses casos reais citados possivelmente são as estratégias elaboradas pelos docentes nos anos anteriores do programa e que foram incorporadas no curso de formação. O que deveria ser desenvolvido pelo Estado para dar o devido suporte aos professores, agora é desenvolvido por eles mesmos, com o Estado economizando trabalho.

Malanche e Duarte (2018) destacam como o contexto econômico está conectado com a formação docente. Há uma tendência de moldar os professores a fim de atender necessidades do capital quando as políticas públicas de formação são promovidas pelo neoliberalismo e pelo setor privado. Segundo as autoras (p.30), o papel do Estado agora é regular os serviços, não executá-los ou prestá-los, e as instituições responsáveis pela formação dos professores foram flexibilizadas para “[...] adequá-los às novas necessidades do mercado de trabalho e no estágio de racionalidade técnico-científica dos processos produtivos”. Isso significa um distanciamento das Instituições

de Ensino Superior (IES) Públicas, pois essas universidades privilegiam o “[...] debate, a reflexão crítica, a perspectiva humanista e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Malanche; Duarte, 2018, p.31).

Bourdieu e Passeron (1982) explicam que as instituições escolares exercem dois tipos de trabalho exercidos pelos Sistemas de Ensino (SE): o Trabalho Pedagógico (TP) e Trabalho Educativo (TE). Esse último trata da transmissão e inculcação (processo de incutir algo na mente de alguém) de saberes, normas, valores, entre outros pontos da cultura considerados legítimos pela sociedade de forma ampla. O TP é mais específico, pois refere-se ao trabalho realizado através de programas, currículos, avaliações, etc. É o trabalho institucional que ocorre por formas e regras próprias da instituição escolar.

Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque (1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque (2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) (Bourdieu; Passeron, 1982, p.75).

Isso significa que o SE dominante transforma o TP para que aparente ser neutro, técnico e legítimo, porém ele é um TE moldado pelas forças sociais e políticas com a finalidade de reproduzir a cultura dominante e perpetuar o sistema com as hierarquias de poder reproduzindo a violência como natural e universal. Infere-se que não interessa ao Estado realizar parcerias com as IES, pois estas não estarão de acordo com seus interesses, visto que objetiva-se desvalorizar o conhecimento elaborado e impedir que uma formação crítica e emancipadora na educação pública se consolide.

6.2.2.3 Material Digital e Tarefas X Autonomia Parcial e Nula ou Pouca

Outro ponto que fere drasticamente a autonomia dos professores são o Material Digital, ou seja, os slides produzidos pelo Centro de Mídias (CMSP). Como é possível

observar no quadro 10, todos os professores reclamam das cobranças sobre o uso dos slides, pois estes, assim como as plataformas e frequência contam nas pontuações do Super B.I. através do registro de aula.

O Registro de Aula, categoria do tópico anterior, é justamente quais slides foram trabalhados em determinada aula. P.O.Q.1 explica que *“Na SEDE você seleciona o dia, o horário da sua aula. **Tem lá a aula que é em relação ao slide. Então, se você passou aquele slide, você seleciona a aula. Alguma observação, clica em salvar.**”*. P.E.Q.1 completa: *“Eu faço o registro e **imediatamente é enviado 4 tarefas de química para os alunos, são 4 exercícios. E esses exercícios, eles estão relacionados com o material digital**”*. P.E.B.1 aborda a sequência:

Toda vez que você dá aula, você registra a aula. Esse registro de aula gera automaticamente um kit de perguntas com alternativas para os alunos. Você registra a habilidade que foi trabalhada na aula. Para cada habilidade tem uma tarefa no banco de dados e isso aparece no aplicativo do aluno. Se o aluno não faz, **cai meu índice no super B.I.** E tudo que a gente faz, vai gerar uma porcentagem de participação e no final da semana **isso vai acumulando para uma pontuação pro final do ano. E aí isso é uma pressão do caramba. [...]** Se ele (aluno) não fizer, vai cair o índice da sala, que cai o índice da escola, que cai o índice de todos os professores. E isso tudo vai entrar, na minha avaliação, no final do ano. [...] eu cobrar que o aluno faça **a tarefa** na casa dele **vai indiretamente afetar se eu tenho meu emprego no final do ano.** (P.E.B.1).

C.P. também mostra desespero: *“Se ela não registra a aula, não vai a tarefa, se não vai a tarefa, o aluno não faz. **É uma bola de neve**”*. É uma cadeia de pressões que culminam sempre no super B.I, ou seja, atingir as metas e resultados que o Estado almeja. Como o Material Digital é ligado ao registro de aula e a plataforma de tarefas, o comportamento dos professores está sempre sendo orientado por pressões externas, característica da regulação externa e assim, da motivação extrínseca.

Os slides são a primeira ligação que os docentes fazem quando questionados sobre se possuem o sentimento de autonomia no ambiente de trabalho: *“Olha, **bem pouco, porque a gente é cobrado a seguir o material digital do governo [...]** eu tento **adaptar as minhas aulas para ter um pouco mais de autonomia**”* (P.O.Q.1); *“Com essa imposição não (das plataformas e dos slides). [...] **Não é assim: você tem liberdade para trabalhar como você quer. Não, não tem**”* (P.E.F.1); *“**Nem um pouco, porque eu literalmente não dou aula que eu quero. Eu já tenho material pronto, eu já tenho atividades para casa prontas, eu já tenho praticamente uma prova pronta, porque eu não crio a minha avaliação**”* (P.E.B.1); *“agora as aulas, elas já vêm*

todas prontas. A gente tem que usar o slide material digital, então eu não consigo fugir muito daquilo, mas dentro daquilo eu tenho autonomia de mostrar alguma coisa mais, de tirar alguma coisa” (P.E.F.2).

P.O.Q.1 (que afirma ter pouca autonomia) e P.E.F.2 (único docente que diz ter autonomia parcial) justificam a autonomia que tem pelo fato de ser possível modificar o material enviado pelo Estado. De acordo com P.O.Q.1, *“uma das orientações técnicas da diretoria de ensino, é para a gente fazer a modificação. Então hoje o professor tem autonomia para poder mudar o slide, porque é muito. Mas até o meio do ano (2024) não podia”*. Ao ser perguntado se os slides são impostos, P.E.Q.1 diz que não, mas *“Ele (Estado) não impõe ele (slide). Tem que usar, mas ele (Estado) permite que faça a edição”*.

A fala de P.E.Q.1 é contraditória. Se não é imposto, porque é obrigatório o uso? Percebe-se tanto na fala de P.E.Q.1, P.O.Q.1 e P.E.F.2 que essa possibilidade de edição gera uma sensação e percepção de autonomia. Essa necessidade refere-se ao sentimento de se sentir no comando das próprias ações e decisões (Deci; Ryan, 1985). No entanto, essa autonomia nada mais é que um mascaramento da violência simbólica.

Parafraseando Bourdieu (1989, p.7-8), “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. O Estado, com essa manipulação de aparente autonomia dada aos professores, consegue transformar as relações de poder em algo não reconhecível, modificado e aceito como verdadeiro. Isso acarreta em uma violência disfarçada (que é objetiva e coercitiva) e os indivíduos que a sofrem ignoram esse caráter arbitrário do poder que os domina, pois acreditam que possuem alguma liberdade ou controle. O uso dos slides é uma imposição nas entrelinhas.

Os professores também reclamam da qualidade desse material. P.E.Q.1 explica que são *“slides de PowerPoint ou PDF com uma média de número de slides entre 22 e até um número próximo de 30. E com textos massivos, com péssima diagramação, com erros conceituais grosseiros”*. O quadro 12 engloba as reclamações dos professores sobre a quantidade e qualidade desse material.

Quadro 12 - Reclamações sobre o Material Digital

Professor(a)	Reclamação dos Slides
P.E.Q.1	<i>Eu edito todos os slides, eu uso os slides do governo editados, eu coloco a minha diagramação, acrescento coisas minhas, retiro coisas lá que eu acho que são inúteis. Enxugo ele o máximo possível, porque é impossível você dar uma aula com 30 slides, isso não existe</i>
P.E.F.2	<i>Tem alguns pontos positivos e outros não. Mas é muito material pra uma aula só. Então a gente acaba não conseguindo usar tudo, porque tem pouco tempo, poucas aulas. Então tem um excesso de materiais [...] Eu já encontrei um ou 2 erros e não eram tão grandes assim.</i>
P.E.B.1	<i>Os slides trazem conceitos corretos, talvez alguns conceitos são confusos ou incompletos, só que, no geral, é enfadonho para o aluno, cansativo.</i>
P.O.Q.1	<i>A gente tem a carga horária, por exemplo, 40 aulas por bimestre e você tem lá 30 slides (30 arquivos). Então, o governo acha que a gente vai conseguir passar aquele slide em 45 minutos e uma aula. Às vezes você está em um slide, você tem que estar em 3 aulas, ainda mais uma sala com muitos alunos</i>
P.E.F.1	<i>O slide está sendo projetado numa TV mas o aluno que está sentado no fundo da sala não enxerga [...] o. O aluno não vai aprender só eu passando slide, passando de um lado para o outro, passa, passa, passa. O aluno tem que desenvolver, ele tem que ler um livro. Então, não, eu não acho que a inserção dos slides atualmente foi uma boa mudança. Não concordo. E também pelo fato de que os slides, o conteúdo dos slides, nem sempre está adequado, nem sempre está correto.</i>
P.O.Q.2	<i>Considero bem mediano, não é de todo ruim, mas é bem mediano. Tem um slide que é muito bom, aí um slide que é péssimo. Aí o da aula 1 é muito bom, aí o da aula 2 é muito ruim, aí o da aula 3 é mais ou menos, não tem uma constância. Mas no geral, os slides que eu acho que são muito bons são poucos. Poucos mesmo. Já achei erro conceitual e já achei erro de português.</i>

Fonte: Produção da própria autora.

De maneira geral, os professores reclamam da quantidade excessiva de slides por aula e erros conceituais. Quando estes slides foram lançados, em uma tentativa de substituir os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O anúncio da não adesão aos livros do PNLD (em 1º de agosto de 2023) foi visto como surpresa pelas comunidades escolares, já que em nenhum momento foram consultadas (REPU, 2023). Essa autoridade do estado em impor o método de ensino (slides) sorrateiramente é uma forma de violência simbólica.

P.E.F.1 admite que muitas vezes age na contramão do sistema: *“Eu deixo de fazer o que está sendo obrigado e tento fazer o que eu acho que vai ser melhor para o meu estudante, mas eu não tenho essa autonomia, eu estou burlando o sistema, fazendo fora das 4 linhas”*. Existe um conflito entre o desejo de agir com autonomia e as restrições estruturais impostas pelo Estado. A rejeição pela obrigação e decidir pelo que considera correto indica uma motivação mais autodeterminada, pois

há a valorização do bem estar discente com base nos próprios valores. Isso pode indicar uma regulação identificada visto que os controles do Estado talvez estejam impedindo que essa regulação evolua para uma regulação integrada.

Alguns professores relatam punições caso não usem os slides: P.E.F.1 “[...] *suspeito que se chegar no meu superior a informação de que eu não estou usando, eu seria advertida*”. Para P.O.Q.2, “*a gente pode levar advertência ou pode ser retirado da escola [...] (a gestão) pergunta pros alunos e vê pelo caderno (se está usando os slides)*”. P.E.B.1 relata que “*se eu não usar o material do estado, o aluno não vai bem na prova. Se o aluno não for bem na prova, eu não permaneço aqui ano que vem*”. Essas punições conectadas ao uso ou não dos slides são mais uma forma de controle para que eles sejam utilizados sempre. Verifica-se um comportamento orientado pelo medo, diminuição da motivação intrínseca e consequentemente da autodeterminação. De acordo com P.E.Q.1, “*existe uma ameaça [...] já ouvi falar que futuramente se não tiver feito o registro, terá descontos. Vai descontar alguma coisa sua, talvez um tempo de serviço e salário*”.

Os professores vivem apavorados e sabem que serão punidos caso não atinjam as metas. Como os índices não levam em consideração a condição econômica, social e cultural da escola, os docentes fazem o possível e o impossível para não serem prejudicados. Tragtenberg (1985) considera que a estrutura escolar legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação pelos mais diversos motivos. Como já comentado, a naturalização é a peça fundamental da violência simbólica. No sistema educacional, o professor se encontra em uma encruzilhada: de um lado, a autonomia e a criatividade necessárias para o exercício da docência; do outro, a submissão a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla e o limita.

Em contrapartida, C.P. defende o material:

Na verdade, **não existe uma imposição**. Os slides, eles estão ali para um norte. Se você for usar ele sem preparar a sua aula, fica uma porcaria, porque **tem muita coisa que é repetido**. Então **é um material volumoso que o professor tem toda a liberdade de editar** [...] Eles até são de boa qualidade. Eles têm melhorado muito, eles têm aperfeiçoado, mas ele é um material de apoio. **Ele não é aula pronta, é isso que o professor não consegue compreender** [...] O material **é um material de apoio**, então você vai saber se você vai poder ir um pouco mais rápido. Você **tem um cronograma para chegar na prova Paulista**. Inclusive eles usam. Deixam uns 20% das aulas fora da prova Paulista para o professor depois dar continuidade de para fechar o bimestre.

Mesmo que não seja uma imposição por resolução, ele é uma imposição velada: “Se você tentar não usar o material digital, **parece que a vida fica mais difícil para você [...] tem que aplicar o material digital, porque na hora de fazer a contagem do desempenho dos alunos lá no tal do BI, isso vai aparecer**” (P.E.Q.1). O uso das plataformas é obrigatório para os estudantes, pois o rendimento deles é monitorado por elas e pelo sistema de extração de dados (Silva; Carolei, 2024). Devido a essa obrigatoriedade e pelo material ser conectado a essas plataformas, os professores são impelidos a utilizar os slides.

A fala de que “*não existe uma imposição*” só deixa claro a naturalização da violência, o sucesso que o Estado tem em legitimar a dominação e dessa maneira também fazer os outros na cadeia de poder reproduzirem uma ordem advinda dos dominantes. A coordenadora cita que o material é ‘volumoso’ e que ‘o professor tem toda a liberdade de editar’, comentário esse exatamente igual ao dos professores que acreditam ter autonomia. Porém ela não consegue enxergar que esse volume atrapalha os docentes e que essa edição é um meio do Estado dar um pouco de autonomia para os professores não perceberem a dominação que estão inseridos. Por fim, C.P. ainda menciona a Prova Paulista e retomando o comentado por P.E.F.1 no tópico 6.2.2.1, as escolas estaduais trabalham por um bom desempenho nessa prova.

A Prova Paulista:

É uma avaliação bimestral de aprendizagem destinada a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, exclusiva da rede estadual [...] serve para avaliar o aprendizado dos alunos a cada bimestre, com o objetivo de monitorar o progresso educacional e identificar possíveis lacunas no aprendizado. É uma ferramenta utilizada pelas escolas para ajustes pedagógicos e para fornecer feedback contínuo sobre a aprendizagem dos alunos. (SEDUC-SP, 2024i).

A palavra monitorar reflete a maneira como o Estado realiza o controle e sua violência simbólica através da prova. As notas obtidas serão o parâmetro não para ‘identificar lacunas no aprendizado’, mas sim para mensurar o quanto as escolas estão cumprindo com as metas estipuladas e cobrá-las ainda mais por um aumento dos números positivos. A ligação entre a Prova Paulista e o material didático é explicada pelos docentes no quadro 13 abaixo.

Quadro 13– Conexão da Prova Paulista com o Material Digital

Professor(a)	Prova Paulista e Slides
--------------	-------------------------

P.O.Q.2	<i>Na prova Paulista, que eles fazem todo bimestre, que tá tendo agora nesse último bimestre, é dito que vai cair o conteúdo dos slides.</i>
P.E.F.1	<i>Eu não sigo ele à risca, mas eu passo o conteúdo que está sendo contemplado naquele slide. Eu estou preparando o meu estudante para o que pode vir a cair na prova Paulista.</i>
P.E.F.2	<i>A prova Paulista, o conteúdo é o que está nos slides durante o bimestre. Se você não trabalhou os slides, com certeza o aluno vai mal na prova Paulista. Então aí você é indiretamente obrigado a trabalhar o material também, porque se não os resultados da escola não vão ser bons.</i>
P.E.B.1	<i>Só que o que importa, no fim das contas, é a prova Paulista, que eu não faço ideia do que vai ser cobrado. Então eu não posso criar esse slide? Posso, mas já tenho slide pronto. Eu tenho que dar conta desses slides.</i>
P.O.Q.1	<i>Não necessariamente (sobre as respostas da Prova estarem nos slides). Até porque o professor tem que adivinhar quais são as existências que vai cair, né? Então, o que é que eu percebi? Do tem 30 slides, ele vai cobrar até o 21º slide. Do 22º slide até os últimos slides, ele (Estado) não cobra na prova Paulista</i>

Fonte: Produção da própria autora.

A fala de P.O.Q.1 confirma o dito por C.P., que em torno de 20% do conteúdo dos slides não estão inseridos na prova Paulista. P.E.B.1 queixa-se de uma situação em que criou seu material com base nos slides, editou-o e havia um símbolo que representava alimentos geneticamente modificados. A pergunta na prova Paulista era literalmente esse símbolo e o que ele representava. Na montagem de sua aula, como ele retirou o símbolo, o docente afirma que “se eu tivesse usado o slide, o aluno saberia e acertaria a pergunta. Então **falam que você vai ter liberdade para criar seu material, mas você não tem**”.

Na visão de Gusmão (2013, p. 106), aqueles que ligam a aprendizagem às provas em larga escala definem que “a qualidade, entendida como aprendizagem/rendimento escolar, teria como condição o acesso e a permanência”. Assim, o autor entende que habitualmente mede-se a excelência do ensino por esses três indicadores usados pelas políticas públicas: o acesso, permanência e rendimento escolar, e todos os esforços estatais concentram-se em alcançá-los. Um bom desempenho nas avaliações significaria um ensino eficiente dos conteúdos e consequentemente houve a aprendizagem e melhora da qualidade da educação. Essas provas, caso interfiram no currículo escolar, podem reduzir o ensino aos conteúdos e sua existência ser trabalhada em função das avaliações.

Isto é justamente o que está acontecendo nas escolas estaduais de São Paulo. A cobrança pelo registro de presença explicada no tópico anterior refere-se à questão do acesso e permanência, enquanto a Prova Paulista envolve o rendimento escolar.

Porém, um bom rendimento não significa um aprendizado significativo. Ela é a referência da qualidade educacional estadual e como o Estado espera números, tudo deve ser feito para que atinjam-se as maiores notas possíveis nessa avaliação, mesmo que sejam resultados ilusórios.

Além dessa Prova Paulista, há o Provão Paulista Seriado. Segundo a SEDUC-SP (SEDUC-SP, 2024i), “Provão Paulista Seriado é uma avaliação de ingresso no ensino superior aplicada anualmente no Ensino Médio, a Prova Paulista é uma ferramenta de diagnóstico bimestral da aprendizagem para todas as séries da rede estadual”. O Provão está inserido no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e de acordo com a Resolução Seduc nº 50, de 22 de Julho de 2024 (SEDUC-SP, 2024g), no Capítulo I, Seção I, Artigo 1º, inciso § 1º, integra o SARESP o Provão Paulista Seriado:

O SARESP é um conjunto de instrumentos de avaliação disponibilizado às unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas e oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar as tomadas de decisões em políticas públicas educacionais; [...] o Provão Paulista Seriado, com vistas a estabelecer um mecanismo avaliativo de larga escala e que sirva de instrumento para tomada de decisões em políticas públicas para o desenvolvimento da educação paulista, inclusive aquelas relativas ao ingresso do aluno do ensino médio da escola pública nas instituições de ensino superior [...] (SEDUC-SP, 2024g).

No vídeo ‘Fala do Secretário Renato Feder - Live CMSP 29/01/2025’, o secretário é direto:

A gente quer resultado. Principalmente resultado no SARESP e resultado no SAEB. É tudo que eu vou fazer esse ano. O que esperar da secretaria esse ano é apoiar, dar as ferramentas, cobrar resultado. **Eu vou cobrar resultado. Então foquem no resultado.** [...] Publicamos resolução agora semana passada. Diretor que não entregar SARESP está passível da sanção. Vou repetir. Diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado. Resultado. Eu preciso de resultado. Os nossos jovens precisam de resultados. **Eu quero educação de qualidade igual ou melhor que a particular.** (Movimento Formativo CMSP, 2025).

Essa fala reflete o comentado por Gusmão (2013), pois a educação de qualidade a qual o secretário se refere advém dos resultados do SARESP. Problematicamente, ocorre uma ameaça direta e repetida aos diretores (com cessá-los do cargo), uma cobrança incessante por resultados nessas provas. Alguns docentes entrevistados relatam essa cadeia de poder quando questionados sobre imposições de suas diretorias de ensino (D.E.): “*Vem aquela pressão da SEDUC, você tem que cumprir*

metas. Isso chega até a D.E. e ela replica isso até o nosso corpo de gestão e ela replica isso até a gente” (P.E.Q.1); *“A Secretaria da educação (que impõe). Hoje em dia é tudo centralizado. Eles (D.E.) são só os intermediários que passam para nós. Não tem um projeto da diretoria”* (C.P.); *“É uma cobrança que vem primeiro da diretoria em cima do gestor e o gestor replica”*. (P.E.F.1); *“A diretoria de ensino, eles colocam imposições pra gestão e a gestão passa pra gente”* (P.O.Q.2).

Sob o ponto de vista de Silva e Carolei (2024), tem-se uma cobrança de performance (desempenho) rigorosamente aplicada ao acesso e às respostas dos estudantes. A Secretaria de Educação enquadra e controla os professores e estes apenas seguem o já determinado. Os professores entendem que a gestão reproduz o que vem de uma autoridade superior, porque ela também pode sofrer alguma consequência (como no caso de C.P.) contudo, nota-se uma apatia e aceitação. Bourdieu (1989) explica que a internalização da dominação faz com que as massas sintam-se inferiores e isso os aliena, tornando-os passivos e resignados.

A gestão portanto interfere na autonomia dos professores devido a essas cobranças do Estado reproduzindo a violência. Contudo, a gestão também pode ser um aliado dos docentes caso seja democrática: *“No ambiente escolar, a forma com que a gestão lida com os problemas que aparecem na escola, que surgem, acabam impactando para que tenha um bom ambiente, para que as pessoas estejam mais animadas para fazer o seu trabalho”* (P.E.F.2).

6.2.2.4 Autonomia Total ou Abundante

A gestão da coordenadora pedagógica permite que ela tenha autonomia: *“Sim, tenho bastante (autonomia). Eu tenho uma gestora que é uma pessoa excelente de comunicação. Ela escuta muito”*. O diálogo é uma das pontes para uma gestão democrática. Esta gestão, segundo Paro (2018), é caracterizada pela forma organizacional da escola na garantia da participação efetiva de toda a comunidade escolar nas decisões que afetam o funcionamento e os objetivos daquela unidade. Isso requer, além de uma organização administrativa que compartilhe poder e autoridade de forma mais democrática, uma prática que prefira e preze o diálogo e a cooperação entre os membros.

Pelas falas de P.E.Q.1 e P.O.Q.1, infere-se que eles conectaram a autonomia a maneira como ministram suas aulas (como se expressam, quais palavras utilizam)

e não aos aparelhos usados para ministrá-las: ***“Eu tenho autonomia. Nunca ninguém chegou até mim e disse o que eu tinha que fazer. Eu tenho as pessoas. Elas dizem que eu tenho um domínio grande daquilo”*** (P.E.Q.1); ***“Sinto (autonomia). É como eu te falei, a presença masculina, os alunos respeitam muito mais do que a presença feminina e tem algumas estratégias (para os alunos respeitarem)”*** (P.O.Q.1).

Como visto nos tópicos anteriores, esses mesmos dois docentes relatam a imposição do material digital, das plataformas, a busca pelas metas. A resposta positiva ao sentimento de autonomia pode ser pela confusão do que essa palavra significa, mas também uma recusa em aceitar a dominação, evitando parecer inferior. Resistir ao Estado envolve um esforço tanto individual quanto coletivo em busca de uma reapropriação do poder. É preciso revisar e reavaliar a própria identidade, esta que geralmente é renunciada pelo dominado em prol do dominante (Bourdieu, 1989).

No caso de P.E.Q.1, ao ser questionado se ele não enxerga o Estado interferindo na autonomia dos professores e se acontece uma violência escondida, o docente em questão acredita que ***“acontece, porém não está acontecendo pessoalmente comigo porque, na minha condição agora, eu não tenho tanta plataforma”***. Percebe-se a ligação da autonomia com o preenchimento das plataformas e também uma aceitação das condições impostas: ***“nós somos obrigados a fazer. Aí vai a supervisora na ATPC, ela quase chora. Que adianta você falar para ela ‘esse material de péssima qualidade’? Ela vai falar, ‘a gente sabe que é, mas não há o que fazer’”***. A situação é vista como inevitável pois o Estado tem um poderio impossível de vencer. Há o reconhecimento do poder dominante e ao aceitarem a dominação, os dominados reforçam o poder dominador dificultando a identificação de opções de escape ou a formação de resistências (Bourdieu, 1989).

P.E.F.1 ressalta que a gestão ***“impacta de uma maneira muito significativa, porque se nós não tivermos uma gestão que apoie os professores, isso atrapalha muito o nosso trabalho.”*** A docente destaca que sua antiga gestão atrapalhava muito seu trabalho pois além de não apoiar os professores, dava muita autonomia para os estudantes. Ela relata uma situação de poder de vigia que a gestão exercia através dos alunos:

Foi selecionado 2 alunos de cada sala, não como representantes, porque isso é normal, sempre tem nas escolas. Mas como líderes de turma. **Esses estudantes faziam um curso de liderança.** Não sei quem ministrava esses cursos para eles. Uma das coisas que esses estudantes tinham em mãos era **o caderno preto**. Nesse caderno preto, **eles relatavam qualquer tipo de**

incidente que acontecesse na sala de aula com o estudante **e reclamações sobre os professores e passavam isso para gestão da época. Isso foi algo assombroso na escola.** Como pode isso?! Agora eu estou sendo observado e avaliado pelo estudante? Não que o estudante não possa fazer isso, mas ele tem que ter sabedoria para fazer isso. (P.E.F.1).

Ela ainda relata uma situação de ser desautorizada na frente dos alunos: “A corda **sempre arrebenta para o lado mais fraco** [...] *naquele dia, nossa, como eu fiquei desestabilizada. Porque ela tirou a minha autoridade*”. Essas situações descritas geram um ambiente de medo e vigilância. Especialmente esse monitoramento gera um controle e uma pressão interna (regulação introjetada) ou externa (regulação externa), substituindo a motivação autêntica pois o professor age para evitar punições ou julgamento, não por engajamento genuíno.

Deci e Ryan (2017, p.215, tradução da autora) apontam que “em alguns contextos sociais, as necessidades de autonomia e de relacionamento tendem a se voltar uma contra a outra, exigindo que as pessoas abram mão de uma na tentativa de alcançar a outra”. Ainda segundo os autores, nesses contextos, as pessoas tendem às regulações introjetada ou externa, pois isso permite a obtenção da aprovação alheia ou a fuga de uma consequência desagradável. Nesse processo, pode ser que elas tornem-se alienadas e sem autonomia.

Os gestores que exercem sua autoridade e retiram a autonomia dos professores estão escolhendo sua própria autonomia ao invés do pertencimento, visto que isso gera um afastamento e a impossibilidade da criação de vínculos com os docentes (como será visto no próximo tópico).

6.3 PERTENCIMENTO

Nas escolas, o sentimento de pertencimento é uma das ações da instituição escolar a fim de promover o diálogo contínuo entre os membros para que se sintam integrados à comunidade escolar (Abramovay; Castro, 2006). De acordo com Deci e Ryan (2017), o pertencimento ou relacionamento refere-se à sensação de conexão social. As pessoas se sentem mais conectadas quando percebem que são cuidadas por outras pessoas. Além disso, o vínculo também implica sentir-se integrado e relevante para os demais, sendo crucial para uma relação experimentar-se como alguém que oferece ou contribui para os demais.

Ademais, os autores citados anteriormente pontuam que o pertencimento se refere à sensação de ser parte integral de organizações sociais além de si mesmo. Em outras palavras, tanto ao se sentirem ligados a pessoas próximas quanto ao se tornarem membros relevantes de grupos sociais, as pessoas vivenciam relações e sentimento de pertencimento, seja através da contribuição para o grupo ou demonstrando benevolência.

Com isso, pode-se inferir que há três pontos importantes a serem analisados. O primeiro é a necessidade de conectar-se com os outros e sentir-se parte de uma comunidade ou grupo; seguido pelo desejo de ser aceito, respeitado e reconhecido como membro valioso em um contexto social; e por fim pela capacidade de estabelecer relações genuínas e de apoio mútuo. É preciso analisar se há uma conexão entre os professores e o ambiente escolar, se eles se sentem conectados à comunidade escolar. A este propósito, o quadro 14 a seguir engloba uma representação simplificada dos dados que será discutida ao longo do texto.

Quadro 14 – Análise das variáveis que afetam a necessidade de Pertencimento

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria	Professor(es)
VALORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO	Alunos e pais	P.E.Q.1; P.E.F.2; P.O.Q.2
		Gestão	C.P.; P.O.Q.2
		Estado	P.E.B.1; P.O.Q.2
TEMPO DE ATUAÇÃO	REDE PÚBLICA	10 - 15 anos	P.E.Q.1 (10); P.E.F.2 (11); P.E.F.1 (13); P.E.B.1 (14)
		6 - 10 anos	P.O.Q.1 (6); P.O.Q.2 (6)
		Mais de 20 anos	C.P. (24)

	ESCOLA ATUAL	1º ano	P.O.Q.1; P.O.Q.2
		3º ano	C.P.
		4º ano	P.E.B.1
		6º ano	P.E.Q.1; P.E.F.1
		8º ano	P.E.F.2
RELAÇÕES	CATEGORIA FUNCIONAL	Efetivos	C.P.; P.E.Q.1; P.E.F.2; P.E.F.1; P.E.B.1
		Temporários	P.O.Q.1; P.O.Q.2
PERTENCIMENTO	SENTIMENTO PERANTE À COMUNIDADE ESCOLAR	Pertenço	C.P.; P.E.Q.1; P.E.F.2; P.E.F.1
		Não pertenço	P.E.B.1; P.O.Q.1; P.O.Q.2

Fonte: Produção da própria autora.

Nas palavras de Deci e Ryan (2017, p. 296, tradução da autora): “O senso de pertencimento não é apenas uma função de contato ou afeto positivo, mas está interligado a fatores como a percepção de cuidado autônomo e autêntico entre o eu e o outro.” A valorização é um reconhecimento dos sentimentos, pensamentos e contribuições de outra pessoa, o que é crucial para atender à necessidade psicológica de pertencimento.

6.3.1 Valorização

A questão da valorização, do reconhecimento e da visibilidade são temas recorrentes quando se reflete sobre escola, alunos, professores e sobre como se dão essas relações sociais. Os professores têm opiniões divergentes sobre o reconhecimento dos alunos e pais. *“E em termos de aluno sim. **Eu tenho uma parcela de alunos que reconhecem em mim um grande trabalhador, que leva***

conhecimento para eles, que dá algum sentido aquilo tudo é de maneira formal” (P.E.Q.1) e *“Eu sinto que **com os alunos eu tenho uma boa relação**. Eles gostam da minha aula, eles gostam de mim no geral”* (P.O.Q.2). Nogueira e Brasil (2013) explicam que o reconhecimento é o meio específico de reforçar a identidade do indivíduo no ambiente de trabalho. Esse reconhecimento por parte dos alunos é importante, pois fortalece o trabalho do professor e contribui para amenizar as experiências de dor e constrangimento. Isto leva à formulação de juízos em relação ao trabalho, e não em relação aos indivíduos.

No caso de um bom relacionamento com os alunos relatado por P.O.Q.2, infere-se que podem ser relações genuínas, estabelecidas de maneira autêntica. Nesse caso, ações do docente seriam baseadas em seus valores internos e escolhas autodeterminadas, orientadas de forma autônoma. Consequentemente, a orientação de autonomia tende à regulação identificada ou integrada. Contudo, ao comentar sobre a avaliação de desempenho, o professor coloca que *“**os alunos são os que mais me importavam ali pra mim na hora da avaliação [...] eu tinha sempre avaliações boas dos alunos e eles traziam comentários que eu achava significativos também**”*. Ou seja, espera-se uma aprovação, um retorno sobre o trabalho, indicando em seu comportamento uma orientação controlada e, portanto uma regulação introjetada, pois além da dependência de uma recompensa (elogio dos alunos), caso o retorno não seja favorável é possível que o docente sinta-se culpado por não atender as expectativas. “A introjeção é uma forma de controle que as pessoas exercem sobre si mesmas, enfatizando julgamentos e avaliações internas sobre as quais os sentimentos de valor são condicionais” (Deci, Ryan, 2017, p. 185).

Corroborando com esse aspecto, P.E.F.2 coloca que a falta de reconhecimento é um motivo de desmotivação: *“Os alunos não se interessando muito, a comunidade no geral, os pais também, não dando tanta importância pelo trabalho, **então acaba se desmotivando**”*. Como não há o reconhecimento, não há como formar relacionamentos que favoreçam o apoio emocional e a validação necessários para internalizar valores e motivações. Afasta-se de uma orientação autônoma para uma controlada, e em relacionamentos controladores e sem apoio pode ser que os indivíduos sejam levados a orientar-se impessoalmente sendo regulados externamente ou até amotivados.

A regulação integrada ocorre quando o docente se identifica com a sua profissão, porque é uma parte fundamental de quem ele é como pessoa. É o caso da

docente P.E.F.1 quando afirma que sente-se valorizada na escola particular em que dá aula pois lá sente-se de fato professora, ensinando e compartilhando conhecimento. Essa identificação não acontece na escola pública pois a docente afirma exercer outras funções: *“Infelizmente, na escola pública, muitas das vezes eu tenho que ser outra coisa. **Sem ser educadora eu tenho que ser babá. Eu tenho que presenciar briga, eu tenho que separar, briga.**”* (P.E.F.1)

Mendes, Marcolino e Araújo (2022) apresentam dados em que, na instituição pública, a maioria dos familiares dos alunos acredita ser papel da escola transmitir valores, função essa que as autoras colocam que deveria ser atribuída à família e executada na escola. Já os familiares da escola privada acreditam que a função principal é a transmissão do conhecimento científico, sendo esta portanto secundarizada na pública. Isso fica evidente na fala de P.E.B.1 *“[...] o pai quer que você eduque o filho dele como ele gostaria que o filho fosse educado. Mas **a gente não tá ali pra educar, a gente já tá na parte da formação, do conhecimento da criança, do adolescente.**”* Segundo o docente, falta para os pais uma maior compreensão do que é o trabalho do professor.

Abramovay e Silva (2021) afirmam que a escola assume efetivamente sua responsabilidade em relação ao comportamento, clima escolar e nível de relações sociais a partir de quando há o respeito pela excelência do ensino, pela maneira positiva como se estabelecem as relações entre estudantes e docentes, quando as normas são compreendidas tanto pelos estudantes quanto pelos familiares, além da prevenção de situações de violência e medidas contra situações de bullying.

Em relação à gestão escolar, tanto C.P. quanto P.O.Q.2 relatam que há situações em que não se sentem valorizados. C.P., que faz parte da gestão, descreve que estava carregando muito trabalho para casa, ficando sem tempo livre, esgotada e cansada. A C.P. conta que o coordenador deve retornar no mesmo dia que os professores e que após as férias, o replanejamento é obrigação do coordenador fazê-lo:

Eu faço um trabalho bem feito e eu me dedico ao máximo. Agora, **tem muita gente que não leva em consideração, não é?** Às vezes você faz uma troca ali para ajudar a gestão, por exemplo, você vai embora mais tarde, no outro dia você chega mais cedo [...] O que nós fizemos: 3 dias antes de acabar nossas férias, fomos para a escola, montamos um replanejamento super legal e acolhedor para os professores. **E aí a diretora falou assim: ó, as meninas vieram trabalhar nas férias, estão perdidas.** Aí o combinado era que a gente pegava, meio período aqui, meio período ali. Eu guardei um dia para o

nascimento do meu neto. **E aí ficam aquelas picuinhas** (C.P.)

Pela fala, nota-se que a coordenadora não se sente apreciada pelo seu trabalho, ocorrendo até mesmo piadas e intrigas. Além disso, voltar 3 dias antes do programado foi uma ação voluntária, o que mostra uma orientação de autonomia pois houve uma escolha com relação à iniciação e regulação do próprio comportamento. O interesse é tanto interno (fazer um bom trabalho) quanto externo (acolher os professores). A regulação seria integrada, pois o comportamento está integrado com seus valores e sua identidade de professora, pois mesmo sendo coordenadora, ela coloca-se no lugar do professor. A ação é motivada autonomamente, pois valoriza profundamente o ensino e vê o reconhecimento como parte natural de sua contribuição para a educação.

Entretanto, o não reconhecimento da ação voluntária realizada pela C.P. pode orientar seu comportamento para o controle e no próximo ano o replanejamento pode não ter o mesmo empenho, sendo realizado porque é uma das obrigações do trabalho do coordenador. Ainda, caso no ano que vem C.P. não apresente comportamento semelhante ao relatado anteriormente por ela, a ação relatada nesse replanejamento continua sendo autônoma, porém a regulação não seria do tipo integrada e sim identificada, pois foi uma regulação internalizada mas não totalmente integrada à identidade da coordenadora. Segundo Deci e Ryan (2017), na regulação identificada há um reconhecimento do valor do comportamento, o que a faz se envolver nele de forma voluntária. A atividade é vista como pessoalmente importante e em sintonia com seus valores, mesmo que a própria atividade não seja intrinsecamente prazerosa.

Nogueira e Brasil (2013, p. 98) explicam que “o grande desafio do campo do reconhecimento é do trabalho ser qualificado pelos colegas de profissão”. A avaliação realizada por eles atesta a originalidade da tarefa realizada no trabalho, o sentimento de pertencimento ao grupo e é de extrema relevância no que se refere à saúde mental. Deci e Ryan (2017) argumentam que a motivação autônoma em um relacionamento (execução de ações orientadas por autonomia) auxilia na satisfação das necessidades e no funcionamento de um relacionamento. Também é crucial, para os sentimentos pessoais, que a outra pessoa esteja agindo de maneira independente. Os indivíduos são sensíveis às provas de que os interesses alheios são autênticos, o que pode afetar os sentimentos de gratidão e proximidade e consequentemente o sentimento de pertencimento. Situações como essa em que a C.P. retornou espontaneamente ao

trabalho e não teve o reconhecimento de sua diretora, diminuem a orientação autônoma, o comportamento passa a ser dirigido para a regulação externa ou introjetada e conseqüentemente diminuem o sentimento de pertencimento.

Por último, ao serem perguntados sobre a valorização, os professores P.O.Q.2 e P.E.B.1 também citaram a desvalorização por parte do Estado. *“Mas eu acho que na minha profissão, o governo não muito”* (P.O.Q.2) e *“Não, não. Porque se eu sair hoje, quinta-feira já tem publicado no diário oficial o processo seletivo para o próximo professor”* (P.E.B.1). Essa última fala revela a sensação dos professores em serem facilmente substituíveis.

Corroborando com o relatado pelo professor, Ferreira et al. (2020, p. 249) afirmam que “[...] os profissionais que atuam nessas escolas, que promovem a educação, têm sido vistos como um apêndice, um simples recurso que pode ser valorizado ou desvalorizado”. Oliveira, Ferreira e Paschoalino (2019) argumentam que a educação enfrenta crises, e estas impactam os professores de tal modo que estão sendo expropriados de seus conhecimentos, tornando-se apenas executores de “pacotes instrucionais” planejados por instituições de natureza comercial. Este processo tem feito com que esses indivíduos sejam facilmente substituíveis e suscetíveis a receber salários degradantes.

O resultado de relações de poder desiguais pode ser visto na precarização do trabalho docente. A violência simbólica atua ao naturalizar condições de trabalho desfavoráveis, onde os trabalhadores aceitam o que lhes é imposto como inevitável da vida, sem questionar as estruturas que a sustentam (Bourdieu, 2001). É exatamente isso que a fala de P.E.B.1 demonstra, uma aceitação a uma condição desfavorável. Bourdieu (2001) coloca que a precarização pode afetar a mobilização e a radicalização dos trabalhadores. Os professores têm algum nível de privilégio no sistema e por isso, podem ser menos propensos a contestá-lo e lutar por mudanças, optando por aceitar e até defender a ordem estabelecida.

[...] com o desaparecimento de toda a luta e de toda a resistência à dominação, o campo se torna rígido, reduzindo-se a uma «instituição totalitária» [...] que está à altura de tudo exigir, sem condições nem concessões, e que, [...] dispõe dos meios para aniquilar simbolicamente e praticamente o «velho homem», tanto mais a instituição tende a consagrar agentes que tudo dão à instituição [...] quanto menos liberdade tiverem em relação a ela e em relação ao capital e aos ganhos específicos que ela oferece. (Bourdieu, 2001, p.95)

Nesse aspecto, é importante destacar as categorias dos professores, pois é uma violência simbólica e ser efetivo ou temporário influencia diretamente no pertencimento.

6.3.2 Tempo de atuação, Relações e Pertencimento

Dos 7 professores entrevistados, 5 são efetivos - categoria A (4 professores e uma coordenadora pedagógica) - e 2 são categoria O. A categoria funcional varia de acordo com o tipo de vínculo que o profissional possui com a Secretaria da Educação. Os docentes da Categoria 'A' ingressaram na Rede aprovados em concurso público e são titulares de cargo (efetivos). Já os docentes da Categoria 'O' são contratados admitidos após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, é um professor com vínculo temporário e excepcional (SEDUC-SP, 2024a).

De acordo com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2024a), a contratação ocorre após o candidato ser aprovado em um processo seletivo simplificado e é uma contratação bastante precária. A contratação temporária é um mecanismo presente na Constituição Federal de 1988 no inciso IX do art. 37 e regida federalmente pela Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993.

Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal.

Art. 1º Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei.

[...] VII - admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir a falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para exercer atividade empresarial relativa à inovação. (BRASIL, 1993).

De acordo com o Anuário da Educação Básica (ONG Todos pela educação, 2024) a porcentagem de professores em contrato temporário no estado de São Paulo foi de 25,7% em 2013 para 50,7% em 2023. Em 10 anos o número praticamente dobrou. Segundo Grund e Parente (2018), na rede pública de ensino paulista tornou-se mais frequente a contratação temporária do que os concursos públicos. No estado de São Paulo, a contratação temporária foi efetivada com a Lei Complementar n. 1.093/2009 (art. 1º) e a Lei Complementar n. 1.132/2011 (art. 7º) que estabelece a

contratação para função docente limitada ao ano letivo fixado no calendário com o prazo máximo de até 12 (doze) meses. A celebração de um novo contrato de trabalho é prevista, limitada ao ano letivo. Isso é perceptível no tempo de atuação na escola atual em que os professores P.O.Q.1 e P.O.Q.2, os dois professores pertencentes a categoria O, estão em seu 1º ano enquanto os outros efetivos já estão a 4 anos ou mais na mesma escola e C.P. há 3 anos.

Ainda, sobre o tempo de atuação na rede pública, aqueles que estão há mais de 10 anos são todos efetivos justamente porque o último concurso realizado no estado de São Paulo tinha sido em 2014 para Professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Quase 10 anos depois, publicou-se o edital nº 01/2023 de um novo concurso público para professor de Ensino Fundamental e Médio com uma oferta de 15 mil vagas para todas as regiões do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2023).

Os professores efetivos são titulares de seus cargos e têm estabilidade prevista por lei. Justamente entre os professores efetivos, quando questionados sobre o sentimento de pertencimento em relação à comunidade escolar, 4 deles (3 P.E. + C.P.) afirmam pertencer àquele espaço, como explana P.E.Q.1: ***“eu tenho um grande sentimento de pertencimento. Eu luto pela minha escola [...] eu acredito que aquele espaço também é meu. Eu acredito que eu tenho uma importância lá. Então eu defendo meu espaço de alguma maneira”***.

O professor P.E.F.2 coloca que o pertencimento advém pelo tempo em que está na escola (8 anos): ***“Ah, eu acho que já por estar tantos anos ali, acho que eu me sinto, né? Mas isso leva um tempo”***. Esse último professor baseia seu sentimento de pertencimento ao tempo em que está na escola. Entretanto, como o pertencimento envolve vínculos emocionais, aceitação recíproca e identificação para sentir-se integração em uma comunidade, essa sensação de pertencer do docente em questão pode não ser completamente verdadeira pois, sem esses vínculos, até mesmo a permanência prolongada em um local não gera um autêntico sentimento de pertencimento.

Além disso, CP destaca o relacionamento com a gestão e com os pais: ***“Eu já me sinto parte dessa escola, me sinto pertencente, inclusive com mães [...] a gente tem uma equipe muito coesa, que está super bem. E entre os professores eu também tenho uma relação muito boa”***. Canedo, Lima e Resinentti (2011) colocam que quando há uma confiança depositada nos docentes pelos diretores e estes sentem-se

respeitados, cria-se um grupo de trabalho unido e um espaço para a livre manifestação de pensamentos na escola, indicando a existência de um ambiente favorável ao diálogo. Esse tipo de relacionamento com a equipe docente reflete uma administração democrática, o que não ocorre com uma gestão autoritária.

Essa relação entre professores é distante para P.B.E.1. O docente destaca ter um relacionamento melhor com os alunos, supondo que esse distanciamento com outros colegas seja pela idade: ***“Sinto que eu tenho uma interação maior com os alunos do que com outros professores. Mas eu não sei também se é uma questão assim de faixa etária, porque a maioria dos professores tem uma média de 20 anos a mais do que eu.”*** P.E.B.1 ainda completa que fora do ambiente de trabalho, não seria amigo dos outros professores: ***“Não sinto que eu, como pessoa, sou visto ali dentro. Sou um profissional e está tudo bem também”***. Como argumentam Deci e Ryan (2017), algumas interações sociais diárias claramente são meras transações impessoais e não representam encontros significativos que proporcionam satisfação em uma relação. Esse é o caso de P.E.B.1, em que pela fala infere-se que nessa escola há uma relação estritamente profissional (não envolve conexão emocional e social) e o docente não se sente aceito, uma base para sentir-se pertencente.

Conforme os autores citados, existem aspectos específicos na interação entre indivíduos que geram maior ou menor satisfação de necessidades. A ausência de vínculos pode resultar em sentimentos de rejeição, desvalorização e isolamento. Essas vivências adversas podem impactar de forma negativa a saúde mental e a satisfação geral com a existência visto que a sensação de pertencimento promovido pelos relacionamentos de apoio são essenciais para o bem-estar emocional. Vivenciar o carinho e a sensibilidade alheia contribui diretamente para o bem-estar de uma pessoa, auxiliando-a a enfrentar obstáculos e fontes de estresse. Isso faz com que as pessoas orientem-se de maneira autônoma, com comportamentos regulados de forma identificada ou integrada, podendo até mesmo ser regulados intrinsecamente, atingindo o maior nível de regulação e, por conseguinte, serem autodeterminados.

Em contrapartida, é interessante perceber que, enquanto o sentimento de pertencimento existe e é quase absoluto nos efetivos, esse sentimento é totalmente contrário nos professores pertencentes a categoria O. ***“A escola que eu dou aula à noite, que é pro meu primeiro ano lá, eu não sinto nada pertencente. Ainda mais que eu vou pouco lá. Eu vou 2 dias só por semana. E então eu não conheço muito, nem os professores”*** (P.O.Q.2) e ***“Mas conhecer de uma forma geral, ainda não***

conheço, porque eu mudei de escola. [...] Nesse caso não me sinto pertencente. Pois não tenho contato frequente” (P.O.Q.1).

Não coincidentemente, o sentimento de pertencimento não existe nas escolas em que os docentes não completaram o período de 1 ano. Como já visto, o tempo pode não ser um fator que determina a sensação de pertencimento, mas para criar conexões é preciso tempo de convivência que esses docentes afirmam não ser frequente. P.O.Q.2 retornou este ano à escola que começou a trabalhar e afirma se sentir mais pertencente a ela mesmo após 3 anos longe porque *“eu já conheço os alunos, inclusive os alunos que eu dou aula agora no segundo ano eu conheci eles no sexto [...] Os professores que estão lá, eu já conheço. Eles que me acolheram ali, aprendi muita coisa com eles”*. Esse acolhimento é justamente a formação de laços e conexões. Deci e Ryan (2017) consideram que a necessidade de pertencer é uma predisposição humana de formar laços e lealdades com outros indivíduos. Essas conexões sociais são vitais para criar uma comunidade de apoio e aumentar a resiliência individual.

A disparidade entre os efetivos e os O tem outros impactos. As autoras Grund e Parente (2018, p.33) destacam a que a contratação temporária provoca “mal-estar” e constrangimento à classe docente pela remoção de benefícios sociais como “[...] adicional por tempo de serviço; evolução funcional; licença-prêmio; afastamento para tratar interesses próprios ou por motivo de doença de pessoa da família, etc.”.

Soares (2022) destaca que muitos governos, como o Estado de São Paulo, em vez de preencher a vacância dos cargos docentes através de concurso público, utilizam de uma brecha constitucional para contratação de mão-de-obra temporária emergencial como forma de suprir a falta de professores em sala de aula. O problema é que esses contratados (Categoria O), tecnicamente não são considerados servidores nem empregados, estando num estado de “limbo jurídico”.

Conforme a APEOESP (2024a), as ausências dos professores categoria O são de até dois dias consecutivos para casamento e falecimento (pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos). Sobre faltas abonadas, justificadas e injustificadas, são durante o período contratual respectivamente 2 (apenas uma por mês), 3 (apenas uma por mês) e 1, sob pena de rescisão do contrato.

No caso dos professores efetivos, o docente P.E.Q.1 explica que há dois anos foi feita uma reforma e as faltas abonadas foram retiradas: “Nas leis havia uma coisa chamada abonada, então todo funcionário público no estado tinha direito a 6 dias por

ano [...] eles tiraram isso daí, a gente perdeu esse direito”. Essa fala refere-se ao direito de servidoras/es públicas/os estaduais a faltas abonadas que foi retirado pela Lei Complementar 1361/2021 (ALESP, 2021). Há um projeto (PLC 32/2023) que reestabelece essas faltas abonadas já aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) em 22/03/2024, porém ainda não foi votado em plenário até o momento de redação desta dissertação.

P.O.Q.1 explica que a falta sem justificativa acarreta em um desconto de aproximadamente 273,00 reais do salário e descreve uma situação em que uma colega da mesma categoria foi desligada, pois caiu de bicicleta, machucou o ombro e precisou ficar afastada por mais de 15 dias. O docente reforça que tem sorte por não ter faltado nos últimos 3 anos de serviço e se preocupa com sua saúde focando em evitar acidentes: *“O governo já faz isso. Se você ficar 15, 20 dias afastado, ele rompe para o seu contrato [...] Se eu ficar afastado mais de 15 dias, eles exoneram o cargo, ou seja, nós não podemos nos machucar”*. As faltas médicas garantidas pela Lei Complementar 1.041/2008 não se aplicam aos servidores registrados pela CLT, que é o caso da categoria O (APEOESP, 2024b).

A fala do docente transmite o medo que ele sente em sofrer algum acidente e ficar impossibilitado de trabalhar e assim ser desligado do trabalho. Torna-se quase uma obrigação não se machucar, o que cerca a experiência por estresse e falta de autonomia. A ação de não faltar pelo medo é uma orientação controlada, a fim de evitar-se um resultado externo desagradável. A regulação nesse caso é externa pois há dependência comportamental em uma contingência punitiva enquanto ela estiver em vigor. A partir do momento em que não há mais essa pressão, não há expectativa (implícita ou explícita) e o comportamento é cessado (Deci, Ryan, 2017).

Essas situações de retirada de direitos e desligamentos são precarizações das condições de trabalho, já comentada anteriormente na desvalorização do estado. Ao reduzir ou retirar direitos conquistados, o Estado comunica (de forma simbólica), que os direitos sociais e trabalhistas não são tão importantes. De acordo com Antunes (2018), o modelo neoliberal apresenta elementos estruturantes como justamente o desmonte de direitos trabalhistas e a precarização, que dá prioridade ao lucro em detrimento da dignidade humana. Esse processo, além de aumentar a desigualdade estrutural, favorece majoritariamente setores econômicos privilegiados, ao transferir a responsabilidade pelas crises econômicas para a classe trabalhadora. A desigualdade

e favorecimento das classes dominantes é uma das características da violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1992) elucidam que a precarização além de intensificar a insegurança material, também enfraquece a capacidade de mobilização coletiva, fomentando o medo e o conformismo. Dessa forma, o Estado legitima e mantém os sistemas de dominação ao apresentar desigualdades como inevitáveis ou naturais, consolidando a violência simbólica como um instrumento de perpetuação da realidade social.

Os servidores estaduais têm algumas garantias como o direito a 1 dia caso doe sangue e os dias trabalhados em eleições (que garantem o dobro de faltas justificadas). O professor P.E.Q.1 coloca que já usou faltas obtidas pelo trabalho na eleição por causa de uma doença. Ele coloca que esses são recursos que os professores estão utilizando para não perder dias de aula: *“Quem não era acostumado a doar sangue, que era o meu caso, passou a ser porque não gera falta. [...] Cada dia que eu trabalho em eleição eu ganho 2 dias. Isso também não gera prejuízo. Então é a maneira que a gente tá se virando”*. Nessa fala é possível notar novamente a utilização de um evento controlador para justificar o motivo da ação, ou seja, uma forte orientação controlada para evitar um tipo de punição. Ainda percebe-se uma conformidade com a situação, como se não houvesse outra saída. A regulação novamente é externa, a menor de todas as motivações extrínsecas no continuum motivacional, pois o docente guia seu comportamento por uma pressão externa a fim de evitar uma penalidade.

A questão dos atestados não é válida para a categoria O: *“não conta mais. Se você tirar atestado, não conta mais. Você não pode tirar, eu não tiro. Na verdade não pode nada”* (P.O.Q.1). Como já explicado, a Lei que contempla as faltas contempladas pelos atestados não se aplica aos servidores registrados pela CLT, portanto o professor categoria O que precisar se ausentar por algum motivo fora daqueles explícitos das ausências dos professores categoria O, tem desconto salarial e perda do dia como efetivo exercício (APEOESP, 2024b).

P.E.Q.1 descreve um dos motivos pelo qual não se deve faltar: *“Porque você perde ponto e você perde dias. Que talvez impedirão você de ter uma licença prêmio, que é 90 dias de folga remuneradas [...] E se você tiver mais do que 25 faltas, você perde. Então, interessante é não faltar no serviço”*. Os dias de falta médica para os efetivos são válidos somente para os fins de aposentadoria e disponibilidade, ou seja,

não são computados como dias efetivos de exercício. Esses pontos a que esse docente se refere, são importantes para a atribuição de aulas do ano seguinte. *“Se eu não tiver aula suficiente de química e eu preciso compor a minha jornada, eu vou ter que ficar atento a minha pontuação, porque eu vou concorrer com outros dentro da escola ou a nível de diretoria”* (P.E.Q.1).

A presença em sala é um dos critérios para a pontuação final que são descritos no item II do Capítulo III - Da Classificação da RESOLUÇÃO SEDUC Nº 70, DE 07 DE OUTUBRO DE 2024:

Artigo 8º - A pontuação final da classificação será composta pelo somatório dos seguintes critérios e com o peso correspondente:

I – Tempo total de serviço, corresponderá a 45% da pontuação final.

II - Presença em sala de aula, corresponderá a 25% da pontuação final.

III – Desenvolvimento, corresponderá a 10% da pontuação final.

IV – Jornada, corresponderá a 10% da pontuação final, sendo:

a) jornada atual - corresponderá a 5% da pontuação final;

b) jornada de opção - corresponderá a 5% da pontuação final.

V - Titulação, corresponderá a 10% da pontuação final.

(SEDUC-SP, 2024b, p. 5)

Essa classificação dos professores pode gerar atritos, como aborda P.E.F.1: *“Tem um monte de professor de matemática na escola. E eles só não brigam entre si porque existe um respeito. Mas essa questão da pontuação leva um mais para cima, outro mais para baixo. E às vezes **são situações até desagradáveis**”*. Concomitante, quando questionado se essas pontuações acabam gerando uma competição entre os professores, P.E.F.2 afirma que *“**acaba gerando uma competição sim. Tanto é isso quanto também dividir os professores em categorias, né? Categoria O ou efetivo. São professores**”*. Esse docente confessa que caso fosse categoria O, talvez não estivesse dando aulas atualmente e explica ser pelo fato de não ter segurança quanto às aulas: *“As aulas não são deles. Então, às vezes você fica um período sem aula, às vezes, quando chega no final do ano, aí você não é reconduzido, aí você fica o período das férias sem receber, então. **Você sempre tem que estar concorrendo**”*. Guerra e Tomassini (2023) ressaltam que o Estado utiliza da lógica da racionalização do capital para aumentar o controle sobre a escola básica pública através de novos paradigmas de competição entre os profissionais da Educação.

A própria gestão acaba incentivando essa competição. P.O.Q.1 expõe que *“[...] tem gestão que vai lá no caderno e **verifica se você está atendendo o conteúdo de uma forma clara**. Não só gestão, mas tem professores que também fazem isso, meio*

que para ferrar o outro professor na escola". Questionado sobre o que leva esses professores a prejudicarem outros docentes, ele explica que estes são os que *"não fazem nada"*, arruinam o trabalho dos que *"fazem alguma coisa"* com a finalidade de não serem cobrados e continuarem no ócio. Pode ser que dentro dessa inércia esteja embutido o fato das cobranças e das categorias. Esses professores ociosos podem já estar sendo bastante cobrados ou sentem-se mais seguros em não sair do básico por terem estabilidade na carreira.

A fala completa de P.O.Q.1 mostra uma gestão que vigia e cobra os professores por resultados e estes, com medo e/ou inertes, prejudicam uns aos outros em prol de si mesmos. A ideia de que a competição é um incentivo para que aqueles indivíduos sejam estimulados a saírem da sua zona de conforto e aprimorem-se é substituída pelo mascaramento da violência, pois essa rivalidade só deixa os professores mais submissos à gestão e ao Estado.

Essa concorrência também ocorre, para além da pontuação, através da ordem de prioridade no processo de atribuição de classes e aulas. Os titulares de cargo são os primeiros na fila de prioridade e os Categoria O nem aparecem na listagem, sendo portanto aqueles que ficarão por último (SEDUC-SP, 2024b). Essa competição acaba gerando preconceitos, como afirma o professor P.O.Q.1: *"Acha que tem que tratar de forma diferente. Até uns 6 anos atrás, em uma sala dos professores, era os professores efetivos em uma mesa e os categoria O sempre separado. Tinha essa diferença, hoje não"*. Essa superioridade pode perpetuar relações de poder porque molda a percepção que tanto o dominador quanto o dominado têm de si mesmos, reproduzindo o ciclo de dominação e levando os oprimidos a internalizar a inferioridade como parte de sua identidade (Bourdieu; Passeron, 1992).

Isso mostra que os próprios professores, por estarem divididos em classes e brigando pelo mesmo espaço, acabam reproduzindo a violência exercida pelo estado pois essas divisões e competições acabam por fragmentar o grupo e assim, facilita a manutenção de estruturas de poder e controle social ao reduzir a resistência ou a contestação (Bourdieu; Passeron, 1992). Isso fica claro na fala de P.E.B.1 quando expõe que as manifestações e reclamações da categoria professor são um fiasco: ***"Já dividiram a gente num monte de categoria para a gente não se enxergar no mesmo patamar [...] Então existe uma série de divergências. E a gente nunca consegue quórum, nunca consegue peso para fazer reclamações"***.

Dessa maneira, o ambiente escolar passou a ser segmentado entre os profissionais que gozam de estabilidade, assegurada pela incorporação de todos os direitos aos benefícios da aposentadoria; e, os profissionais que, a cada ano, são obrigados a se juntar ao grupo dos itinerantes, vivendo em um ambiente de incerteza (Grund; Parente, 2018). Os autores Deci e Ryan (2000, p. 71, tradução nossa) apontam que a motivação intrínseca é “[...] mais propensa a florescer em contextos caracterizados por uma sensação de segurança e pertencimento.”. Esse ambiente de insegurança dos professores categoria O leva ao sentimento de não pertencimento.

Como fundamentam Deci e Ryan (2017, p.648), a autodeterminação é limitada pela natureza humana e pelas necessidades básicas e “Quanto mais as ações de alguém são reguladas pela integração, mais autônomas elas são”. A Regulação Integrada é a mais próxima da motivação intrínseca, quando a ação é completamente internalizada e alinhada aos valores e à identidade do indivíduo. Como os seres humanos são seres sociais que buscam além da autonomia a competência e o pertencimento, as pessoas mais integradas (e assim autodeterminadas) são aquelas que agem tendo em conta o interesse próprio e dos outros em consideração. “Somos, na melhor das hipóteses, uma síntese de autonomia e relacionamento”.

6.4 COMPETÊNCIA

A competência envolve os indivíduos se sentirem capacitados nas próprias ações e interações com o ambiente, há o sentimento de eficácia e acredita-se nas próprias habilidades para alcançar objetivos e enfrentar desafios e obstáculos (Deci; Ryan, 2017). “Competência não é, então, uma habilidade ou capacidade adquirida, mas sim um sentimento de confiança e eficiência na ação” (Deci; Ryan, 2002, p.7). Quando essa necessidade básica está conectada à motivação intrínseca, é perceptível um crescimento pessoal e um aumento do bem-estar geral e engajamento em vários contextos da vida (Deci; Ryan, 2000).

No quadro 15 abaixo, categorizou-se as variáveis que interferem nessa necessidade básica e serão discutidos na sequência.

Quadro 15 – Análise das variáveis que afetam a necessidade de Competência

Unidade de contexto	Unidade de Registro	Categoria	Professor(es)
----------------------------	----------------------------	------------------	----------------------

COMPETÊNCIA	SENTIMENTO	Total	C.P.; P.E.F.1; P.E.Q.1;
		Parcial	P.E.F.2; P.O.Q.1; P.O.Q.2; P.E.B.1;
FORMAÇÃO	DISCIPLINAS NÃO RELACIONADAS	Matemática	P.O.Q.1; P.O.Q.2;
		Tecnologia	P.E.B.1; P.E.F.2;
	CURSOS DE FORMAÇÃO	D.E.	C.P.; P.E.B.1; P.E.F.2;

Fonte: Produção da própria autora.

6.4.1 Sentimento Total

Ao serem questionados quanto à competência, o sentimento é total em C.P., P.E.F.1 e P.E.Q.1. A coordenadora explica que se sente competente, preparada e capacitada para desempenhar suas funções:

Porque é da minha natureza, quando não conheço uma coisa eu vou buscar conhecer. Vou te dar um exemplo. Nós tivemos uma orientação técnica em que falamos sobre neurociência e as teorias de aprendizagem. Foi uma coisa completamente superficial. Eu tenho que replicar essa informação. Então **eu já fui atrás de outros materiais para me aprofundar nisso.** Para eu poder me sentir mais segura. E eu tenho uma coordenadora, que é minha companheira e eu tenho ensinado para ela essa prática de 'vamos estudar'. **Quanto mais estudar, mais a gente vai dominar aquilo que a gente precisa passar para os professores.** E o ensinar, ela me mostrou que eu também não sabia ensinar outra pessoa. Eu ia lá e fazia. Então tive que me adequar quanto à forma dela aprender, tive que personalizar a forma de ensinar a ela e é muito gratificante, porque quando ela consegue avançar, ela fica tão feliz assim. **Eu estou muito feliz. Eu me sinto preparada e competente para exercer essa função,** tanto na formação da minha companheira quanto na busca da formação do meu professor. (C.P.)

Na afirmação de Deci e Ryan (1985), os indivíduos precisam se sentir proprietários das atividades em que alcançam sucesso para desenvolver um senso genuíno de competência, ou seja, as ações devem ser percebidas como autônomas ou iniciadas. Isto nada mais é do que a regulação do comportamento a partir da autonomia, quando a ação origina-se do próprio ser, por vontade própria.

A busca de materiais para obter um aprofundamento em um determinado conteúdo a fim de se sentir mais segura é uma orientação autônoma. Quando C.P. comenta que é de sua natureza buscar conhecimento quando não domina algo e exemplifica essa característica justificando-se pela questão da segurança, nota-se um alinhamento com os valores e identidade dela, um reforço no seu senso de identidade, pois se sentir competente é uma confirmação de quem ela é. Esse tipo de regulação é integrada (a mais próxima da intrínseca). Nessa regulação, as pessoas agem com convicção e engajamento, dado que as atividades são vistas como parte de si e a pessoa sabe tem a capacidade de executá-las com êxito (Deci; Ryan, 2017).

A regulação é identificada quando C.P. fala de ensinar ‘o estudar’ para a outra coordenadora. Ela reconhece o valor da ação e a competência é um incentivo, um meio eficaz para atingir objetivos pessoais valorizados (auxiliar na formação da coordenadora e dos docentes). Há o sentimento de capacidade em enfrentar obstáculos e a ação é o instrumento para tal. Como ela aprendeu a importância da ação na prática ao vivenciá-la, o comportamento está evoluindo em direção à regulação integrada e a competência nesse caso reforça o engajamento.

Conforme Deci e Ryan (2017), sentimentos de efetividade nutrem o *self* das pessoas e sentir-se competente gera motivação e estados emocionais positivos, aumentando a felicidade, exatamente como a coordenadora exibe ao afirmar que encontra-se muito feliz e sente-se preparada e competente para a função que exerce. Além disso, ela continua a fala complementando que **“Eu gosto de personalizar muito. Eu sei algumas características, que dependendo da abordagem que eu vou fazer, não vai funcionar, então eu tenho que colocar dentro daquela abordagem que vai funcionar”**. Os autores já citados ainda apontam que, mesmo com o crescimento pessoal associado à necessidade de competência, a aquisição de habilidades com alto valor adaptativo não é o objetivo ou razão. As atividades são intrinsecamente acompanhadas pela experiência de satisfação e pelo prazer da eficácia (Deci; Ryan, 2017).

P.E.F.1 afirma que se sente competente e justifica que as dificuldades são “[...] o combustível. **Eu amo muito o que eu faço. Eu amo lecionar com todos os desafios, com todas as dificuldades que tem**”. Novamente vê-se uma regulação integrada pois existe uma conexão emocional e pessoal com o papel de docente. A professora relata na sequência: **“E com humildade eu digo, acho que tenho desempenhado um papel bacana com os estudantes. A devolutiva que eu tenho deles tem sido muito positiva.**

Então acho que eu tenho o caminho certo”. A visualização do seu papel perante os alunos expressa o sentimento de competência e satisfação com sua atuação profissional. O reconhecimento dos alunos poderia caracterizar uma orientação de controle (pressão interna), mas esse retorno positivo não é a única fonte de motivação. O reconhecimento é um reforço da percepção de eficácia e, considerar o ‘caminho certo’ indica que visão da docente é coerente com seus valores e identidade profissional.

Acontece o mesmo com P.E.F.1: ***“Eu tenho um bom domínio daquilo que eu faço. Eu reconheço que eu tenho muito a aprender. Estou sempre aprendendo com os que estão do meu lado”***. O docente se enxerga capaz e também em constante desenvolvimento e evolução, sustentando uma motivação mais autodeterminada. A regulação integrada também é percebida quando ele reconhece a complexidade da disciplina de Química e há uma identificação com ser professor dessa matéria: ***“Pelo fato de eu dominar parte desse conhecimento, eu me sinto privilegiado. E eu considero isso uma missão. [...] eu me sinto responsável por levar esse conhecimento para os meus alunos. Seria mais difícil se eu não estivesse lá”***. Quando ele coloca o ensino como sua missão, infere-se que essa atividade é parte do seu propósito de vida. A docência não é apenas uma tarefa, um trabalho, é um componente intrínseco da sua identidade. Além disso, ele se considera essencial naquele ambiente, característica típica de uma motivação integrada.

Deci e Ryan destacam a importância intrínseca da competência. Há uma diferença de quando essa variável provém de atividades orientadas por demandas externas ou internas e as que se originam do *self*. Segundo os autores, a atividade competente advinda de uma orientação controlada “não tem os efeitos positivos importantes que advêm de se sentir eficaz em uma atividade que é autonomamente iniciada ou endossada” (2017, p. 96, tradução da autora). Esse é o caso de P.E.F.2, P.O.Q.1, P.O.Q.2 e P.E.B.1, que têm o sentimento de competência como Parcial devido a ministrar disciplinas não relacionadas à sua formação.

6.4.2 Sentimento Parcial e Disciplinas não relacionadas à formação

Em relação ao sentimento de competência, P.E.B.1 afirma que tem esse sentimento de maneira geral. Mesmo que o sentimento de competência não seja total em P.E.B.1, a regulação intrínseca é percebida em sua fala quando explica que “[...]”

*dentro da minha área, da ciência, da biologia, existe uma paixão, existe um apego meu com o tema, com matemática, eu consigo contextualizar melhor, eu **tenho na ponta da língua as coisas***". Pela fala observa-se que o docente sente prazer, há interesse, apego pessoal e envolvimento direto com a Biologia (que é sua área de formação). A atividade é portanto realizada pelo valor que tem em si mesma, uma das características centrais da motivação intrínseca.

Como poderá ser observado na sequência, os professores P.E.B.1 e P.E.F.2 reclamam da competência em relação às disciplinas de tecnologia e robótica, enquanto P.O.Q.1 e P.O.Q.2 reclamam de Matemática, disciplina essa que P.E.F.2 afirma se sentir competente para lecionar ***"porque a gente tem uma quantidade de horas. Na carga horária da faculdade que é para o ensino médio, para o ensino básico é o suficiente, então eu me sinto competente"***. Todavia, Deci e Ryan (2017) explicam que as ações devem ser iniciadas ou percebidas como autônomas para que seja desenvolvido um verdadeiro senso de competência. No caso do professor acima, lecionar Matemática não foi uma orientação de autonomia e sim uma orientação de controle para cumprir a carga horária semanal.

Os dois professores da categoria O de Química explicam que, quando não restam aulas de sua disciplina (devido aos efetivos e os que têm uma maior pontuação estarem à frente no processo de atribuição de aulas), eles acabam ministrando aulas de Matemática. Contrapondo o afirmado por P.E.F.2 quanto à competência nessa disciplina, eles não se sentem competentes como pode ser visualizado nos relatos expostos no quadro 16.

Quadro 16 – Competência perante a disciplina de Matemática

Professor(a)	Matemática
P.O.Q.1	<i>Então esse ano eu já trabalhei com matemática na 1, 2 e 3 série, e no ensino fundamental, tecnologia e educação financeira. Mas eu tenho experiência com química [...] Não é a minha formação (Matemática). Então, por exemplo, quando sai o edital da convocação, eu pensei assim: ou eu dou aula de matemática ou eu volto para lista e tento pegar daqui 2, 3, 4, 5 meses. E eu precisava do emprego. Então foi um desafio para mim, até porque eu estudo antes, eu preciso olhar para os slides, tenho todas as listas, detalhes, exercícios. Não é que eu não sei, mas eu tenho medo de algum aluno me perguntar e eu não saber responder.</i>
P.O.Q.2	<i>Não, nem um pouco (sobre se sentir preparado e capacitado). Tanto que nos meus primeiros anos de professor era muito difícil sobrar aula de química, até hoje é muito difícil, porque se fosse por mim eu daria só aula de química. Eu não daria aula de física, apesar que eu aprendi a gostar com o tempo, porque acho que desses 6 anos só tive 1 ano que eu só tive química, que eu não tive</i>

	<i>física. O que mais sobrava era Matemática. Então eu fiquei, acho que 3 anos sem dar aula de química, só física e Matemática. E aí hoje em dia, como eu já acumulei um pouquinho de pontos ali na categoria O, eu consigo não pegar aulas de matemática. <u>Eu me sinto muito incompetente mesmo.</u> A palavra certa é essa, porque a física ainda tem alguma aproximação com a minha formação de química. Eu ainda consigo utilizar metodologias parecidas, tipo experimentação. Agora, na aula de Matemática, eu me sentia assim: “o que que eu vou fazer aqui de diferente?” Porque eu gosto de diferentes metodologias e aí eu acabava caindo na aula tradicional. E isso me incomodava muito e eu sentia que incomodava os alunos também</i>
--	---

Fonte: Produção da própria autora.

A fala de P.O.Q.1 reflete que, apesar de se esforçar para suprir a lacuna com estudo e dedicação e acreditar ter capacidade técnica com a fala **“não é que eu não sei”**, o professor não tem confiança suficiente para ministrar Matemática pois tem medo não saber responder os alunos devido a não ter o completo domínio do conteúdo. Isso é um sinal de frustração, claramente um indicativo de não suprimento da necessidade básica da competência. Deci e Ryan (2017, p.95-96, tradução da autora) pontuam que “[...] um bom desempenho em uma tarefa para a qual não sentem um senso de autoiniciação e autorregulação não melhora de forma confiável a competência percebida e a motivação intrínseca”. Deste modo, mesmo que o professor tenha sucesso nas aulas, não significa que realmente se sentirá competente ou estará mais próximo de estar motivado intrinsecamente.

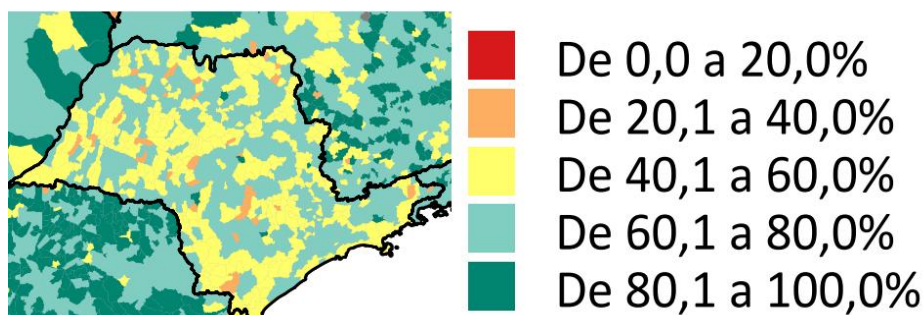
Ainda, quando o docente afirma que pegou as aulas de Matemática pois **“precisava do emprego”**, é uma regulação externa (necessidade financeira e pressão externa). No caso de P.O.Q.2, ele tristemente afirma que **“Eu me sinto muito incompetente mesmo”**. O docente explica que as aulas são realizadas sem o uso de metodologias ativas justamente pela falta de domínio total e também porque ele vê a Matemática mais afastada de sua formação do que a Física. É evidente pelos relatos que lecionar Matemática não foi uma escola por interesse, vocação ou alinhamento com os valores dos docentes.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio no Brasil, ao analisar-se o Estado de São Paulo mostrado na figura 5, o percentual de disciplinas no Ensino Médio que são ministradas por docentes referentes as suas formações gira equilibradamente em torno de 40,1 a 60% e 60,1 a 80%. Apesar desses números não serem referentes especificamente às disciplinas específicas, comparando-se à a nível Nacional, essas porcentagens são menores. No Brasil, 79,4 % das turmas de Matemática são atendidas por professores com formação

adequada, enquanto esse número cai para 70,9% em Química e 56,3% em Física (Inep, 2025). O Ensino Médio marca a separação da disciplina de Ciências em Química, Física e Biologia.

Figura 5 - Percentual geral de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada com recorte do Estado de São Paulo

ENSINO MÉDIO



Fonte: Modificado de INEP (2024).

Pinto (2014) constatou que, excluindo-se a disciplina de Física, há número suficiente de professores habilitados para assumir as aulas, o problema reside na falta de atratividade da carreira docente. Conclui-se então que sobram aulas e faltam professores. Moreno (2024) expõe que o Estado de São Paulo sofre com a falta de professores com formação na área. O percentual de professores sem formação adequada é pior no estado quando comparado ao país como um todo em dados de 2022: Física em SP = 63,3% e BR = 46%; e Matemática em SP = 40,8% e BR = 30%.

Pela Indicação CEE 157/2016 (SEDUC-SP, 2021) que esquematiza a HABILITAÇÃO/QUALIFICAÇÃO de docentes, os habilitados são aqueles que são “portadores de diploma de licenciatura plena” e os qualificados são os que possuem “disciplinas em seu histórico com carga horária igual ou superior a 160 horas”. Portadores de diploma de Licenciatura em Química são qualificados para dar aulas de Matemática, contudo, pelo relatado pelos professores, eles não se sentem capacitados a lecionar essa disciplina. Ou seja, ser habilitado ou qualificado não necessariamente implica que os professores tenham segurança e sintam-se capacitados para ministrar as aulas.

Ainda, essa definição do que conta como conhecimento legítimo (definir as competências dos professores) é mais uma forma em que o Estado exerce a violência simbólica. A atribuição de aulas fora da área de formação redefine as competências esperadas dos professores com base em um novo arbitrário cultural. É

desconsiderado o saber disciplinar e a identidade docente, deslegitimando o saber docente. Ao se desqualificar um saber específico, ocorre a negação ou rebaixamento do valor simbólico e social desse saber (Bourdieu, 1985).

Aproxima-se a Matemática da Química e Física por serem disciplinas da área de exatas, mas não há como acontecer essa aproximação com as disciplinas de tecnologia e robótica. A situação é ainda mais preocupante porque além dos professores estarem atuando em áreas não correlatas a formação, também não tem o devido preparo técnico (um mínimo de carga horária na formação inicial). Nesse contexto, Bourdieu (1985) explica que instaura-se assim um novo arbitrário cultural que reflete a lógica do capital (nesse caso é o empreendedorismo ligado às tecnologias digitais) e impõe-se esta lógica como sendo uma verdade neutra e incontestável, independente se os profissionais da educação tem ou não a formação adequada.

Questionado se há o sentimento de competência em dar aulas que não são específicas da sua formação, P.E.F.2 afirma que *“Agora, tecnologia e robótica, por exemplo, foi uma matéria que apareceu esse ano e a gente teve que pegar. Aí eu já não me sinto tão preparado assim”*. P.E.B.1 tem a mesma percepção e reclama do Estado:

Hoje, três quartos das minhas aulas são de tecnologia, que não é minha formação [...] o estado está tentando colocar dentro do currículo essa área de programação, robótica e tecnologia, sem estar procurando profissionais da área. A minha formação é biologia. Hoje eu tenho que ensinar programação. Não vi isto na faculdade. Não é minha formação. Eu não tinha conhecimento sobre isso. [...] O que eu faço ali é ler o slide que eu baixei da internet e agora eu estou colocando isso na cabeça de 30 crianças. Só que, por exemplo, tem alunos do 9º ano que gostam da área e é nítido para eles. E **eu nem me dou ao trabalho de esconder que ele entende mais do que eu.** (P.E.B.1).

Sales e Lima (2024) destacam que, nos cursos de formação inicial, esses conteúdos ligados à tecnologia não são contemplados, e o resultado são os professores sentindo-se incapazes ou inseguros em liderar esses projetos inovadores. Ainda, a reclamação de P.E.B.1 em *‘somente ler o slide baixado’* mostra, assim como explicado no tópico Autonomia, que os professores estão exercendo mais um papel de inspetor do que mediador. Campos (2011) explica que os materiais didáticos disponíveis orientam todas as fases das atividades de robótica no processo de

aprendizado, evidenciando o fato da falta de consideração necessária e planejamento na integração da disciplina no currículo escolar.

O autor citado anteriormente explica que os professores que ficam responsáveis pela disciplina de robótica têm sua formação nas ciências (exatas e biológicas) pois a maioria das instituições escolares não possuem profissionais exclusivos para desenvolver esses projetos de integração de tecnologia no currículo. Somado a essa questão, o Estado além de não proporcionar condições reais para a incorporação das tecnologias nas escolas, pressiona por resultados e impõe cobranças por desempenho e inovação. Ocorre a intensificação da precarização e legitimação da violência simbólica exercida porque essa situação é aceita seja por medo, necessidade ou falta de escolha.

E essa violência atinge diretamente a competência. Deci e Ryan (2017) explicam que quando os indivíduos se sentem competentes em suas atividades, há uma propensão a envolverem-se nas atividades com entusiasmo e boa vontade. A última fala de P.E.B.1 em assumir não esconder seu desconhecimento do conteúdo perante seus alunos reflete a frustração e o desengajamento, sentimentos característicos da falta da necessidade básica. Ainda, infere-se que há uma orientação fortemente impessoal marcada pela falta do senso de eficácia, apatia e aceitação passiva da situação. A regulação é impessoal e não existe motivação.

Seria necessário que os professores realizassem cursos com a finalidade de adquirir o conhecimento para sentirem-se competentes a lecionar essas disciplinas fora de sua área de formação. Sales e Lima (2024) destacam que as formações continuadas dentro das redes geralmente acontecem de maneira pontual ou são ineficazes, não proporcionando segurança nem fortalecendo a prática docente. A seguir, será discutido justamente como se encontra a formação continuada disponibilizada pelo Estado de São Paulo.

6.4.3 Cursos de Formação Continuada da D.E.

Os cursos de formação aos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo são oferecidos pela EFAPE e de acordo com Oliveira e Silva (2017) a formação continuada dos docentes, gestores, coordenadores, entre outros atores escolares é de responsabilidade dessa instituição. As autoras pontuam que o planejamento das políticas de formação continuada orientam-se pelos dados do

SARESP, com o objetivo de reduzir a evasão, repetência e baixo desempenho dos alunos.

Como já visto, todas as escolas estaduais e todo o ensino delas é baseado na prova do SARESP, em busca de notas altas, com uma obsessão do índice estar 'no verde', sem preocupar-se se realmente o aluno está aprendendo. Se por dados quantitativos os resultados positivos aparecem (mesmo sendo falsos), entende-se que a formação continuada oferecida aos professores e gestores é boa pois é parte do reflexo dessa avaliação. Campos (2011) afirma que, assim como os professores, os gestores e coordenadores pedagógicos não têm formação específica e há necessidade de ter-se uma formação continuada. No caso da coordenadora pedagógica, ela relata que:

Nós tivemos uma orientação técnica em que falamos sobre neurociência e as teorias de aprendizagem. Foi uma coisa completamente superficial. [...] Só que **eles fizeram de forma superficial, porque eles já tiveram dificuldade com inglês**, porque todo o material deles veio em inglês [...] Normalmente é sim (sobre as informações da D.E. serem sempre superficiais). Elas são bem elaboradas no sentido das metodologias ativas. [...] O único problema é que **tudo na Secretaria (SEDUC) é feito da noite para o dia.** Então essa professora teve uma formação na sexta e na outra sexta ela já estava repassando para nós uma coisa que ela desconhecia. [...] **a gente tem data para replicar e mandar as evidências. A gente é cobrado.** Depois você faz um termo que você está arrumando, cumprindo isso e aquilo, da mesma forma que a gente corre atrás de índice. **É isso que a Secretaria da educação está preocupada agora. Não se aprendeu ou não aprendeu, mas se fez.** Teve confirmação (de replicação) sobre neurociência, é isso que conta. (C.P.)

Oliveira e Silva (2017) explicam que a Coordenadoria (nesse caso é a SEDUC) desenvolve os programas de formação e cria um "modelo". A EFAPE é responsável pela implementação, enquanto as D.E.s supervisionam, oferecem suporte e monitoram a participação dos professores nos cursos. Pelo relatado pela coordenadora, o curso desenvolvido e que foi ministrado estava em inglês, e aquela que deveria oferecer suporte (D.E.) é quem precisava de ajuda. A fala na sequência reflete o quão despreparada estão as instituições que ministram esses cursos: "[...] a gente brinca e fala assim: 'nossa, **se tivesse mandado um e-mail para mim, eu teria estudado e feito**'. Ou seja, não tem necessidade de um curso de formação porque ele e um email com um pdf se igualam em qualidade. A justificativa é que esses cursos aparentam terem sido planejados em poucos dias, sem que houvesse tempo para preparação. E ainda há pouco tempo para que haja a replicação nas escolas.

Não surpreendente, há novamente cobranças envolvidas e ainda devem ser enviadas 'evidências', provavelmente fotos ou vídeos. A frase sobre a verdadeira preocupação da SEDUC é uma reprodução da violência pois *“Não se aprendeu ou não aprendeu, **mas se fez**”* é aplicado de forma geral a todos os atores nas instituições escolares. Não importa se o aluno aprendeu ou não, somente se está presente e fez as plataformas. Não importa se os professores estão realmente ensinando ou não, somente se o B.I. encontra-se verde e conseguem que os alunos atinjam boas notas no SARESP. Não importa se os cursos de formação são superficiais, somente se são reproduzidos, independente da qualidade. Os gestores e professores participam apenas da execução, mas estão totalmente alheios a todo o processo (Oliveira; Silva, 2017).

Claramente todo esse contexto é uma cadeia de precarizações, e uma das formas de legitimação da violência simbólica porque aumenta a vulnerabilidade daqueles que estão sendo dominados a imposições sem que haja resistência. É uma forma muito eficaz do Estado realizar o controle e naturalizar seu poder, perpetuando assim a reprodução das desigualdades e da violência simbólica. Os dominados estão mais preocupados com a própria sobrevivência e dessa forma evita-se que estes resistam ou lutem para livrar-se da situação que se encontram.

Em uma demonstração de que a violência simbólica não é tão imperceptível, Oliveira e Silva (2017) destacam que, no Decreto n. 54.297, que descreve o papel da EFAPE e suas atribuições, há uma orientação sobre atividades de treinamento e aperfeiçoamento (artigo 3º): “A palavra treinamento, por exemplo, tem como um de seus sinônimos os termos “adestramento e domesticação” (p.146). Essas duas palavras refletem o que e como a violência simbólica se consolida.

Não somente com os gestores e coordenadores, as críticas dos docentes a seguir mostram o despreparo e a superficialidade da formação continuada perante eles também. P.E.F.2, P.E.B.1 e P.O.Q.1, docentes que alegaram competência parcial devido a lecionarem disciplinas fora de suas áreas de formação, descrevem o que é feito para suprir a falta técnica quanto a formação: *“A gente não teve nenhuma formação. Teve uma ou outra orientação técnica na diretora de ensino, mas muito pouco perto do necessário mesmo para você dominar todas as áreas (P.E.F.2); “A gente não tem contato (com a D.E.), só vai até a diretoria de ensino para fazer alguma formação. Mas basicamente as formações são algo não aplicável dentro de uma sala de aula” (P.O.Q.1); “Não tem curso (sobre as disciplinas fora da área de*

*formação). Eles oferecem na diretoria de ensino **um workshop de 1 dia e de repente você tem que trabalhar 2 meses isso***” (P.E.B.1)

Deci e Ryan (2017) explicam que, entre os ambientes sociais existentes, os que apoiam à competência devem fornecer suporte adequado, feedback construtivo e oportunidades para desenvolvimento de habilidades. Um ambiente com essas características aumenta a sensação e sentimento de competência. Os ambientes controladores (apresentam pressão em direção a resultados específicos) podem reforçar a orientação controlada, aqueles que ignoram as necessidades sociais podem aumentar a orientação impessoal e tendem a diminuir a competência, não suprimindo essa necessidade básica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, nos tempos atuais, a rotina dos professores de Ciências da Natureza das escolas públicas do estado de São Paulo está rodeada por todos os tipos de violência. E elas se entrelaçam em um ambiente sufocante e insalubre. Ao dividir este trabalho em 4 partes, fica nítido o cruzamento das microviolências, violência dura e simbólica da escola e simbólica escolar (Estado).

Dentre as violências elencadas pelos professores, as mais comuns são a violência contra o patrimônio (violência dura) e xingamentos (microviolência). Quanto a esse último, são comportamentos que já estão normalizados e banalizados. Os docentes até mesmo tentam justificar a gravidade dos atos diminuindo a importância ou a responsabilização dos estudantes. No caso da violência contra o patrimônio, ela acontece especialmente com a depredação de aparelhos eletrônicos como as TVs e tablets utilizados para realização das aulas, plataformas e provas nas escolas. Essa violência atinge diretamente o trabalho dos professores, pois a escola pregada pelo Estado é digital, o funcionamento dela está pautado e fundamentado na inserção das tecnologias. Sem as TVs, não há como ministrar as aulas pelo Material Digital e sem os computadores não há o acesso às plataformas.

A violência dura portanto interfere no trabalho do professor devido a este não conseguir atingir os índices exigidos que perpetuam a violência simbólica do Estado pela imposição de plataformas e uso dos slides. Essa modernização pedagógica maravilhosa propagandeada nada mais é que uma forma de controle e silenciamento dos protestos porque fragiliza as necessidades básicas, especialmente a autonomia e o pertencimento.

O Material Digital é uma interferência direta na autonomia. E mesmo que não tenha uma resolução que obrigue os docentes a utilizá-lo, não há a necessidade de ter a palavra obrigatoriedade para que seja imposto a maneira como o Estado deseja que os professores exerçam sua profissão. A possível edição é somente uma estratégia de mascarar o controle exercido pois faz os professores acreditarem que ainda possuem alguma liberdade mas ela não existe. Essa é justamente a violência simbólica sendo exercida pois molda a prática docente sem coerção explícita e física, só com efeito disciplinador profundo.

A ligação do material digital com as provas e com o registro de aula são mais duas formas de domínio visto que há consequências punitivas caso surjam resultados

negativos. Ainda, as plataformas se tornaram instrumentos de monitoramento de resultados e metas a serem alcançadas e não de aprendizagem. A importância em atingir 'o verde' no Super B.I., além de atingir os docentes também atinge os alunos visto que eles devem entrar e permanecer um tempo no sistema (sem que seja necessário prestar atenção). A gestão (também agindo de forma controlada) reproduz a violência do Estado nos docentes e estes dois reproduzem nos discentes a mesma violência que lhes é exercida.

Os educadores se tornam executores de diretrizes já definidas pelos currículos e não mais agentes críticos (redução da autonomia). Os saberes pedagógicos são desvalorizados e o conhecimento e reflexão são substituídos por metas e resultados em avaliações. E por fim naturaliza-se e legitima-se a violência simbólica pois os docentes (treinados através da lógica do capital) incorporam a produtividade, resoluções, cobranças e o saldo positivo como algo natural na educação.

Todas essas formas de dominação não suprem a necessidade de autonomia dos professores porque as ações tendem a ser centralizadoras, normativas e controladoras. Ter autonomia suprida significa ter liberdade para tomar decisões com base nos próprios valores e motivações. Ao seguir um roteiro pronto, pautado em avaliações externas e metas fixas, reduz-se a capacidade da tomada de decisões pedagógicas significativas próprias. Instrumentaliza-se a prática docente e o ensinar acaba por perder o sentido gerando sentimentos de invisibilidade, angústia e não pertencimento àquele espaço.

Para que o pertencimento seja sentido plenamente, é necessário que a motivação seja orientada de forma autônoma, com regulação identificada ou integrada, o que torna-se impossível considerando as violências do Estado. Os professores precisam de conexões uns com os outros para sentir-se parte do grupo. Infelizmente, mesmo com bons relacionamentos, torna-se impossível estabelecer relações genuínas e de apoio mútuo entre os professores devido à competição e concorrência entre as categorias (e dentro delas próprias).

A divisão em categorias funcionais resulta em várias disparidades como direitos trabalhistas e salário. Os professores categoria O trabalham por regime CLT com tempo de contrato determinado e vivem em constante pavor. Tornou-se uma categoria marginalizada, o que reforça a visão hierárquica com privilégio a determinadas classes em detrimento de outras (configuração básica da violência simbólica). A divisão das categorias dificulta que todos os professores se vejam como iguais, gera a desunião

da classe docente, mina a capacidade de mobilização coletiva e enfraquece as reivindicações por melhores condições de trabalho.

A formulação e execução de políticas educacionais é responsabilidade principalmente do Estado, que exerce uma violência pela precarização de várias condições de trabalho, como a falta de estabilidade da categoria O e a pontuação para atribuição de aulas relatada pelos docentes de forma que os força a viver inseguros, sem altas perspectivas e expectativas. Está ocorrendo um aumento da pressão sobre professores e é visto uma ausência de políticas públicas eficazes que valorizem a profissão. Tristemente, é perceptível que os docentes estão perdendo direitos e sendo controlados através do medo de diversas penalidades independente da categoria.

O medo de ser desligado por faltas configura mais uma forma de violência simbólica. Em caso de ocorrer acidentes inevitáveis e seja necessário um afastamento maior, a culpa pelo desligamento dos professores recai sobre eles mesmos, que internalizaram serem facilmente substituíveis e sem importância para o Estado. A sutileza estatal em legitimar essas violências impressiona não somente pela não contestação, mas pela não percepção visto que muitos sequer notam que elas ocorrem.

Essa violência afeta diretamente a motivação dos educadores. A fragmentação e desvalorização da profissão docente criam ambientes de exclusão e não identificação como parte integral do sistema educacional. Com menos interação, relações genuínas, empatia, apoio, afeto, entre outros sentimentos significativos afasta-se o sentimento de pertencimento. Essa necessidade básica acaba por não ser suprida dado que a valorização necessária para o sentimento de pertencer a determinada comunidade ou grupo é atrelada a fatores externos e controladores.

Por fim, a competência está relacionada principalmente ao domínio daquele conteúdo e ao sentimento de eficácia. Ela ocorre quando os docentes atuam dentro da sua área de formação, contudo, muitos deles precisam das aulas de outras disciplinas correlacionadas a sua área ou ainda totalmente não relacionadas, como as disciplinas de tecnologia e robótica.

É possível suprir a necessidade de competência caso os docentes tenham oportunidades de formação significativas e aplicáveis. Como visto, as formações continuadas são superficiais e com obrigatoriedade de replicação no caso da gestão. Ainda, aparentam não ter vínculo com a realidade das escolas pois são inaplicáveis na visão dos professores. Ou seja, são insuficientes para prepará-los e estes sentem-

se incapazes. Dentre as outras necessidades, esta última é a única em que observou-se orientação fortemente impessoal, a pior regulação possível no Continuum Motivacional nas disciplinas não relacionadas à formação. Há o sentimento de inutilidade e isto torna os educadores apáticos, aceitando de maneira passiva aquela situação desagradável.

A violência estatal causa estresse e esgotamento entre os professores e, além de agravar a insegurança, alimenta o medo e o conformismo, pois mesmo que a dignidade e qualidade de vida sejam prejudicadas, percebe-se que os educadores internalizaram essas desigualdades como algo natural. Ou seja, o Estado realiza com sucesso a naturalização da violência simbólica, pois legitima e perpetua um sistema próprio de dominação ao fazer com que os professores vejam as situações em que se encontram como inevitáveis.

A orientação dos comportamentos dos professores é majoritariamente controlada, com suas ações guiadas por fatores como recompensas, punições ou pressões internas. Espera-se atender expectativas ou evitar consequências negativas, resultando-se em uma motivação menos autodeterminada, podendo até mesmo tornar-se desmotivada, com orientação do tipo impessoal porque realiza-se ações com ausência de motivação. Nesse caso, o professor vê-se como incapaz, suas ações são vistas como sem propósito, ineficazes, e os resultados não estão sob controle (dependentes de fatores externos).

Conclui-se que a regulação dos docentes é majoritariamente externa (guiada por recompensas ou punições externas), a menor de todas as motivações extrínsecas. Isto diminui a motivação intrínseca e autodeterminada, pois vai distanciando-se desta e aproximando-se da desmotivação.

O Estado conseguiu, através da violência simbólica escolar, criar na escola o ambiente perfeito para não favorecer nenhuma das necessidades básicas. Da maneira como está a organização atual, as escolas são controladoras e minam a autonomia dos docentes; apresentam diversas inconsistências e desanimam todos os atores escolares, fazendo-os se sentirem incompetentes; e formou-se um espaço hostil, desacolhedor e competitivo, gerando uma sensação de pertencimento irreal nos efetivos e não existindo nos temporários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Coords.) **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ABRAMOVAY, M. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 26 jun. 2010. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0557920878590829>. Acesso em: 24 set. 2024.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. C. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA); Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009. 496 p.

ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P. **Violências e bullying no contexto escolar** [livro eletrônico]: uma reflexão-ação compartilhada com os/as estudantes. São Luís, MA : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 1ed., 2021. Coleção trilhos da educação.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Editora: OXFAM, 2006. Coleção: Mania de Educação

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**: edição especial. 2. ed. São Paulo: Flacso Brasil, 2021. Programa de Prevenção à Violência nas Escolas

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 1. ed., 2012, p.83.

ALMADA, J. **Saunas de aula**: climatização de salas de aula nas escolas brasileiras. S.L: CIEPP - Centro de Inovação Para a Excelência em Políticas Públicas, 2024. 122 p. Disponível em: https://www.ciepp.org/_files/ugd/25b93e_e0bc9d0ebff14307a8299051329f01d0.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

APP-SINDICATO. **Pesquisa "Plataformização da Educação"**: Percepção dos professores(as) sobre a plataforma da educação no Estado do Paraná - Parte I. Jul 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ALESP). **LEI COMPLEMENTAR Nº 1.361, DE 21 DE OUTUBRO DE 2021**. 2021. SEÇÃO IV - Das Disposições Gerais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 20 dez. 2024

ALVES, H.; LEME, E.; MESQUITA, M. ANÁLISE DA ETAPA DE VALIDAÇÃO POR JUÍZES. In: XXVI Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia e III Congresso Brasileiro de Educação em Fisioterapia, v. 3, n. 6, 2016. **Anais [...]** Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia: Editora Redeunida, 2016.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boltempo, 2018.

APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 17 dez. 2024

BRASIL. **LEI Nº 10.826, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2003**. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.826.htm. Acesso em 17 dez. 2024

BRASIL. **LEI Nº 8.745, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm. Acesso em 19 dez. 2024

BRASIL. **LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em 23 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo**. MEC, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo#:~:text=Vale%20lembrar%20que%20a%20lei%20n%C3%A3o%20pro%C3%ADbe,atividades%20di%C3%A1rias%20e%20interagir%20com%20outras%20pe%C3%as.&text=Assim%2C%20a%20medida%20visa%20salvaguardar%20a%20sa%C3>

[%BAde,um%20ambiente%20escolar%20mais%20saud%C3%A1vel%20e%20equilibrado](#). Acesso em: 23 Mai 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 24 mar 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BASTOS, A. S. **As dificuldades no ensino de Química: um estudo sobre as percepções dos alunos do Ensino Médio**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, Goiânia, 2019.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, v. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>. Acesso em: 13 out. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORGES, C.; PACHECO, J. **Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso**. G1 SC, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CALHOUN, C. Pierre Bourdieu. In: RITZER, George; STEPNIISKY, Jeffrey (Eds.). **The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists**. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 2011. p. 362-396. Disponível em: https://calhoun.faculty.asu.edu/sites/default/files/publications/articles/pierre_bourdieu.pdf. Acesso em: 24 dez. 2024.

CAMPOS, F.R. **Currículo, Tecnologias e Robótica na Educação Básica**. 2011. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva Autodeterminada da Motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v.14, n.2, 2009.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cadernos de Ética em Pesquisa**. Ano V, n. 10, jul. 2002. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/docs/doc_ref_eticapessq/cadernos_conep_10.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Nova York: Plenum Press. p. 375, 1985a.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of Research in Personality**. v. 19, p.109-134, 1985b.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**. nº 55, 2000, p. 68-78.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Eds.) **Handbook of Self-determination research**. Rocheste: University of Rochester press. 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Publishing. 2017

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2216/1859>. Acesso em: 14 out. 2022.

EFAPE. **PROGRAMA MULTIPLICA SP**. 12 Fev. 2025. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/programa-multiplica-sp/>. Acesso em: 15 Mai. 2025.

ESTADÃO CONTEÚDO. **Brasil registra 9 ataques em escolas neste ano e atinge patamar recorde; relembre casos**. CNN, 23 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembre-casos/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FERREIRA, V. O.; DAL BÓ, A.; AMARAL-ROSA, M. P.; LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G. A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. **Revista Thema**. v. 17, n. 1, p. 243–255, 29 abr. 2020.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.;

FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 88–130.

GALLAND, Fabiana Barrera. **A AUTORIDADE DO PROFESSOR E O PRESTÍGIO DA SUA PROFISSÃO**. 2010. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 48, p. 1-18, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248238747>

GRUND, Z. C.; PARENTE, C. M. D. CATEGORIA DOCENTE, CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 1, p. 30–39, 29 jan. 2018.

GRUSCHKA, A.; ZUIN, A. Á. S. A INVASÃO DO SMARTPHONE NA SALA DE AULA – SOBRE A AUTORIDADE DO PROFESSOR, VIOLÊNCIA, O PRIVADO E O PÚBLICO NO ENSINO. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 199-221, jan/jun 2002.

GUERRA, T. C.; TOMASSINI, M. G. O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 34, n. 67, p. 1-16, 12 dez. 2023. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s16889>.

GUIRAUD, L. **As Relações De Poder Na Organização Escolar**: Um Estudo Sobre A Construção Da Subjetividade. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2235-8.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil (2002-2023)**. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

JORNAL NACIONAL. **Estudante de 13 anos mata professora e fere mais quatro pessoas em escola estadual de São Paulo**. G1, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/03/27/estudante-de-13-anos-mata-professora-e-fere-mais-quatro-pessoas-em-escola-estadual-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 44, e34189, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644434189>.

LO RE, Ítalo. **Armas, saúde mental e internet: por que ataques em escolas se repetem no Brasil**. Terra, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/policia/armas-saude-mental-e-internet-por-que-ataques-em-escolas-se-repetem-no-brasil,187a7e32942b99e4b50d24044fbad83bbtkine9s.html>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MALANCHE, J.; DUARTE, R. C. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: formação ou conformação ao ideário do capital?. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 15-34, mai./ago. 2018.

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–21, 4 mar. 2022.

MENDONÇA, S. R. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**. v. 1. Rio de Janeiro, 1996.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIZIARA, F. M.; BITENCOURT, M. P.; ABREU, M. S. **Gestão da sala de aula**: a autoridade do professor e o fazer pedagógico frente às novas demandas sociais. 2006. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências da Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006.

MORENO, A.C. SP sofre com falta de professores especialistas, aponta pesquisa; 94% dos docentes em língua estrangeira não têm formação na área. 15 Jan 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/01/15/sp-sofre-com-falta-de-professores-especialistas-aponta-pesquisa-94percent-dos-docentes-em-lingua-estrangeira-nao-tem-formacao-na-area.ghtml>. Acesso em: 07 Jun 2025

Movimento Formativo CMSP. **Fala do Secretário Renato Feder - Live CMSP 29/01/2025**. YouTube, 29 jan. 2025. 15:09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KlvzPGtL4Ag>. Acesso em: 04 mai. 2025.

NEVES, K. C. R. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE: os impactos e a violência simbólica. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.22, p.186-221, 2017.

NOGUEIRA, S. T. O.; BRASIL, K. T. R. O LUGAR DO RECONHECIMENTO NO TRABALHO DOCENTE. **Revista EXITUS**, Santarém, v. 3, n. 2, 2013, pp. 93-107. Universidade Federal do Oeste do Pará.

OLIVEIRA, M. A. M.; FERREIRA, A. C.; PASCHOALINO, J. B. Q. Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 619-638, set. 2019.

OLIVEIRA, J. C. P.; OLIVEIRA, A. L.; MORAIS, F. A. M.; SILVA, G. M.; SILVA, C. N. M. O Questionário, O Formulário E A Entrevista Como Instrumentos De Coleta De

Dados: Vantagens E Desvantagens Do Seu Uso Na Pesquisa De Campo Em Ciências Humanas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016. **Anais [...]**. Natal: Realize Eventos Científicos & Editora, 2016.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PALHARES, I. **Gestão Tarcísio na educação repetiu digitalização do PR e freou ensino integral**. Folha de São Paulo, Dez. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/12/gestao-tarcisio-na-educacao-replicou-digitalizacao-do-pr-e-freou-ensino-integral.shtml>. Acesso em: 18 Jan. 2025.

PALHARES, I. **Professores relatam agressão de alunos ao impedir uso de celular em sala de aula**. Folha de São Paulo, 02 out. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/10/professores-relatam-agressao-de-alunos-ao-impedir-uso-de-celular-em-sala-de-aula.shtml#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20dia%20de,perceber%20que%20estava%20sendo%20filmado>. Acesso em 30 dez. 2024.

PARO, V. H. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: **Intermeios**. 2018.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998. Edição Especial.

PASSANDO A RÉGUA. **Adolescentes são flagrados furtando chip de tablet em escola estadual em Santa Cruz do Rio Pardo**. 20 set. 2023. Disponível em: <https://www.passandoaregua.com.br/noticia/adolescentes-sao-flagrados-furtando-chip-de-tablet-em-escola-estadual-em-santa-cruz-do-rio-pardo-17277>. Acesso em: 05 maio 2025.

PEREIRA, I. R.; SILVA, J. J. G.; BASTOS, P. V. J.; SANTOS, M. E. B.; CAVALCANTE, M. T. M.; LEITE, M. C. A. Motivação autodeterminada e docência no Instituto Federal da Paraíba: investigação com professores do campus Itaporanga. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**. Jun. 2022.

PEREIRA, A. F. G.; SOUZA, S. J. S. O.; DIAS, D. G. N.; TANNUSS, A. D. ALÉM DAS PAREDES: as implicações do vandalismo no ambiente escolar. **Educação Ambiental**, [S.L.], v. 3, p. 272-292, 2024. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/x.conedu.2024.gt14.017>.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655950>

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal De Políticas Educacionais**. N° 15, p. 03–12, Jan-Jun 2014.

PORTAL PRIMEIRA FEIRA. **Escola denuncia furto de chips de tablets utilizados pelos alunos**. 26 Set. 2023. Disponível em: <https://portalprimeirafeira.ciol.com.br/escola-denuncia-furto-de-chips-de-tablets-utilizados-pelos-alunos/>. Acesso em: 05 maio 2025.

RAMALHO, Dimas. **O calor que derrete a educação brasileira**. São Paulo: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, 15 abr. 2025. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/noticias/Artigo%20Dimas%20Ramalho_0.pdf. Acesso em: 28 abr 2025.

REDAÇÃO TERRA. **Estudante de 19 anos atira em cabeça de colega dentro de escola pública em Natal (RN)**. Terra, 17 nov. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/estudante-de-19-anos-atira-em-cabeca-de-colega-dentro-de-escola-publica-em-natal-rn,08668484490d3f509349f1fe30e08bf4spa2a2wt.html#google_vignette. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, R. A.; SILVA, H. M. G. A formação continuada do docente na rede estadual paulista de ensino e a estrutura organizacional da EFAP. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 5, p. 143-161, jul./dez. 2017

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 15 ago. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

RESENDE, T. **Pandemia agravou tensões, e professor é cobrado em múltiplas frentes**. Folha de São Paulo, 28 mai. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/pandemia-agravou-tensoes-entre-familia-e-escola-e-professor-e-cobrado-em-multiplas-frentes.shtml>. Acesso em 30 dez. 2024.

SALES, L. K. S.; LIMA, M. C. S. L. **O programa Robótica na Escola e os desafios nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife**. 2024. 29 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso): Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SANTANA, D. A. S.; WARTHA, E. J. Construção e validação de instrumento de coleta de dados na pesquisa em Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 2, p. 403-432, 2018.

SANTOS, D. R. G.; DUTRA, E. S. Teorias motivacionais: a falta de motivação ocasionada pela má qualidade de vida no trabalho. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**. 2020

SANTOS, J. O. S. **O (DES)CONFORTO TÉRMICO NA SALA DE AULA: dificuldades de aprendizagem**. 2018. 95 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação no Semiárido, Universidade Federal de Alagoas - Campus Sertão, Alagoas, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/3643/1/O%20%28Des%29conforto%2>

0t%C3%A9rmico%20na%20sala%20de%20aula%3A%20dificuldades%20de%20aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, S. M. A. V.; OLIVEIRA, D. V.; DANTAS JUNIOR, F. E.; SILVA, G. V.; DEMUNER, J. A.; SILVA, K. K. de A.; SILVA, L. F.; SILVA, M. A. M. Desafios e oportunidades: a adoção de tecnologias na educação e os obstáculos enfrentados pelos professores na era digital. **Caderno Pedagógico**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 1-17, 22 mar. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n3-154>.

SÃO PAULO. **LEI Nº 18.058, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2024**. Altera os artigos 1º a 3º e inclui os artigos 4º a 6º na Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, proibindo a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. Diário oficial do município de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-18058-05.12.2024.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Esquematização da habilitação/qualificação de docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado de São Paulo**. Set. 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/09/habilitao-e-qualificao-docente.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Dia da Matemática**: professor de SP aproxima e engaja estudantes no aprendizado com o uso de plataformas digitais. Mar. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dia-da-matematica-professor-de-sp-aproxima-e-engaja-estudantes-no-aprendizado-com-o-uso-de-plataformas-digitais/>. Acesso em: 15 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES Nº 01/2023 (CONCURSO PÚBLICO)**. 2023b. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzUwMjk1NA==>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Categorias de Professores no Estado de São Paulo**. 2024a. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07857/pt-br>. Acesso em: 19 dez. 2024

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **RESOLUÇÃO SEDUC Nº 70, DE 07 DE OUTUBRO DE 2024**. Dispõe sobre as regras de inscrição e classificação para o processo anual de atribuição de classes e aulas ao docente efetivo e ao não efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo/Seção Atos Normativos. 8 de out. 2024b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/09/posse-lt2.pdf>. Acesso em 19 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **RESOLUÇÃO SEDUC Nº 71, DE 07 DE OUTUBRO DE 2024**. Dispõe sobre a recondução de docentes, contratados nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16-07- 2009, para a mesma unidade escolar de atuação. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo/Seção Atos Normativos. 8 de out. 2024c. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07992/pt-br>. Acesso em 19 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **RESOLUÇÃO CONJUNTA CC/SGGD/SFP-4, DE 13 DE JUNHO DE 2024**. Dispõe sobre a definição dos indicadores globais, metas, critérios de apuração e avaliação para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR da Secretaria da Educação, exercício de 2023. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo/Seção Atos Normativos. 14 de jun. 2024. 2024d Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2024/05/RESOLUCAO-CONJUNTA-CC_SGGD_SFP-4-DE-13-DE-JUNHO-DE-2024-Dispoe-sobre-a-definicao-dos-indicadores-globais-metas-criterios-Bonus-2023.pdf. Acesso em 16 Jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC- Nº04, de 19-01-2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. 2024e. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao23012024101947RESOLU%C3%87%C3%83O%204.pdf?Time=22:59>. Acesso em 23 Mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **PLATAFORMAS EDUCACIONAIS**. Maio 2024. 2024f. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07839/DownloadKbAttachmentFile/99c97197-6c4e-449d-8d03-422adff3f856?kbAttachmentId=582f4185-8014-ef11-9f89-002248deaac0>. Acesso em: 20 Maio 2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **RESOLUÇÃO SEDUC Nº 50, DE 22 DE JULHO DE 2024**. Dispõe sobre a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e do Provão Paulista Seriado em 2024. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo/Seção Atos Normativos. 22 de jul. 2024. 2024g. Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2024/05/RESOLUCAO-CONJUNTA-CC_SGGD_SFP-4-DE-13-DE-JUNHO-DE-2024-Dispoe-sobre-a-definicao-dos-indicadores-globais-metas-criterios-Bonus-2023.pdf. Acesso em 16 Mai. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS. **SUPER BI 2024: CÁLCULO DOS INDICADORES**. Mar. 2024. 2024h. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/05/super-bi-2024-clculo-dos-indicadores_27_05_2024_our.pdf. Acesso em: 03 Fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diferenças entre Prova Paulista e Provão Paulista Seriado**. 2024i. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07977/pt-br#:~:text=O%20Prov%C3%A3o%20Paulista%20Seriado%20%C3%A9%20essencia>

[l%20para%20a%20transi%C3%A7%C3%A3o%20do,%C3%A0s%20necessidades%20individuais%20e%20coletivas](#). Acesso em: 07 Jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Conheça o Programa Multiplica SPI**. 2025. Disponível em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 Mai. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Confira aqui o resultado o Idesp por unidade escolar e entenda como o índice funciona**. 28 Mar. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/veja-cinco-perguntas-chave-para-voce-entender-melhor-o-idesp/>

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). **Categoria O**. 2024a. Disponível em: [https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/#:~:text=%C3%89%20chamado%20de%20categoria%20\(O,%C3%A9%20uma%20contrata%C3%A7%C3%A3o%20bastante%20prec%C3%A1ria](https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/#:~:text=%C3%89%20chamado%20de%20categoria%20(O,%C3%A9%20uma%20contrata%C3%A7%C3%A3o%20bastante%20prec%C3%A1ria). Acesso em: 19 dez. 2024

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). **Faltas Médicas**. 2024b. Disponível em: <https://apeoespnorte.com.br/faltas-medicas/>. Acesso em: 19 dez. 2024

SILVA, V. M. **FATORES QUE LEVAM AO DESINTERESSE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**. 2023. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, Vilhena, 2023.

SILVA, W. F.; SILVA, F. C. A.; LETA, F. R.; BRAZ, R. M. M. Motivação dos professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro. **Revista Trama**. v. 14, n. 1, 1 jan. 2023.

SILVA, R. F.; PINTO, J. M. R. Relacionamento do Gestor com o corpo docente: O olhar do Diretor. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 25., 2011. **Anais [...]** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0379.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, D. N. **A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) - Educação à distância - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, N. A. G.; CAROLEI, P. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 1-22, 15 out. 2024. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2024.84769>

SOARES, B. S.; SILVA, F. M. V. Significados do trabalho e motivação: um estudo de caso entre professores de uma escola pública em Manaus. **FACEF Pesquisa - Desenvolvimento e Gestão**, v. 25, n. 2, 2022

SOARES, R. **FGTS para Professores categoria O**. 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/fgts-para-professores-categoria-o/1674510416>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOUSA, I. J. F.; COSTA, R. M. R.; RODRIGUES, R. O. Homofobia no espaço escolar: desafios educacionais e suas consequências para a vida de indivíduos LGBTQIA+. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

STOER, S. R. A genética cultural da Reprodução. **Educação, Sociedade e Culturas**. nº26, 2008, p.85-90.

TORLIG, E.; RESENDE JUNIOR, P.; FUJIHARA, R.; DEMO, G.; MONTEZANO, L. Proposta de Validação para Instrumentos de Pesquisa Qualitativa (Vali-Quali). **Administração: Ensino E Pesquisa**, v.23, n.1, 2022. <https://doi.org/10.13058/raep.2022.v23n1.2022>

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, [S.L.], v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64451985000100021>.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **Dano material, dano moral e dano estético**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/dano-material-dano-moral-e-dano-estetico>. Acesso em: 24 maio 2025.

UOL. **Adolescente mata três estudantes a tiros em escola no interior da Bahia**. UOL, 18 out. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/10/18/ataque-a-tiros-deixa-ao-mortos-em-escola-no-interior-da-ba.htm>. Acesso em: 18 dez. 2024.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. **Advances In Motivation And Achievement**, [S.L.], v. 16, p. 105-165, jan. 2010.

VIEIRA, A. J. L. **OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE VIVENCIADOS POR PROFESSORES/AS COM DIFERENTES TEMPOS DE CARREIRA**. 2019. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciada em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15249/1/AJLV29052019.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VIEIRA, G. M.; FREIRE, J. L.; MÁRQUES, F. T. Reflexões sobre o Currículo Oculto e a violência simbólica no contexto escolar. **Revista Crátilo**, v. 14, n. 1, p. 212-223, jan./jul. 2021.

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. D. P.; MELO, S. G.; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. P. R.; FOGARIN, B.; OLIVEIRA, V. H. H. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** [livro eletrônico]: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 1. ed, 2023.

WATANABE, G.; GURGEL, I. AS MARCAS SOCIAIS DEIXADAS PELAS ESCOLAS EM NOSSOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: a questão da violência simbólica. *Revista Contexto & Educação*, v. 31, n. 99, 116–148. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.116-148>.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Bloco 1 - identificação dos sujeitos de pesquisa

1) Qual seu gênero, idade e qual sua formação? Quando você se formou? Há quanto tempo você trabalha na educação básica?

2) Você é professor efetivo ou Categoria O? Há quanto tempo está na escola que leciona atualmente?

Bloco 2 - Autonomia, pertencimento e competência (Necessidades básicas)

1) Qual a principal dificuldade que você enfrenta atualmente como professor?

2) Como é a sua relação com a comunidade escolar? Como é o seu sentimento de pertencimento em relação à ela?

3) A competência é, em resumo, a necessidade de se sentir eficaz e de dominar desafios. Você se sente competente, preparado e capacitado para desempenhar as funções do professor?

4) O que te motiva a continuar na profissão docente atualmente? Você se sente valorizado?

5) Você sente que tem autonomia no seu ambiente de trabalho?

6) Como você descreveria a sua relação com a gestão escolar? A sua relação com a gestão escolar impacta o seu trabalho de alguma forma? Se sim, como você descreveria esse impacto?

7) E quanto a Diretoria de Ensino? Você sofre algum tipo de imposição desta?

Bloco 3 - A violência sofrida pelos professores (em especial a simbólica)

1) Você já foi vítima de violência, seja verbal ou física, no espaço escolar?

2) E quanto a episódios de violência contra a propriedade, como furtos, roubos ou danos ao patrimônio da escola, você já presenciou algum?

3) O Secretário da Educação paulista, Renato Feder disse em entrevista ao Estadão que "A aula é uma grande TV, que passa os slides em Power Point, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai" em

referência a não adesão ao PNLD. Como você enxerga a imposição dos uso dos slides produzidos pela secretaria estadual da educação em sua metodologia de ensino?

4) A opressão surge pelo processo de desumanização imposto pela figura do opressor e pelas situações de exclusão. De que maneira você visualiza a submissão a uma hierarquia administrativa e pedagógica?

5) Alguns autores colocam que o Estado exerce um "estado de violência" perante os professores e a autonomia destes. A violência seria do tipo simbólica, que não se manifesta fisicamente, mas sim através de símbolos, ideias e representações sociais. De que maneira você enxerga essa afirmação?

6) Como você enxerga o futuro sobre a violência simbólica exercida pelo Estado?

APÊNDICE B – LINK COM AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

<https://drive.google.com/drive/folders/1aHVPAtifXP3PRFJdcw1jOMzIYkhRjaKh?usp=sharing>