



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA ESTUMANO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E O DESENGAJAMENTO MORAL DE ALUNOS:  
EFEITOS NA SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**BELÉM - PA  
2024**

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA ESTUMANO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E O DESENGAJAMENTO MORAL DE ALUNOS:  
EFEITOS NA SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos

Belém - Pará  
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

**ENIZETE ANDRADE FERREIRA ESTUMANO**

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para Defesa da Tese de Doutorado em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos  
Orientadora – ICED/UFPA

---

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo  
Avaliador Interno – ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Avaliador Interno – ICED/UFPA

---

Profa. Dra. Katiane da Costa Cunha  
Avaliador Externo - UEPA

---

Prof. Dr. Aloyseo Bzuneck  
Orientador Avaliador Externo – UEL

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais Eduardo Cleto Ferreira (*In memorian*) e a minha mãe Francelina A. Ferreira, que juntos valorizaram o saber e sempre deram total apoio à formação e educação dos filhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento para refletir, desde a criação do projeto até a finalização da tese. Neste sentido os meus principais agradecimentos são ao meu esposo, o principal incentivador, apoiador, crítico e juiz nessa jornada. Agradeço ainda às minhas filhas Gabriella e Letícia por terem sido pacientes nos momentos de angústia e pela minha ausência.

Aos meus pais por terem sido persistentes, acreditarem, incentivarem e apoiarem meus sonhos; ao meu irmão Evanildo A. Ferreira, meu muito obrigada por revelar novas possibilidades por meio do Ensino Superior, agradeço também a todas as palavras de incentivos dos outros irmãos e irmãs que torceram por mim; a minha sogra (*in memoriam*) que estava comigo no início dessa jornada e me inspirou com sua força diante das adversidades. Não posso esquecer das palavras de apoio da minha concunhada Mara e dos meus colegas de trabalho que sempre apoiaram e acreditaram em mim.

Agradeço a todos (as) professores (as) que construíram em mim o desejo pelo conhecimento, que deram suporte para o desenvolvimento de um senso crítico. Refiro-me a todos (as) os (as) professores (as) desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até a formação em Mestrado em Educação pelo PPGED-UFPA.

Apreendi, também, que qualquer experiência vivenciada precisa ser apreciada, avaliada, para que seja transformada em conhecimento, por isso só posso agradecer por tudo que me fez crescer como pessoa e como profissional, e que indiretamente, foi suporte para construção desta tese.

A SEDUC-PA por conceder licença para estudo e ainda colaborou com a minha pesquisa, aceitou nossa proposta e auxiliou junto aos Gestores e Diretores escolares; gratidão a todos os gestores, diretores, técnicos e participantes da pesquisa (professores) que tiraram um pouco de seu tempo para responder ao formulário que me trouxe dados importantes que foram a base para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Universidade Federal do Pará que foi minha morada desde a Graduação em Pedagogia, depois Mestrado e agora Doutorado, em especial ao PPGED-UFPA por ter me aceito como parte desse grupo e a todos (as) os (as) professores (as), bem como a equipe técnica do programa pelo suporte técnico e orientações, sempre que necessário. Também ao PPGSP-UFPA e à equipe desse programa que expandiu meu conhecimento e mostrou outras possibilidades para análise dos dados e a construção desta tese.

Agradeço imensamente ao Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), a todos os integrantes que juntos comigo construíram esta tese. Cada um tem sua parcela de

contribuição especialmente as amigas e parceiras de todas as horas Emmanuely (Manu), Eliene, Erika, Roberta e Andrea. Agradeço também aos demais colaboradores do Neac que apoiaram este sonho e foram suporte em muitos momentos (Samila, Gustavo e outros).

À minha orientadora, que trilhou ao meu lado e juntas conseguimos desenvolver um trabalho de qualidade. Não há palavras para descrever o quanto suas palavras de apoio, incentivo e consolo foram significativas nessa caminhada. Às vezes lenta e turbulenta, mas que no final alcançou o objetivo.

E finalmente agradecer a banca de qualificação desta tese que deu importantes contribuições e tornou este trabalho melhor. Assim, fica minha gratidão aos professores e professoras: Dr. Aloyseo Bzuneck, Dr. Nazareno, Dr<sup>a</sup> Arlete Camargo e Dr<sup>a</sup> Katiane. Cada um de vocês trouxe, não apenas para a tese, mas para minha vida, um crescimento pessoal transmitido por meio de seus conhecimentos e suas percepções. Essa teia de relações costurou e formatou o resultado deste trabalho.

Gratidão é pouco para representar em palavras, o que sinto por todos, e por tudo que me move a seguir adiante. Como diz um dos trechos de uma das canções interpretada por Roberto Carlos “a luz que ilumina meu caminho e que me ajuda a seguir”...Obrigada!

O pensamento é uma coisa existindo na imaginação antes de ela se tornar real. A mente é útero. A imaginação a fecunda. Forma-se um feto: pensamento. Aí ele nasce...”

(Rubem Alves, 1999, p. 83)



ESTUMANO, Enizete A. F. **Violência escolar e o desengajamento moral de alunos**: efeitos na satisfação no trabalho de professores da educação básica. 2024. 200f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2024.

### **Resumo**

O trabalho docente envolve de um conjunto de situações dentre as quais a formação inicial, relações interpessoais, o comportamento dos alunos dentre outros que podem influenciar o estado emocional desse profissional. A satisfação no trabalho docente é fundamental para o bem-estar dos professores e para a qualidade do ensino; é um estado que pode promover a motivação, o envolvimento em sala de aula, afetar a qualidade das relações interpessoais com alunos e colegas, impactar na saúde mental e física, está relacionada a sua rotatividade e permanência na carreira. Por isso é preciso tomar consciência dos possíveis causadores de insatisfação no espaço escolar, especialmente aqueles que envolvem o comportamento e ações discentes. Um dos aspectos que têm marcado o contexto educativo diz respeito a violência. Esta tem sido apresentada como um impacto negativo na vida das pessoas, sejam crianças e adolescentes e tem afetado a saúde física e mental. Além disso, há a possibilidade de estar associada ao desengajamento moral, comportamento em que as pessoas cometem algum tipo de violência, mas burlam os padrões morais para isentar-se da responsabilidade de seus atos. Este estudo teve como **objetivo central** analisar a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral de alunos, a partir da percepção de professores da educação básica. Os **objetivos específicos estão no conjunto de artigos que compõe esta tese**. Artigo 1: descrever os estudos publicados, entre os anos de 2013 a 2022, acerca da violência escolar, tendo como parâmetro a prática pedagógica dos professores na Educação Básica; artigo 2: analisar pesquisas acerca do desengajamento moral na educação básica, publicadas nacional e internacionalmente, no período de 2014 a 2023; artigo 3: verificar a percepção de docentes da Educação Básica sobre violência escolar, a partir ocorrência do bullying; artigo 4: verificar a percepção de professores da educação básica sobre satisfação e violência escolar, artigo 5: avaliar a relação entre satisfação no trabalho, violência escolar e desengajamento moral percebido por professores da Educação Básica. Utilizou-se como técnica para pesquisa o questionário de caracterização geral e outros, escala e desengajamento moral e bullying e escala de satisfação no trabalho e questões abertas agrupados no google forms para pesquisas online. A amostra para este estudo foram 424 professores da educação básica da rede pública estadual de ensino, da cidade de Belém, Pará, Brasil. É um estudo de natureza quantitativa e qualitativa. Como técnicas para análise quantitativa foi utilizado: estatística descritiva simples, análise fatorial e análise de regressão linear; para análise qualitativa utilizou-se análise de conteúdo e estatística descritiva simples. O resultado do artigo 1 evidenciou 16 estudos sobre violência escolar na educação básica que estivessem relacionados à prática pedagógica, os quais apontaram a relação entre violência e prática pedagógica docente. O artigo analisou 21 pesquisas internacionais sobre desengajamento moral na educação básica com base na Teoria Social Cognitiva. Os resultados apontaram o desengajamento moral e a relação direta ou indireta com outras variáveis que permeiam a vida do estudante e professores (bullying, autoeficácia do defensor, cyberbullying, culpa, vergonha, tendências paranoicas, relação professor-aluno entre outros) e acrescentam sugestões de intervenção para coibir a prática violenta nas escolas. O artigo 3 apresentou como resultado a adequação dos dados confirmados pela análise fatorial exploratória cujos resultados Geral e por Fator foram acima da referência (0,05). Os resultados, baseados na percepção docente, indicam que há presença de violência entre os estudantes e relação do *bullying* com o desengajamento moral. No artigo 4 os resultados quantitativos apontaram que a maioria dos docentes gostam do seu trabalho (88,7%), estão

satisfeitos com o emprego (74,8%), na maioria das vezes estão entusiasmados com o trabalho (69,8%); em relação à percepção, indicaram que a violência afeta o trabalho docente (54,8%), afeta sua satisfação no trabalho como professor (57%); já 67% discordam ou não têm certeza sobre a violência afetar o trabalho em sala de aula. Os resultados qualitativos apontaram as possíveis preditoras de satisfação no trabalho quais seja: “condições no trabalho (f=152)”, “colaboração entre pares (f=26)”, “valorização profissional (f=19)”, “segurança nas escolas (f=19)” e “ambiente acolhedor (f=11)”. Já o artigo 5 apresentou como resultado uma relação negativa entre desengajamento moral e satisfação, indicando que um aumento no desengajamento dos alunos e na percepção de violência está associado a uma redução na satisfação do trabalho dos professores. Conclui-se, a partir dos resultados apresentados que a satisfação no trabalho docente, considerando-se a percepção dos professores pesquisados, pode ser afetada pela violência e pelo desengajamento moral e coadunam com a literatura apresentada pela Teoria Social Cognitiva que afirma a relação de reciprocidade triádica entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Por outro lado, não se pode generalizar os resultados sobre o que eleva a satisfação no trabalho de um grupo ou pessoa, por isso todos os eventos que envolvem os docentes precisam ser avaliados.

**Palavras-chave:** percepção docente; violência escolar; desengajamento moral; satisfação no trabalho.

ESTUMANO, Enizete A. F. **School violence and the moral disengagement of students: effects on the job satisfaction of basic education teachers.** 2024. 200f. Thesis (Doctorate in Education), Postgraduate Program in Education. Federal University of Pará, Belém, Pará, 2024.

### **Abstract**

Teaching work involves a number of situations, including initial training, interpersonal relationships, student behavior and others that can influence the emotional state of this professional. Teacher job satisfaction is fundamental to the well-being of teachers and the quality of teaching; it is a state that can promote motivation, involvement in the classroom, affect the quality of interpersonal relationships with students and colleagues, have an impact on mental and physical health, and is related to turnover and career retention. That's why it's necessary to be aware of the possible causes of dissatisfaction in the school environment, especially those involving student behavior and actions. One of the aspects that has marked the educational context is violence. This has been shown to have a negative impact on people's lives, both children and adolescents, and has affected their physical and mental health. There is also the possibility that it is associated with moral disengagement, a behavior in which people commit some kind of violence but circumvent moral standard in order to absolve themselves of responsibility for their actions. The main objective of this study was to analyze job satisfaction in teaching and its relationship with school violence and the moral disengagement of students, based on the perception of basic education teachers. The specific objectives are set out in the articles that make up this thesis. Article 1: to describe the studies published between 2013 and 2022 on school violence, based on the pedagogical practice of teachers in basic education; article 2: to analyze research on moral disengagement in basic education, published nationally and internationally between 2014 and 2023; article 3: to verify the perception of basic education teachers about school violence, based on the occurrence of

bullying; article 4: to verify the perception of basic education teachers about satisfaction and school violence, article 5: to evaluate the relationship between job satisfaction, school violence and moral disengagement perceived by basic education teachers. The research technique used was a general characterization questionnaire and others, a moral disengagement and bullying scale and a job satisfaction scale and open questions grouped in google forms for online surveys. The sample for this study was 424 basic education teachers from the state public school system in the city of Belém, Pará, Brazil. This is a quantitative and qualitative study. The techniques used for quantitative analysis were: simple descriptive statistics, factor analysis and linear regression analysis; content analysis and simple descriptive statistics were used for qualitative analysis. The results of article 1 showed 16 studies on school violence in basic education that were related to pedagogical practice, which pointed to the relationship between violence and teachers' pedagogical practice. The article analyzed 21 international studies on moral disengagement in basic education based on Social Cognitive Theory. The results pointed to moral disengagement and the direct or indirect relationship with other variables that permeate the lives of students and teachers (bullying, defender self-efficacy, cyberbullying, guilt, shame, paranoid tendencies, teacher-student relationships, among others) and add suggestions for intervention to curb violent practices in schools. Article 3 showed the adequacy of the data, confirmed by exploratory factor analysis, whose overall and per-factor results were above the reference level (0.05). The results, based on teachers' perceptions, indicate that there is violence among students and a relationship between bullying and moral disengagement. In article 4, the quantitative results indicated that the majority of teachers enjoy their work (88.7%), are satisfied with their job (74.8%), and are most often enthusiastic about their work (69.8%); in relation to perception, they indicated that violence affects teaching work (54.8%), affects their job satisfaction as a teacher (57%); while 67% disagree or are not sure about violence affecting their work in the classroom. The qualitative results point to the possible predictors of job satisfaction: "working conditions (f=152)", "collaboration between peers (f=26)", "professional appreciation (f=19)", "safety in schools (f=19)" and "welcoming environment (f=11)". Article 5, on the other hand, showed a negative relationship between moral disengagement and satisfaction, indicating that an increase in student disengagement and perceived violence is associated with a reduction in teacher job satisfaction. Based on the results presented, it can be concluded that teacher job satisfaction, considering the perception of the teachers surveyed, can be affected by violence and moral disengagement and is in line with the literature presented by Social Cognitive Theory, which affirms the triadic reciprocal relationship between personal, environmental and behavioral factors. On the other hand, it is not possible to generalize the results of what increases job satisfaction in a group or individual, so all events involving teachers need to be evaluated.

**Keywords:** teacher perception; school violence; moral disengagement; job satisfaction.

ESTUMANO, Enizete A. F. **La violencia escolar y la desvinculación moral de los alumnos:** efectos sobre la satisfacción laboral de los profesores de educación básica. 2024. 200f. Tesis (Doctorado en Educación), Programa de Postgrado en Educación. Universidad Federal de Pará, Belém, Pará, 2024.

### **Resumen**

El trabajo de los profesores implica una serie de situaciones, como la formación inicial, las relaciones interpersonales, el comportamiento de los alumnos y otros factores que pueden influir en su estado emocional. La satisfacción en el trabajo docente es fundamental para el bienestar de los profesores y la calidad de la enseñanza; es un estado que puede fomentar la motivación, la implicación en el aula, afectar a la calidad de las relaciones interpersonales con alumnos y colegas, repercutir en la salud mental y física, y está relacionado con la rotación y la permanencia en la carrera profesional. Por eso es necesario conocer las posibles causas de insatisfacción en el entorno escolar, especialmente las que tienen que ver con el comportamiento y las acciones de los alumnos. Uno de los aspectos que ha marcado el contexto educativo es la violencia. Se ha demostrado que ésta tiene un impacto negativo en la vida de las personas, tanto niños como adolescentes, y ha afectado a su salud física y mental. También existe la posibilidad de que esté asociada a la desvinculación moral, un comportamiento en el que las personas cometen algún tipo de violencia pero eluden las normas morales para eximirse de la responsabilidad de sus actos. El objetivo principal de este estudio fue analizar la satisfacción laboral en la docencia y su relación con la violencia escolar y el desentendimiento moral de los alumnos, a partir de la percepción de profesores de primaria. Los objetivos específicos se exponen en los artículos que componen esta tesis. Artículo 1: describir los estudios publicados entre 2013 y 2022 sobre violencia escolar, tomando como parámetro la práctica pedagógica de los docentes de educación básica; artículo 2: analizar las investigaciones sobre desvinculación moral en educación básica, publicadas a nivel nacional e internacional entre 2014 y 2023; artículo 3: verificar la percepción de los docentes de educación básica sobre la violencia escolar, a partir de la ocurrencia de bullying; artículo 4: verificar la percepción de los docentes de educación básica sobre la satisfacción y la violencia escolar, artículo 5: evaluar la relación entre la satisfacción laboral, la violencia escolar y el desentendimiento moral percibido por los docentes de educación básica. La técnica de investigación utilizada fue un cuestionario de caracterización general y otros, una escala de desvinculación moral y acoso escolar y una escala de satisfacción laboral y preguntas abiertas agrupadas en formularios google para encuestas online. La muestra para este estudio fue de 424 profesores de educación básica del sistema público de enseñanza estatal de la ciudad de Belém, Pará, Brasil. Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo. Las técnicas utilizadas para el análisis cuantitativo fueron: estadística descriptiva simple, análisis factorial y análisis de regresión lineal; para el análisis cualitativo se utilizó análisis de contenido y estadística descriptiva simple. Los resultados del artículo 1 mostraron 16 estudios sobre violencia escolar en la enseñanza básica relacionados con la práctica pedagógica, que señalaron la relación entre la violencia y la práctica pedagógica de los profesores. El artículo analizó 21 estudios internacionales sobre la falta de compromiso moral en la educación básica basados en la Teoría Cognitiva Social. Los resultados apuntaron al desentendimiento moral y a la relación directa o indirecta con otras variables que permean la vida de alumnos y profesores (bullying, autoeficacia del defensor, cyberbullying, culpa, vergüenza, tendencias paranoicas, relaciones profesor-alumno, entre otras) y agregan sugerencias de intervención para frenar la práctica violenta en las escuelas. El artículo 3 mostró la adecuación de los datos, confirmada por el análisis factorial exploratorio, cuyos resultados globales y por factor fueron superiores al nivel de referencia (0,05). Los resultados, basados en las percepciones de los

profesores, indican que existe violencia entre los alumnos y una relación entre el acoso escolar y la falta de compromiso moral. En el artículo 4, los resultados cuantitativos indicaron que la mayoría de los profesores disfrutaban de su trabajo (88,7%), están satisfechos con su trabajo (74,8%), y la mayoría de las veces están entusiasmados con su trabajo (69,8%); en relación con la percepción, indicaron que la violencia afecta a la labor docente (54,8%), afecta a su satisfacción laboral como profesor (57%); mientras que el 67% no está de acuerdo o no está seguro sobre si la violencia afecta a su trabajo en el aula. Los resultados cualitativos apuntan a los posibles predictores de la satisfacción laboral: «condiciones de trabajo (f=152)», «colaboración entre compañeros (f=26)», «desarrollo profesional (f=19), “seguridad en las escuelas (f=19)” y “ambiente acogedor (f=11)”. El artículo 5, por otra parte, mostró una relación negativa entre la falta de compromiso moral y la satisfacción, lo que indica que un aumento de la falta de compromiso de los alumnos y de la violencia percibida se asocia a una reducción de la satisfacción laboral de los profesores. Con base en los resultados presentados, se puede concluir que la satisfacción en el trabajo docente, considerando la percepción de los profesores encuestados, puede ser afectada por la violencia y la falta de compromiso moral y está en consonancia con la literatura presentada por la Teoría Cognitiva Social, que afirma la relación triádica recíproca entre factores personales, ambientales y comportamentales. Por otro lado, no es posible generalizar los resultados sobre lo que aumenta la satisfacción en el trabajo de un grupo o individuo, por lo que es necesario evaluar todos los eventos que involucran a los profesores.

**Palabras clave:** percepción del profesorado; violencia escolar; desvinculación moral; satisfacción laboral.

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LES	Revista Linguagens, Educação e Sociedade
MPPA	Ministério Público do Pará
MSCST	Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicado ao Comportamento
OMS	Organização Mundial da Saúde
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCPA	Polícia Civil do Pará
PMPA	Polícia Militar do Pará
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SC	Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São José
SEDUC	Secretaria de Educação
ST	Segmentos de Texto
Terpaz	Programa Territórios pela Paz
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNODC	Nações Unidas para crimes e drogas
URE	Unidade Regional
USE	Unidade Seduc nas Escolas

## **LISTA DE TABELAS**

### **ARTIGO 1**

**Tabela 1:** Referências, variáveis e participantes dos artigos válidos para este estudo entre os anos de 2014 a 2023.

### **ARTIGO 2**

**Tabela 1:** Sistematização dos estudos encontrados para esta pesquisa por ano, autores e principais variáveis estudadas, associadas ao desengajamento moral entre os anos de 2014 a 2023.

### **ARTIGO 3**

**Tabela 1:** Frequência e percentual do número médio de alunos por turma de escolas públicas estaduais em Belém do Pará em 2021.

**Tabela 2:** Frequência e percentual da percepção docente sobre o sentimento dos estudantes no contexto de escolas públicas em Belém do Pará em 2021.

**Tabela 3:** Percepção dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca do *bullying* e que cenas de violência presenciaram nas escolas públicas estaduais em Belém-PA em 2021.

**Tabela 4:** Principais motivadores de violência entre alunos no ambiente escolar percebidos pelos docentes no ano de 2021.

**Tabela 5:** Frequência da percepção docente em relação a atitudes danosas cometidas pelos alunos em escolas públicas estaduais de Belém-PA no ano de 2021.

**Tabela 6:** Frequência da avaliação docente sobre os alunos em relação a pegar um objeto de um colega sem permissão, na pesquisa com professores em Belém-PA, em 2021.

**Tabela 7:** Frequência da percepção docente sobre o comportamento discente em relação a culpabilidade de um estudante pelo ato de todos de um grupo, em escolas estaduais de Belém-PA, no ano de 2021.

**Tabela 8:** Percepção docente do desvio padrão denominado de ‘desumanização’ pelos discentes em escolas públicas de Belém do Pará no ano de 2021.

### **ARTIGO 4**

**Tabela 1:** Estatísticas de confiabilidade por item e geral.

**Tabela 2:** Análise Fatorial Exploratória dos itens relacionados à percepção docente sobre a influência da violência na satisfação e no trabalho dos docentes da rede pública estadual em Belém, Pará, Brasil em 2021

**Tabela 3:** Jornada de trabalho semanal dos professores em escolas de educação básica em Belém-PA no período de janeiro a junho de 2021.

**Tabela 4:** Jornada de trabalho cumprida pelos professores em escolas de educação básica em Belém (PA) no período de janeiro a junho de 2021.

### **ARTIGO 5**

**Tabela 1:** Percentual dos professores participantes da pesquisa quanto ao gênero, de escolas públicas estaduais de Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

**Tabela 2:** Percentual da jornada de trabalho exercida pelos docentes pesquisados em escolas públicas estaduais em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

**Tabela 3:** Medidas Descritivas dos Escores Padronizados dos Fatores Resultantes das AFE.

**Tabela 4:** Matriz de Correlação de *Pearson* dos Fatores.

**Tabela 5:** ANOVA

**Tabela 6:** Estatísticas das Estimativas dos Coeficientes de Regressão

## LISTA DE QUADROS

### INTRODUÇÃO

**Quadro 1:** Variáveis e instrumentos de coleta referentes ao Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) desenvolvido inicialmente por Duffy e Lent em 2009.

**Quadro 2:** Quadro com variáveis, instrumentos e referências dos estudos que utilizam o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho de Duffy e Lent (2009) com informações atualizadas até o mês de setembro do ano de 2023.

**Quadro 3:** Características dos processos internos que explicam o conceito de desengajamento moral criado por Albert Bandura, 2023.

**Quadro 4:** Exemplos práticos de processos mentais de desengajamento moral apresentados pela literatura e organizados para este estudo em 2023.

**Quadro 4:** Quadro com variáveis, instrumentos e referências dos estudos que utilizam o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho de Duffy e Lent (2009) com informações atualizadas até o mês de setembro do ano de 2023.

### DELIMITAÇÃO DA TESE

**Quadro 1:** Cronograma das etapas finais da pesquisa intitulada “violência escolar, desengajamento moral entre estudantes e satisfação no trabalho docente a partir da percepção de professores da Educação Básica.

### ARTIGO 1

**Quadro 1:** Processo de busca nas bases de dados Scielo, Redalyc, Capes, Mendeley e Connected Papers nos anos de 2021 e 2022.

### ARTIGO 2

**Quadro 1:** Quantitativo por ano de publicação, local e publicações online dos artigos entre os anos de 2014 a 2023.

### ARTIGO 4

**Quadro 1:** Caracterização da percepção de satisfação dos professores pesquisados em escolas estaduais de educação básica no ano de 2021 em Belém-PA.

**Quadro 2:** Percepção de satisfação docente em relação a violência escolar em escolas estaduais em Belém do Pará no ano de 2021.

**Quadro 3:** Matriz de Codificação sobre elementos que interferem na satisfação no trabalho dos docentes da Educação Básica em escolas públicas em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

**Quadro 4:** Resposta dos docentes de escolas públicas estaduais em Belém, Pará, Brasil sobre a questão: “o ambiente escolar corresponde às suas expectativas?” no ano de 2021.

### ARTIGO 5

**Quadro 1:** Resumo das Estatísticas do Modelo de Regressão Linear Múltipla Ajustado

## LISTA DE FIGURAS

### INTRODUÇÃO

**Figura 1:** Registro de ataque a escolas no Brasil no período de maio de 2022 a janeiro de 2023

### DELIMITAÇÃO DA TESE

**Figura 1:** Fluxograma do percurso da Tese intitulada “Violência escolar e o desengajamento moral de alunos: efeitos na satisfação no trabalho de professores da Educação Básica.



## **ARTIGO 1**

**Figura 1:** Número dos artigos encontrados nas plataformas Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, por publicação entre 2013 e 2022.

**Figura 2:** Percentual da natureza metodológica dos artigos encontrados nas plataformas Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, publicados entre os anos de 2013 a 2020.

**Figura 3:** Percentual do foco (participantes) dos artigos encontrados nas plataformas da Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, publicados entre os anos de 2013 a 2020.

**Figura 4:** Tipos de violências abordadas nos artigos selecionados para este estudo de publicações entre os anos de 2013 a 2020.

**Figura 5:** Grafo de conexão entre os termos do corpus textual, elaborado a partir dos 16 resumos dos artigos encontrados entre 2013 a 2020, válidos para análise.

## **ARTIGO 2**

**Figura 1:** Fluxograma do percurso da seleção das pesquisas nos diretórios Scopus, Scielo, Capes e Eric, publicados de 2013 a 2023, conforme recomendação Prisma-Scr.

**Figura 2:** Árvore de palavras dos objetivos dos estudos encontrados entre os anos de 2013 a 2023.

**Figura 3:** Grafo de conexão entre os termos presentes no corpo textual dos 21 resumos dos estudos selecionados para esta revisão, entre 2013 a 2023.

## **ARTIGO 3**

**Figura 1:** Classificação do comportamento dos alunos nas escolas de educação básica a partir da percepção docente em 2021.

## **ARTIGO 5**

**Figura 1:** Quantitativo das respostas dos docentes sobre a frequência com que ocorrem atos de violência nas escolas públicas pesquisadas em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	8
	<b>SEÇÃO I</b>	
1	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
1.1	Violência Escolar	16
1.2	Violência Escolar do Pará	22
1.3	Teorias da Agressão	27
1.4	Satisfação no Trabalho	31
1.5	Satisfação no trabalho docente	32
1.6	Agência Humana e Reciprocidade Triádica	43
1.7	Autorregulação do Comportamento Moral	51
1.8	Desengajamento Moral	54
	<b>SEÇÃO II</b>	
2	Delimitação da Tese	60
2.1	Proposta e justificativa do Estudo	60
2.2	Tese	62
2.3	Relevância Acadêmica	63
2.4	Originalidade do Estudo	64
2.5	Estrutura da Tese	66
2.6	Objetivos da Tese	67
2.7	Natureza da Pesquisa	67
2.8	Instrumentos de Coleta e análise dos dados	69
2.9	Procedimentos Éticos	70
2.10	Percurso da Tese	70
3	<b>SEÇÃO III : Artigos Científicos</b>	
3.1	Artigo 1 Violência Escolar e Prática pedagógica: uma revisão integrativa	73
3.2	Artigo 2: Desengajamento Moral na Educação Básica e a violência: uma revisão de escopo	95
3.3	Artigo 3: Violência escolar e Bullying: percepção de docentes da Educação Básica	116
3.4	Artigo 4: Satisfação no Trabalho e Violência escolar: percepção de professores da Educação Básica	142
3.5	Artigo 5: Satisfação no Trabalho de docentes da Educação Básica: relação com a violência escolar e o desengajamento moral	164
4	Considerações finais da tese	185
5	Referências gerais da tese	187
	<b>ANEXOS</b>	

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho acadêmico é fruto de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGPA) na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

A pesquisa que deu origem a esta Tese está vinculada aos Projetos intitulados “Desengajamento Moral e a violência: implicações para o contexto escolar”, e “Teoria Social Cognitiva: análises sobre a satisfação no trabalho, crenças de eficácia e autorregulação de professores e alunos” coordenados pela professora Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos, realizados no âmbito do Núcleo de Estudos Aplicado ao Comportamento (NEAC), grupo criado com o objetivo de desenvolver estudos na área da educação com base na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Associado a essas referências, o interesse em compreender sobre o pensamento e as ações docentes foi estimulado com o exercício da prática docente cujo contexto mostra parte da realidade na educação pública.

A minha formação inicial se deu no curso de pedagogia, da Universidade Federal do Pará, que abriu um leque de possibilidades para a trajetória, de 24 anos, que tem sido percorrida até o momento. Os estudos pós-graduados se direcionaram para a psicologia a partir da escolha do curso de especialização em “Psicologia educacional com ênfase em psicopedagogia preventiva” cursado na Universidade do Estado do Pará.

A minha trajetória profissional começou ainda no período da graduação, desenvolvendo atividades docentes como professora assistente em uma escola estadual de ensino médio e, em seguida, em uma escola particular de educação infantil, na cidade de Cametá-PA. Após a conclusão do curso, o exercício profissional foi desenvolvido na Secretaria de Educação do município de Cametá-PA, como membro da equipe de coordenação de Ensino Fundamental. Após esse período a atividade pedagógica passou a ser desenvolvida em um espaço para formação de professores em exercício, extensão da Secretaria Municipal de Educação do mesmo município. A aproximação com esse público ampliou a visão sobre diversidade de ambiente escolar, condições de trabalho e formação continuada. Passado o período como formadora foi dado início a uma nova fase de “formação na profissão”. Considera-se também, a experiência direta, no exercício profissional, como um tipo de formação, que pode

complementar a teoria desenvolvida durante a graduação. Assim, passei a atuar em uma escola de ensino fundamental quando assumi a coordenação pedagógica da instituição.

Após alguns anos, por meio de concurso público, passei a fazer parte do quadro funcional da Secretaria de Educação do Estado do Pará, na cidade de Belém do Pará, nas funções de Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e como Especialista em Educação, na coordenação pedagógica da escola. Tais funções proporcionaram experiência significativa sobre o contexto escolar, pois, houve a possibilidade de exercer dois papéis simultâneos, e vivenciar as angústias e alegrias docentes, como professora, e equilibrar o papel na equipe técnico administrativa da escola, como especialista em educação. Desde a assunção na secretaria de educação, outras funções paralelas foram desempenhadas tais como presidente do Conselho escolar e Coordenadora do projeto “Mais Educação”. Antes da entrada no curso do doutorado em educação, exerci a função de vice-diretora de uma escola estadual de Ensino em Tempo Integral para os anos iniciais e Ensino Regular para os anos finais do Ensino Fundamental.

O mestrado em educação, pelo PPGED-UFPA, que resultou em dissertação intitulada “Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor-UFPA”, na mesma linha de pesquisa deste estudo, ampliou a minha compreensão sobre os docentes da educação básica no tocante a seus interesses, suas crenças, suas satisfações e suas insatisfações profissionais. Tratou-se de um estudo, baseado na Teoria social cognitiva de Albert Bandura (1986), com um público particular, por se tratar de professores em exercício que estavam em processo de formação acadêmica na graduação em pedagogia. Os resultados mostraram relação entre as variáveis estudadas (autoeficácia e satisfação no trabalho) que indicaram a autoeficácia como preditora para satisfação; a condição de estar satisfeito (a) no trabalho mostrou-se fundamental para motivação e inovação nas técnicas didáticas no exercício docente bem como para as relações entre pares no espaço laboral (Ramos, 2016; Ferreira, 2018).

O presente estudo sobre a satisfação no trabalho dos professores foi analisado à luz da Teoria Social Cognitiva (TSC) (Bandura, 1986) que vê os seres humanos como agenciadores de sua própria história, pois, tem o poder de conduzir, mesmo que parcialmente, os eventos a seu favor. Estudos como o de Ramos (2015), por exemplo, apontou variáveis como a satisfação com o salário, até aquele momento ainda não presentes na literatura, fomentando a ideia de que a satisfação é um estado particular e que se altera de uma pessoa para outra (Ramos, 2016).

A compreensão sobre os efeitos subjacentes à (in) satisfação no trabalho docente e as implicações geradas, a partir desse estado, fez com que minha atuação na área educacional nas funções: ‘especialista em educação’ e ‘professora dos anos iniciais do ensino fundamental’ impulsionassem a criação desta tese colocando dois dos eventos presentes no cotidiano escolar entre possibilidades para se explicar o estado de satisfação dos docentes, quais sejam: violência escolar e desengajamento moral. A literatura vem mostrando que a violência escolar tem afetado a vida de professores e alunos, tomados aqui como os principais atores na escola; os primeiros no rumo do desestímulo e do adoecimento e, os segundos, no sentido do baixo rendimento escolar, abandono e adoecimento.

### **Estrutura da Tese**

O corpo deste trabalho está desenhado da seguinte forma: Seção 1, introdução geral do desenvolvimento teórico do escopo desta pesquisa; Seção 2, a delimitação da tese que estabelece as linhas gerais da metodologia adotada; Seção 3: artigo 1 e 2 (Revisão da literatura), artigos 3, 4 e 5 (estudos empíricos), considerações gerais da tese. Para título de organização, as referências referentes à introdução e à delimitação da tese ficarão no final da tese, após as considerações gerais. Quanto aos artigos, as referências serão apresentadas ao final de cada trabalho.

# SEÇÃO I

---

## Introdução

## SEÇÃO I

### 1. Introdução

A violência é um fato humano e, portanto, social, pois não há sociedade que seja isenta dela; é histórica, porque a cada época, se apresenta de forma particular, especialmente na violência social, econômica, política e institucional de cada país ou localidade. A violência afeta particularmente os mais frágeis como as crianças, as mulheres e os idosos em contexto doméstico (Njaine, *et al.*, 2020). Vasconcelos (2014) aponta que a violência é utilizada em diferentes programas televisivos, desde os de entretenimento - desenhos animados, telenovelas, etc, - até programas jornalísticos. É uma realidade que tende a ser naturalizada posto que faz parte da vida de muitas pessoas que, aos poucos, passam a tomá-la como normal. A autora acrescenta que é uma situação contraditória, uma vez que a maioria das pessoas considera que a violência é o seu maior medo, mas a mídia ajuda a divulgá-la.

O desequilíbrio instaurado pela falta de segurança aponta para relação entre violência e questões sociais, ambas imbricadas pelo processo histórico de transformações que se sucederam na humanidade. As pessoas afetadas pelo medo e pela insegurança podem desenvolver problemas de saúde, interferindo, desse modo, em sua qualidade de vida. Essas pessoas necessitam de apoio profissional qualificado para lidar com tais problemas, o que gera uma demanda específica de profissionais na área da saúde a fim de suprir a necessidade dos cidadãos (Njaine *et al.*, 2020).

Diante de tamanha mobilidade para cuidar dos danos provocados pela violência, a Organização Mundial da Saúde em 2002, divulgou o Relatório Mundial sobre violência e saúde, quando conceituou pela primeira vez essa variável dizendo que violência é todo e qualquer ato realizado com intenção de violar o direito de uma pessoa ou de um grupo pela força física, ameaça, que possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento e privação (Njaine, *et al.*, 2020).

Milhões de pessoas são assassinadas anualmente no mundo por ações violentas (OMS, 2014). Dados mais recentes fornecidos pelo escritório das Nações Unidas para crimes e drogas (UNODC), mostram que no ano de 2020, houve ocorrência de 232.676 homicídios, registrados de 102 países que informaram seus dados. Dentre esses países, o Brasil informou 47.722

homicídios, o que o elege o país com maior número de homicídios do mundo (Lima; Bueno; Sonral, 2022). A violência é um fenômeno que vem ganhando grandes proporções por se reinventar a cada época e pelo tamanho de prejuízos físicos e psicológicos que pode causar tanto em quem é vitimado quanto em quem a pratica. Ações violentas podem ser associadas ao contexto social de realidades diversas que constituem o cenário cotidiano brasileiro de fragilidades como desemprego, insegurança, crise política entre outros (Neves; Silva, 2020).

Bandura (2015) destaca que o indivíduo que considera ações moralmente condenáveis como sendo normais está se desengajando moralmente. É um processo gradual de autocensura que, muitas vezes, passa despercebido por quem as pratica e, aos poucos, vai transformando sua percepção sobre os atos, considerando-os naturais.

A partir de determinado tipo e frequência de atos de violência, foram sendo desenvolvidas, ao longo da história, formas de coibir seu surgimento e propagação. E nesse caso o papel do direito foi fundamental para regulamentar leis que pudessem amparar os cidadãos vitimados e garantir seus direitos. A Constituição de 1988, foi o marco que consolidou vários direitos aos cidadãos por meio de uma Legislação Brasileira. Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 que afirma: “[n]enhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). O ECA foi alterada em 2017 pela Lei 13.431/2017 que preconiza o direito das crianças e adolescentes vítima ou testemunha de violência (Brasil, 2017) e em 2022, pela Lei Henry Borel nº 14.344 que apresenta mecanismos de prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente (Brasil, 2022; Moura; Júnior; Brennand, 2022); em 2003 foi criado o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003; em 2006 a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher qualificando em seu art. 7, inciso III, o tipo violência psicológica, concebida como qualquer comportamento que provoque prejuízo emocional e redução da autoestima, por controle ou coação mediante ameaça, humilhação, isolamento, perseguição, insulto, chantagem, que impeçam o direito de ir e vir, violação de intimidade, ou qualquer forma que provoque ou cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (Brasil, 2006).



Especificamente sobre o ambiente educacional, a Lei n.14.817 de 16 de janeiro de 2024 que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, faz menção pioneira às escolas inseridas em áreas de reconhecido índice de violência, bem como à segurança necessária ao trabalho profissional, como se lê no arts. 4º e 6º, a seguir:

Art. 4º Os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública contemplarão as seguintes diretrizes:

...

VIII – consideração das especificidades pedagógicas da carreira e das características físicas e econômicas das redes de ensino na definição:

- a) dos adicionais que vierem a ser previstos, para contemplar modificações no perfil do profissional ou alterações nas condições normais de exercício do cargo ou emprego, especialmente a titulação decorrente de formação adicional não considerada na organização básica da carreira, e o exercício em condições que possam comprometer a saúde do profissional ou em estabelecimentos localizados em áreas de reconhecido índice de violência.

...

Art. 6º As condições de trabalho dos profissionais da educação escolar básica, indispensáveis para o êxito do trabalho pedagógico, contemplarão:

V- Segurança para o desenvolvimento das atividades profissionais. (Brasil, 2024).

Abramovay, Cunha e Calaf (2002) entendem que ações e tensões violentas podem ser classificadas como: violência dura (atos com danos irreparáveis às pessoas e exige intervenção estatal), microviolências ou incivildades (pequenas desordem e pouco grave como pequenas ameaças, ofensa, algazarra, barulho) e violência simbólica, forma de dominação por meio da imposição de normas e regras por quem detém o poder ou seja, a crença das pessoas é desenvolvida a partir de uma realidade construída para que não seja contestada, pois é concebida como norma e regra pelo coletivo.

O Artigo 4º da Lei nº 13.431/17 diz que são formas de violência: Violência física, psicológica, sexual, institucional e patrimonial. A física quando a ação é direcionada a criança ou adolescente e lhe causa sofrimento físico; a psicológica refere-se a qualquer evento que deprecie os infanto-juvenis como ameaça, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que comprometa seu desenvolvimento psicoemocional, ao que se considera a alienação parental, que pode causar prejuízo de vínculo com genitor e condutas que os exponham de forma direta ou indireta a crime violento contra membro de sua família ou de rede de apoio, especialmente quando isto o torna testemunha. A violência sexual, são condutas de exposição ou constrangimento a criança ou o adolescente (abuso sexual, exploração sexual comercial, tráfico de pessoas). A violência

institucional é praticada pela instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização. A patrimonial, compreendida como ação que venha a reter, subtrair, destruir parcial ou total documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluídos os destinados a satisfazer suas necessidades, desde que a medida não se enquadre como educacional (Brasil, 2017).

Para além dessas definições são encontradas outras denominações como: a) violência autodirigida; b) violência interpessoal; c) violência coletiva. Violência autodirigida é subdividida em comportamento suicida e agressão auto infligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio – e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação. A violência interpessoal, são as que ocorrem na família ou com parceiros íntimos (abuso contra crianças, casais e mau trato a idosos) e na comunidade seja com conhecidos ou não e ocorrem fora do lar (como: estupro, violência em instituições como escola, trabalho, prisões, asilo). Violência coletiva (subdividida em: social, política e econômica) a social inclui fim específico inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados, atos terroristas e violência de hordas. A violência política envolve guerras e grandes conflitos realizados por grandes grupos. A violência econômica são ataques motivados pelo lucro econômico (Dahlber; Krug, 2002).

Apesar das ações legais no enfrentamento contra ações violentas, estas, ainda assim, se fazem presentes, isto porque podem ser consideradas substratos da capacidade humana de se transformar e mudar seu comportamento, ou seja, as mudanças podem se apresentar sob a influência de motivos diversos. Essa possibilidade se reporta ao fato de uma mesma pessoa poder apresentar os comportamentos considerados dignos e também os reprováveis. Segundo Bandura (1990, p. 29) “ao longo dos séculos, muita conduta condenável e destrutiva tem sido perpetrada por pessoas comuns e decentes em nome de princípios religiosos, ideologias justas e imperativos nacionalistas”. Coadunando as ideias de Bandura, o princípio se repete ao longo da história e o estudo de Benetti (2022) mostra que o “bem” deve combater o “mau”, ao revelar padrões parecidos quando se discute a questão do uso de armas por qualquer indivíduo. Dá indícios que a tendência tem sido usar de violência para acabar com a violência. A esse respeito exemplifica o caso da liberação de vendas de armas a civis, com a justificativa de se defender, quando necessário, de ações criminosas.

Há meio século Bandura (1973) criticou o uso de violência para resolver conflitos. Segundo ele, as resoluções de conflitos poderiam ser feitas sem violência, referindo-se, também, à crescente criação de armas de alto poder destrutivo, na época, para aniquilação de milhões de pessoas. A preocupação com o uso desenfreado de armas levou a criação do Estatuto do Desarmamento, Lei nº 10.826 que desde 2003 inibe a venda desenfreada de armas de fogo. O estatuto dita regras e normas a vendedores e compradores de armas de fogo. Aos que desejarem possuir arma de fogo é exigido, inclusive, apresentar capacidade técnica e aptidão psicológica para o manuseio de arma de fogo (Brasil, 2003) para evitar danos tanto ao usuário quanto a qualquer outra pessoa. Entretanto, as condições causadoras da violência são subjetivas e devem ser consideradas, como por exemplo, a consciência, a vontade, o medo e a avaliação da situação histórica por parte dos envolvidos (Benetti, 2022).

Outro fator que precisa ser considerado são os grandes prejuízos causados às famílias, especialmente o financeiro, quando o provedor da família sofre um atentado que leva ao óbito ou o deixa impossibilitado de continuar atividades laborais que trazem renda à família. O desenvolvimento social e econômico de um país é afetado “pelos gastos em resposta à violência nas áreas da saúde, justiça criminal e bem-estar social” (OMS: 2014, p. 05).

Destaque-se que a violência pode estar presente em qualquer ambiente posto que tende a se estender do lar para outros espaços sociais onde se encontram pessoas de famílias diversas e, portanto, com visões distintas sobre vários aspectos da vida. A partir do exposto é válido ressaltar que no caso da escola, as experiências pessoais de cada indivíduo influenciam também, a maneira como serão expressos os comportamentos no contexto escolar (Lima Júnior, 2016).

### **1.1 Violência Escolar**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) marca a história dos direitos a todas as pessoas do mundo e foi elaborado por representantes legais de culturas distintas de todas as regiões do mundo e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948 pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos. É um documento que visa a igualdade entre as pessoas tendo na instrução, o propósito de desenvolver a personalidade humana para o respeito e liberdade como direitos fundamentais. A formação humana, nesse sentido, é o passaporte para compreensão, tolerância e amizade entre nações e diferentes grupos raciais, políticos e

religiosos. O respeito entre os países é fundamental para o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Declaração dos Direitos Humanos, 2009).

As discussões sobre os direitos humanos começaram tardias no Brasil se comparado a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e têm seu alicerce na Nova Constituição de 1988 que assegura ao povo, o direito ao exercício da cidadania e garante a execução dos princípios estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, como mencionado no Artigo 205, no que refere ao direito de todos à educação, objetivando o pleno desenvolvimento das pessoas. Destaca-se, ainda, que o direito à educação é dever de todos: Estado, família e sociedade (Brasil, 1988; Rodrigues, 2019).

Tendo em vista a obrigatoriedade no ensino, a escola torna-se um espaço de reconhecimento social com o papel de preparar pessoas para a vida, com formação intelectual de desenvolvimento e aprendizagem, é também um local propício às divergências, agressões e violência de modo geral. Assim sendo, quais motivos originam atos violentos nas escolas? Questionar esse fato remete ao início dos debates sobre violência escolar, especialmente no Brasil que iniciou com o processo de democratização do país, quando se atentou para o tema violência social. Em decorrência da violência social (autoritarismo, discriminação, favoritismo, etc.) as situações cotidianas na escola passam a ser questionadas e a serem vistas como violência escolar (ações que nascem no ambiente pedagógico) (Gonçalves; Sposito, 2002). Apesar de os autores não descreverem, a violência nas escolas era uma prática comum, porém considerada como indisciplina pelos professores (Silva; Negreiros, 2020).

A violência nas escolas é um problema mundial e, nas últimas décadas foram mostrados ataques às escolas em diferentes países, fazendo muitas vítimas (violência à escola), em outros casos alunos que atacam professores (violência na escola) como aconteceu recentemente no início do ano de 2023, no estado de Virgínia, nos Estados Unidos, no *Richneck Elementary School*, uma professora foi baleada por um de seus alunos, um menino de apenas 6 anos de idade (Brandon, 2023).

O tema violência escolar no Brasil passou a ser interesse da mídia e da opinião pública a partir dos anos 1980, no entanto a violência instaurada já se fazia presente no cotidiano escolar e se reinventa à medida que as transformações no mundo acontecem. Por isso, as normas estabelecidas para organização no espaço escolar precisam acompanhar a nova clientela. Assim, o uso de determinados termos já não se enquadra com o novo tempo, bem como

algumas ações que precisam ser diferenciadas para que a visão sobre o assunto não seja deturpada. Por isso é fundamental conceituar violência, transgressão e incivilidade. A violência são regras transgredidas pela lei, como tráfico e roubos, quando é necessária intervenção estatal. A transgressão são ações que vão de encontro ao regulamento da escola, como faltar às aulas e não cumprir as tarefas escolares. As “incivilidades são práticas repetidas de falta de educação e desrespeito” (Abramovay; Cunha; Calaf, 2002, p. 27).

As práticas efetivadas pela escola (professores, diretores e demais profissionais) como as realizadas pelos estudantes, muitas vezes, podem ser confundidas, o que exige a compreensão sobre violência, transgressão, incivilidade para diferenciá-los das exigências e normas das escolas. Essa compreensão deve ser tanto da escola e seus representantes como dos alunos que a frequentam para que possam enfrentar as diferentes situações que ali podem ser desenvolvidas.

Tomando por base as discussões legais sobre a formação humana como fomento para a manutenção da paz, o que explica a violência nas escolas? É uma temática que já foi bastante discutida, mas ganha notoriedade pela forma como se manifesta a cada época<sup>2</sup>. Recentemente a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas e o uso desenfreado por grande parte das crianças e adolescentes faz nascer uma extensão do conhecido *bullying* - *o cyberbullying*, “definido como aquellas conductas agresivas intencionales, de carácter continuo y repetitivo por medio de dispositivos electrónicos hacía una víctima incapaz de defenderse” (Catalán et al., 2017, p. 82). Com isso, as formas de agressões mudam quando “introducen las TIC al establecer relaciones interpersonales (el anonimato, la inmediatez de los datos, canal abierto 24 horas, la publicidad [...])”, a exposição da vítima passa a ser global e a consequência pode ser desastrosa (García-Fernández; Romera-Félix; Ortega-Ruiz, 2016, p. 51).

O porquê das ações violentas por parte dos agressores não é uma tarefa simples de se verificar, porém manifesta-se de diferentes formas e pode ser considerada uma reprodução do próprio contexto social, de experiências diretas (vivências com violências sofridas), de modelação (por observação de ações violentas por outros ou jogos eletrônicos com fundo violento) (Bandura, 2008) entre outras situações. Segundo Fernandes e Prado (2019) as discussões sobre violência escolar voltaram à tona devido à falta de segurança e desconfiança nesse espaço que deveria proporcionar proteção. García-Fernández, Romera-Félix e Ortega-

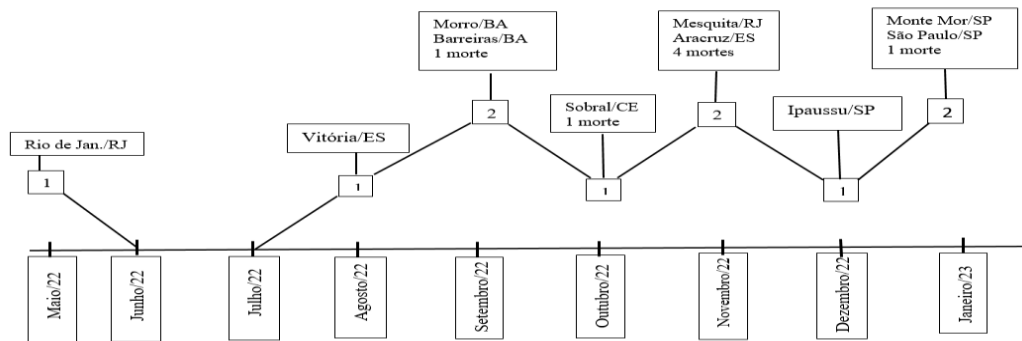
Ruiz (2016) acrescentam que o interesse pela temática envolve fatores sociais e escolares, pois a violência é forte influenciadora no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a violência escolar pode ser descrita como o uso da força ou agressividade dentro do contexto escolar e pode se estender a todos que fazem parte do ambiente educacional. É uma situação que pode gerar consequências desastrosas tanto ao agressor quanto à vítima, ou seja, ambos podem ser afetados física ou psicologicamente. No Brasil, ações legais são criadas para esse tipo de acontecimento e podem ser averiguadas pelos artigos 932 e 933 do Código Civil que estabelece responsabilidade civil aos diretores de escolas públicas ou privadas, bem como aos professores diante de casos de violência que ocorrem no espaço escolar (Brasil, 2002). O subsídio legal para lidar com situações atroz não diminui a insegurança e a falta de capacitação para lidar com tais ocorrências. A respeito da falta de formação adequada para lidar com a violência é um dos indicativos mostrado pelo estudo de Lira e Medeiros (2015) e Gómez-Nashiki (2016). Segundo esses autores, um preparo adequado pode ser uma ferramenta para saber como resolver os problemas e utilizar técnicas de intervenção de acordo com a necessidade contextual do espaço escolar.

Um estudo ainda em andamento desenvolvido por pesquisadores da Unicamp mapeou a violência no Brasil dos últimos 21 anos (2002-2023). Nesse período foram registrados 22 ataques, em 23 escolas, causados por estudantes ou ex-estudantes entre 10 e 25 anos entre escolas públicas e privadas. Desses registros 9 atentados aconteceram entre o segundo semestre de 2022 a janeiro de 2023, que levaram a sete óbitos (Calixto, 2023) (Figura 1).

A figura 1 retrata a capacidade do ser humano de destruição, posto que as evidências apontam 7 mortos; em apenas 1 ataque, 4 mortes em Aracruz no Espírito Santo. É um quadro preocupante, pois o dano psicológico causado nas famílias dos envolvidos, nos funcionários, estudantes e professores não aparecem nos gráficos. O clima de insegurança passa a fazer parte de algumas escolas, especialmente as que já sofreram ataques.

**Figura 1:** Registro de ataque a escolas no Brasil no período de maio de 2022 a janeiro de 2023.



**Fonte:** Calixto (2023).

Em 27 de março do ano de 2023 mais um caso de violência fez aumentar a estatística, na EE Thomázia Montoro (SP), onde um adolescente (13 anos) matou uma professora e feriu cinco alunos com arma branca, antes de ser imobilizado (Folha de São Paulo, 2023). Diante desses acontecimentos que não foram os primeiros e sim os divulgados até a presente data, ainda há necessidade de se apropriar sobre o assunto, pois apesar de debates, estudos relacionados a violência, programas de prevenção e leis que tentam inibir ações violentas não têm sido suficientes para proteger as crianças e os adolescentes. Por outro lado, a escola é um espaço de acolhimento com vistas ao desenvolvimento das crianças como um todo, desenvolvimento integral (Wallon, 1995); sob a mesma perspectiva Bandura (2009) diz que não se pode avaliar as pessoas isoladamente, pois corpo e mente são um só, por isso é necessário avaliar-se o conjunto de ações que podem elevar o grau de intensidade para ações violentas e tentar evitá-las no cotidiano escolar.

Diante da perspectiva sobre formação específica, conhecer é preciso para prevenir e combater o problema da violência, no entanto, acrescente-se que a formação não deve se restringir aos professores, e sim, alcançar todos os funcionários da escola, os responsáveis dos alunos e até a comunidade do entorno escolar como já tem sido feito por alguns projetos como o Território da Paz, desenvolvido na região metropolitana de Belém do Pará (Pará, 2023).

Alguns estudos como o de Valdés-Cuervo *et al* (2018) sugerem algumas estratégias para se evitar o conflito em sala de aula como: normas de convivência entre alunos e entre professor e aluno, bem como criar estruturas que indiquem segurança, orientação e diálogo com os alunos, ou seja, formas de conscientização sobre o que é violência e o que ela pode causar em uma pessoa, notadamente o *bullying*, mais frequente nas escolas e pode ser causador de graves

prejuízos psicológicos (Rodrigues, 2019). Além das ações já citadas, a estreita relação entre professores e alunos é fundamental para um clima escolar de qualidade e com menos conflitos (Valdés-Cuervo *et al.*, 2018).

Para lidar com o fator violência escolar é preciso conhecer suas características, os efeitos sobre as pessoas e suas tipificações. Bernard Charlot (2002) conceituou a violência escolar a partir de três perspectivas: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira considera atos violentos que acontecem no espaço escolar, a segunda refere-se a atos de vandalismo contra a escola e seus funcionários e, a terceira, remete aos atos desenvolvidos pela escola contra os alunos, ou seja, é aquela em que a escola usa violência contra os alunos. A grosso modo pode-se dizer que a violência escolar são ações praticadas por qualquer pessoa diretamente ligada ao espaço escolar como professores, alunos, servidores e comunidade. Os crimes podem ser danos ao patrimônio público, conflitos interpessoais, violência simbólica, etc. (Silva; Negreiros, 2020). Para Charlot (2002) a agressividade pode se expressar de várias maneiras, como agressividade verbal, física e social.

Alguns tipos de violência na escola foram verificados por alguns estudos já desenvolvidos tais como: Violência de professor ao aluno (vítima), quando a ‘autoridade’ dos docentes é usada contra seus alunos. Isso pode ocorrer de diferentes formas como, por exemplo, insultar, usar apelidos, humilhar e até mesmo agredir fisicamente, casos comuns ao longo do século XX. Violência de aluno (agressor) para professor (vítima), quando ocorrem casos de insultos, ataques ou ameaças no cotidiano docente (Melanda *et al.*, 2018; Pinheiro *et al.*, 2020). Violência sexual quando ocasionada dentro do espaço escolar envolvendo os atores sociais que dele fazem parte (Abramovay, 2015). *Bullying*, agressões contínuas e intencionais como perseguição, apelido depreciativo, humilhação, exclusão etc. Geralmente, o agressor tem a vítima sob controle físico e psicológico. É um dos tipos de violência mais comuns entre alunos e também o provocador de suicídio entre jovens (Ribeiro, 2019). Além dessas, ainda há possibilidades de outras formas de violência geradas por situações no cotidiano escolar.

Por isso, a maneira como se desencadeia a violência demonstra o modo como é instaurada no contexto escolar. Saber identificar essas características é necessário para, a partir disso, buscar meios de prevenção, coação e intervenção. Pelas razões já observadas sobre esse fenômeno é válido fazer referência a violência escolar no Pará, lugar onde se desenvolveu esta pesquisa.



## 1.2 Violência Escolar no Pará

A violência escolar é um fenômeno onipresente nas escolas brasileiras que tem preocupado a sociedade em geral e instigado estudiosos a pesquisar sobre a sua ocorrência. Estudos como de Morales *et al.* (2014) e Badia, Poli e Souza (2014), por exemplo, sugerem a oferta de formação aos professores especificamente sobre violência escolar como forma de enfrentamento de situações conflituosas em sala de aula.

A obtenção de conhecimento sobre formas de violência e suas características é crucial para prevenção e trato de ações agressivas que se evidenciem no comportamento dos alunos. Por isso, a importância de estudos que exponham situações reais vivenciadas entre professores e alunos como o de Sousa e Fialho (2017) que pesquisaram o caso de uma professora que fora agredida fisicamente por um aluno; os resultados da pesquisa demonstraram que a agressão física costuma ser silenciada pelas vítimas e pela gestão das escolas. Demonstrou-se, também, que a agressão física traz consigo a violência psicológica e simbólica, ao gerar prejuízos emocionais ao agredido. Outros estudos como o de Rodrigues (2019) apontam a necessidade da criação de políticas públicas com ações de intervenção no ambiente escolar como forma de prevenir e coibir a violência.

Para se combater qualquer ação que cause danos seja a pessoa ou ao patrimônio é necessário que sejam divulgadas e notificadas pelos órgãos competentes. Nesse sentido, é válido mencionar os registros, ações governamentais e pesquisas sobre a violência escolar no âmbito do Estado do Pará, unidade da federação onde se desenvolve esta pesquisa.

No que concerne aos estudos sobre violência e violência escolar feitos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) foi verificado a produção acadêmica em dois programas de pós-graduação, quais sejam: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) nos cursos de mestrado e doutorado. A busca nesses programas se justifica pela responsabilidade em formar cidadãos e ambos, mesmo que com características distintas, são fomentados e regidos pela responsabilidade social de proteger vidas. Um mostrando caminhos pela educação e o outro por ações preventivas e protetivas. Nessa busca não houve delimitação cronológica, pois, a intenção foi obter o maior número de estudos possíveis relacionados à temática, considerando-se, apenas, estudos empíricos sobre violência no contexto escolar. Assim, no PPGED foram encontrados

cinco estudos no curso de mestrado, sendo quatro do tipo bibliográfico e um do tipo empírico, do ano de 2016; e, um estudo no curso de doutorado, do ano de 2013. A violência escolar mesmo estando presente no cotidiano de crianças, adolescentes, professores e demais funcionários ainda se apresenta, pelos resultados, pouco explorada nas pesquisas acadêmicas.

A dissertação de mestrado de Leal (2016) tem como objetivo compreender de que forma o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes tem sido realizado na escola Dom Rino Carlesi no estado do Maranhão. Para tanto, o autor realizou um estudo de caso com entrevista semiestruturada a 04 professores e 02 membros da coordenação/direção. Utilizou como técnica a análise de conteúdo. Os resultados revelaram a falta de formação específica para os educadores sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e há uma limitação quando o assunto é essa temática, visto que ações de enfrentamento ocorrem apenas no período de campanha sobre a temática.

A tese de Lírío (2013) trata sobre a implementação de políticas de enfrentamento ao abuso sexual infanto-juvenil em escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá que utilizou como técnicas análise documental relativa aos planos e programas do governo e entrevista semiestruturada aos diretores e funcionários de treze escolas públicas e a análise de conteúdos no tratamento dos dados. Os resultados mostraram que as políticas propostas não chegaram às escolas pesquisadas e as crianças e adolescentes, são as principais vítimas de violência sexual.

Quanto ao curso de Mestrado Profissional do PPGSP foram encontrados 26 estudos que se reportam a algum tipo de violência, dos quais apenas 03 (três) tratam sobre violência no âmbito escolar. Desses estudos, 02 (dois) foram realizados no Pará, na cidade de Belém, nos anos de 2016 e 2019 e um no Estado do Amapá em 2019.

Peres (2016) com o trabalho intitulado “Violência nas escolas públicas do bairro Jurunas” trata da violência nas escolas públicas do bairro do Jurunas - Belém-PA e seu objetivo foi apresentar as formas de violência ocorrida nas escolas públicas desse bairro em 2015. Utilizou como técnica, questionário aos alunos com questões sobre violência escolar e fatores que contribuem para tais ocorrências. Os resultados revelaram a prevalência de violência física no espaço da sala de aula. Os envolvidos, na maioria das vezes, são as meninas e entre os principais fatores de influência estão o consumo de drogas, roubo/furto.

O estudo de Rodrigues (2019) intitulado “Desengajamento Moral e a Prática do Bullying” tem como objetivo compreender o papel dos mecanismos do Desengajamento Moral e caracterizar a prevalência da violência no contexto escolar entre os estudantes. Utilizou como instrumento questionário de caracterização, levantamento de informações sobre *bullying* e inventário de desengajamento. Participaram da pesquisa 430 estudantes do ensino fundamental e médio, de duas escolas públicas localizadas na cidade de Belém. Além disso, utilizou-se entrevista coletiva com 10 alunos das escolas referidas. O estudo foi de cunho quantitativo, qualitativo, exploratório e descritivo. Os resultados mostraram que 37% dos estudantes já tinham se envolvido em situações de bullying e mais de 70% dos que compuseram a amostra tentaram distorcer as consequências dos atos de violência que praticaram justificando-os, para retirar o sentimento de culpa na realização de atitudes agressivas. Certificou-se que os mecanismos mais utilizados pelos estudantes foram atribuição da culpa e difusão da responsabilidade. Concluiu que a violência, especialmente o *bullying*, é uma realidade presente na sociedade local e que os mecanismos do desengajamento moral são utilizados pelos estudantes na tentativa de justificar atos de agressividade.

Gomes (2019), pesquisou sobre “Violência física e verbal contra docentes nas escolas da rede pública no estado do Amapá nos anos de 2017 e 2018. Teve como objetivo analisar que fatores estão relacionados às práticas de violência presentes no contexto das escolas públicas de Macapá e Santana, no Estado do Amapá, durante os anos de 2017 e 2018. Foi uma pesquisa documental e de campo de cunho quanti-qualitativo. Os documentos foram coletados dos dados estatísticos fornecidos pela Polícia Militar do Amapá e de questionário com 47 docentes e entrevista semiestruturada com 7 professores das duas escolas públicas. O resultado da pesquisa quantitativa apontou que o Policiamento Escolar realizou diversas ações de combate a violência de cunho preventivo e coercitivo nas escolas públicas dos municípios de Macapá e Santana, no Estado do Amapá, implicando na apreensão de armas e drogas e munições no ambiente escolar. Os testes estatísticos realizados demonstraram homogeneidade significativa quanto à atuação dos quatro batalhões da polícia militar do referido estado durante a implementação da maioria das ações policiais realizadas nas escolas. O resultado evidenciou que, apesar das ações, há prevalência da violência no ambiente escolar nas formas de violências verbais, ameaças de alunos a professores, consideradas na literatura como incivildades; agressões verbais entre alunos, depredação da escola, uso de drogas na escola, e a insegurança devido aos ataques à

escola. Observou-se que as causas atribuídas a essa violência, derivam, de acordo com os entrevistados, de falhas na orientação familiar dos alunos e da flexibilidade da sistemática de avaliação da aprendizagem.

É possível observar pelos estudos mencionados que a violência nas escolas é fato comprovado e os realizados no Pará evidenciaram questões relacionadas à violência sexual, violência física e *bullying*. Miléo (2016) frisa que os casos de violência nas escolas no Pará nem sempre são tratadas com atenção e comprometimento por parte dos órgãos responsáveis, ou seja, não é feita notificação e apuração dos fatos, o que inviabiliza a construção de dados para subsidiar o incremento de políticas públicas para esse tipo de violência como apontou sua pesquisa.

Além disso, segundo Regateiro (2021) a capital do Pará foi apontada em 2019 como a 22ª cidade mais violenta do Brasil, considerando-se 77 homicídios para cada 100 habitantes. É uma situação que envolve diferentes fatores sociais entre os quais a situação econômica e política e, que, influencia sobremaneira nas ações da população e na qualidade de vida deles (Regateiro, 2021). Segundo Pamplona (2015) a violência apresenta implicações que envolvem aspectos físico, psicológico e material e os custos gerados envolvem bilhões de dólares relacionados a cuidados com a saúde das vítimas, ao abalo da economia dos países pela falta do trabalhador e principalmente a dor e sofrimento que afetam todos os envolvidos.

No Pará, algumas ações, por parte do poder público, têm sido desenvolvidas para coagir, prevenir e tratar problemas referente a violência escolar. Vale mencionar o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Esse programa é de caráter preventivo social, desenvolvido pela Polícia Militar e aplicado aos alunos e pais nas escolas de ensino público e privado por policiais voluntários e capacitados. Os cursos também abrangem cidadania e legislação, são realizados em parceria com os professores, responsáveis e com a comunidade e funciona como uma das políticas do Governo do Estado do Pará capitaneada pela Fundação Propaz (Miléo, 2016). O Propaz é uma fundação responsável pela política de proteção e assistência a crianças e adolescentes. Suas ações atendem estudantes da rede pública e privada com ações preventivas às drogas e combate à violência, incentivo à cultura, esporte e lazer (Pará, 2022).

No ano de 2022 foram realizadas ações em vista ao combate à violência na escola. A Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) se uniu a instituições privadas e públicas

como a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a polícia Militar do Pará (PMPA), a Polícia Civil do Pará (PCPA), Fundação Pará Paz e Prefeitura Municipal, que apoiaram o projeto “Somando Forças” de combate à violência escolar na Região do Lago de Tucuruí. A parceria foi uma iniciativa da 16ª Unidade Regional (URE).

A SEDUC-PA também recebeu apoio do Ministério Público do Pará (MPPA), que desenvolveu palestras para gestores e diretores e técnicos das escolas estaduais em tempo integral da região metropolitana de Belém para uma cultura da paz (Pará, 2023). É notória a presença do MPPA com estratégias para intervir na área da educação entre as quais estão os planos de ações integradas para educação para um período determinado, sendo o último realizado no quadriênio de 2019 a 2022. As ações envolvem a formação e questões salariais docentes, bem como o processo ensino-aprendizagem e ações voltadas para o combate à violência em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Pará (Pará, 2019).

Acrescenta-se a ação intitulada “Bem conviver – por uma cultura da paz” que foi realizada pela Secretaria de educação em Santa Bárbara do Pará e reuniu professores, equipe técnico-pedagógica e diretores de 12 escolas da 17ª Unidade Seduc na Escola (USE) com o objetivo de fortalecer a convivência entre os alunos e criar espaços de aprendizagem com a comunidade em geral para prevenir a violência (Pará, 2023).

Apesar dos esforços para evitar a violência nas escolas ainda se tem notícias sobre eventos violentos que preocupam a população como a que ocorreu no mês de março do ano de 2023 na escola Estadual Palmira Gabriel, onde um aluno feriu o outro com arma branca (faca) e, segundo a notícia, a intenção do agressor seria atingir outras pessoas e depois cometer suicídio (O Liberal, 2023).

O comportamento agressivo pode estar relacionado a diferentes fatores, ademais vive em constante mudança influenciado por fatores pessoais, comportamentais e o ambiente, isto é um evento influencia o outro e pode transformar a forma de pensar e agir de alguém (Bandura, 1999; 2008), por isso é válido assegurar a prevenção ampliando as ações a comunidade com o propósito de alcançar os alunos desde a primeira infância. Nesse sentido, houve a intenção por parte do poder público (Governo Estadual do Pará) em ampliar o espaço de ações preparando a população (família, comunidade e escola) para a vida social com benefícios de ações sociais que se concretizou com do Programa Territórios pela Paz (TER PAZ) criado em 2021. A proposta é reduzir a vulnerabilidade social e o enfrentamento das dinâmicas da violência, a

partir da articulação de ações de segurança pública e de cidadania em sete bairros da Grande Belém: Guamá, Jurunas, Terra Firme, Bengui e Cabanagem (Belém), Icuí (Ananindeua) e Nova União (Marituba) (Terpaz, 2023).

### 1.3 Teorias da Agressão

O comportamento agressivo faz parte da natureza humana e se apresenta de várias maneiras (Barros; Silva, 2006). Despertados por interesses pessoais, os atos agressivos se desencadeiam por vários motivos e em distintas situações. Assim, a busca pela compreensão da personalidade humana fez emergir a noção sobre agressão, o que levou Ribeiro e Sani (2009) voltarem a Freud para fundamentar-se sobre o início desse processo. Seguindo a trilha desses autores, Araújo e Holanda (2018) também concordam que Freud foi precursor das teorias que buscaram explicar sobre agressão.

Ribeiro e Sani (2009) explicam a agressão a partir de teorias biológicas e inativas e as teorias psicossociais. Para eles a teoria do instinto inicialmente proposta por Freud, considera a agressividade uma reação intrínseca ao indivíduo. Segundo os autores, a agressão como teoria inatista é um distúrbio de personalidade que acontece por uma reação à dor real, recordada ou imaginada e também diante de impedimento (real ou atribuído) por algo que se cobiça e é, também, uma maneira de liberar tensão acumulada.

As teorias psicossociais diferentes das teorias inatistas, postulam o contexto social e ambiental como determinantes nas condutas violentas das pessoas. Os conceitos considerados relevantes no estudo de Ribeiro e Sani (2009) foram os de: Berkowitz (1993) (conceito de afeto negativo), Dodge e Colegas (1987) (modelos de processamento de informação) que foi reformulado posteriormente por Huesmann (1986; 1998) (*scripts*), Tedeschi e Felson (interacionismo social), Albert Bandura (1977) (Teoria da aprendizagem social) e o Modelo Geral da Agressão baseado em estruturas do conhecimento de Anderson e Bushman (2002).

Os teóricos inatistas compreenderam a agressão como distúrbio da personalidade, o que os fez considerar as respostas dadas por alguns estímulos, apenas como reações impulsivas; as teorias psicossociais, por sua vez, compreendem a agressão como um comportamento aprendido por meio da observação, considerando, não apenas aspectos internos, como também, os externos como influenciadores. Assim, a agressividade pode estar relacionada a vários episódios da vida humana que podem ser ativados tanto por um estado particular, bem como

por qualquer acontecimento que provoque angústia, frustração ou qualquer sentimento degradante (Ribeiro; Sani, 2009).

Dentre as teorias apontadas, a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura mostrou flexibilidade quando se trata da questão da agressividade. Por isso seus estudos foram pautados considerando todos os aspectos que podem influenciar o comportamento humano. Sua obra “Agression: a social learning analysis” de 1973, surgiu como preocupação sobre o motivo pelo qual o ser humano agride. Ao considerar que a agressão permeia a vida das pessoas, Bandura verificou que pouco se fez para fundamentar as causas e conceber formas construtivas para reduzir o nível de violência social, apesar da violência instaurada pelo potencial tecnológico para destruição em massa. Donde decorre a necessidade de se compreender os determinantes da conduta lesiva, a fim de solucionar os conflitos sem a aplicação de meios destrutivos (Bandura, 1973).

A maioria das teorias e pesquisas adotaram a intenção prejudicial como um aspecto essencial da agressão. Uma das principais limitações para tal definição é de pressupor que a agressão serve apenas ao propósito de infligir danos, o que excluiria outras formas violentas de agressão interpessoal. Em muitos grupos sociais, por exemplo, a agressão tem um valor poderoso para conferir status ou aceitação em determinado grupo. Bandura mostra, ainda, que a agressão física também é frequentemente empregada para obter controle sobre outras pessoas. Em outras palavras, as pessoas frequentemente recorrem a atos agressivos porque eles produzem os resultados desejados que não podem ser alcançados facilmente por meios não agressivos (Bandura, 1973).

O ser humano não nasce predisposto ao comportamento agressivo, no entanto em algum momento da vida aprende de uma maneira ou outra. Segundo Bandura (1973), pode ser por exposição a um modelo, podendo ser aprendido. Um importante fator mencionado são os conhecimentos adquiridos na área profissional como o exercício da função militar (por treinamento) e de algumas modalidades esportivas que envolvem luta. Em estudos sobre agressão, foi verificado que os meninos hiperagressivos regularmente assistem a mais violência na televisão do que aqueles que não estão inclinados a se comportar de forma agressiva. Fica a questão sobre a causa e sobre o efeito. Não se pode determinar, com base apenas em evidências correlacionais, se meninos (as) agressivos (as) são atraídos por exibições de violência ou se a

observação repetida de violência na televisão promove comportamento agressivo nos telespectadores (Bandura, 1973).

A partir de estudos experimentais, Bandura observou que o comportamento humano respondia aos estímulos de diferentes formas, e em alguns casos, realizando ações para além do que havia sido observado. Assim, em 1986 mudou a nomenclatura Teoria da Aprendizagem Social (que considerava aprendizagem a partir da modelagem e apenas como resposta aos estímulos) para Teoria Social Cognitiva (quando percebeu a cognição como fator fundamental para a mudança no comportamento humano) (Bandura, 1986; Silva, 2018).

Para Bandura (2008) o indivíduo ou “self” são um só, não há separação entre corpo e mente. Pela abordagem sociocognitiva há influências entre indivíduo, meio e comportamento, ou seja, a pessoa é influenciada e também pode influenciar o meio, o que auxilia para compreensão de determinada atitude. No caso de comportamento agressivo, a observação sobre o ato, não pode explicar as suas causas e por isso deve-se considerar todos os fatores que possam vir a influenciá-lo (Bandura, 1973).

Para Bandura (1978) uma teoria completa da agressão deve considerar como os comportamentos agressivos são desenvolvidos, o que a provoca e como ela é sustentada após ter sido iniciada. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva os julgamentos pessoais de intencionalidade e causalidade é que irão definir se um ato pode ser considerado agressão ou violência. A exemplo de alguns esportes que envolvem luta de boxe, karatê, muay thai entre outros de mesmo estilo, socar ou chutar um adversário pode ser visto como uma das habilidades desse esporte, já realizar esse tipo de atitude em uma unidade escolar pode ser considerado como ato agressivo ou violento (Lima Júnior, 2016). Pelo olhar de Bandura a agressão é contextual e pode ser embasada por atos intencionais e que, muitas vezes, pode ser usada como sinônimo de violência, por isso vale investir na distinção entre agressão e violência.

Os conceitos de agressividade, agressão e violência podem parecer sinônimos e até seguem um padrão de ações que se fundem, no entanto, é importante mostrar como alguns autores concebem tais variáveis. Na visão de Muller (2007) a **agressividade** constitui-se como autoafirmação da personalidade, ou seja, evidencia-se no enfrentamento do outro, sem a ele submeter-se. Esta perspectiva se assemelha à visão de Charlot para quem a **agressividade** é uma característica pessoal, que envolve fatores biológicos e psíquicos. Gasparini (2009), por seu turno, adotou a definição de Brower e Price (2001) para conceituar a **agressividade** como



comportamentos de ataque ameaçador ou físico direcionado a pessoas ou ao ambiente. Os autores concordam que a agressividade é uma característica pessoal, no entanto, Muller a percebe enquanto posicionamento de autoafirmação diante do outro e não como ataque para ferir alguém.

Com relação a **agressão**, os autores a posicionam diretamente no campo das relações sociais mais amplas. Neste sentido, Charlot (2002) considera que agressão é uma ação cruel[...]. Abramovay, Cunha e Calaf (2009) dizem que a agressão é vista como violência quando se usa força para intimidar e machucar alguém; assim, há uma relação de proximidade entre violência e agressão quando há a indicativa de que a violência se efetiva pela agressão e por objetivar causar sofrimento ou dominar o outro (Charlot, 2002). A agressão, nesta ótica, é ação condenável socialmente, portanto, “uma ação contrária à ordem moral, jurídica ou política, ao que se fala em ‘cometer’ ou sofrer ‘violência’ (Abbagnno, 2000, p.1002) ”. Desse modo, violência refere-se a comportamentos infratores que provocam lesão ou injúria contra normas sociais é, também, um dispositivo de controle aberto e contínuo que se desenvolve nas relações sociais de modo real ou virtual tendo como característica a coerção para impedir o reconhecimento do outro, de classe social, de gênero ou de raça, provocando algum tipo de dano (Santos, 1996).

Vê-se que a agressividade, enquanto característica pessoal, envolve fatores biopsíquicos e pode ser expressa pelo modo como a pessoa reage a determinada situação, a agressão, seja física ou verbal, se caracteriza pela ação bárbara e a violência é efetivada pela agressão física, verbal ou social (Rodrigues, 2019) Assim, a violência é o resultado de uma situação que pode estar associada ao evento momentâneo, factual ou como consequência de diversas situações agressivas vividas cotidianamente e como já foi mencionado, a perspectiva de Bandura (1973) sobre violência ou agressão é definida a partir da causalidade e dos julgamentos pessoais de intencionalidade.

Ao considerar que a violência nas escolas atinge todos nesse espaço, especialmente os professores que, em muitos casos, sofrem agressões em seu cotidiano, é válido referenciar sobre a satisfação no trabalho de um modo geral e especialmente dos docentes.

### 1.4 Satisfação no Trabalho

A satisfação no trabalho é um fenômeno complexo, subjetivo e multifatorial e está relacionada às crenças pessoais e ao estado emocional e, por isso, pode sofrer influência de fatores sociodemográficos (gênero, faixa etária, formação profissional, etc.) (Freitas; Gouveia, 2022). Essa compreensão pode ser corroborada por Santos, Almeida e Lopes (2023) quando afirmam que a satisfação laboral está relacionada a interesses pessoais e estados emocionais; também consideram que o reconhecimento profissional, boas relações interpessoais, sentido e significado às funções exercidas podem elevar o sentimento de bem-estar no trabalho.

A satisfação no trabalho passou a ganhar destaque a partir do século XX com a ascensão do novo modelo de produção capitalista (Toyotismo), que exigia mudanças estruturais e sociais; os mais afetados com essas mudanças foram os trabalhadores. A intensificação no trabalho exige longas jornadas de trabalho e é uma das características que tem afetado o cotidiano dessas pessoas e, conseqüentemente, a saúde física e mental. Esse foi um dos motivos da atenção voltar-se à satisfação no trabalho (Antunes, 2015; 2019). Para tanto, foram realizados estudos em diferentes áreas como economia, sociologia e psicologia (Couto, 2012, entre outros).

Segundo Santos, Almeida e Lopes (2023) alguns fatores podem potencializar a satisfação laboral quais sejam: formação profissional, cultura e valores institucionais, engajamento, recompensa econômica e emocional, personalidade (autoestima, motivação, extroversão, autoeficácia e *coping* perante o estresse), desafios (autonomia, progressão), condições de trabalho, conflito trabalho-família, sociabilidade, saúde física e mental, estilo de liderança. Para os referidos autores as vantagens com a satisfação laboral podem ser: maior produtividade, redução de absentismo, de síndrome de *burnout*, bem como de acidentes, promovendo sensação de realização pessoal, maior eficiência e reconhecimento, mais qualidade de vida e saúde (física e mental), sobretudo na dimensão psicológica; ou seja, existiria uma sociedade mais saudável (satisfação global com a vida), aumento da satisfação dos clientes e melhoria da cultura laboral geral.

O inverso à satisfação é a insatisfação, por isso, a insatisfação é, geralmente, geradora de circunstâncias desagradáveis. Ao se considerar que a insatisfação no trabalho como condição que precisa ser evitada, observa-se as possíveis causas: redução do tempo real de trabalho, diminuição da produtividade e desempenho, os funcionários se tornam mais passivos e/ou negligentes, há maiores índices de problemas de saúde, tanto físicos, como emocionais, com

destaque para a ansiedade, *burnout* e depressão, além de problemas relacionados a conflitos com amigos ou familiares, logo, diminuindo a qualidade de vida (Freitas; Gouveia, 2022).

A satisfação no trabalho é um dos fatores mais pesquisados no comportamento organizacional, pois, é uma das condições para a permanência na ocupação. Outrossim, é uma condição para demonstrar maior dedicação e ser mais produtivo. Na proposta de estudo de Steil *et al.* (2022) a satisfação no trabalho é composta por cinco dimensões: satisfação com os colegas, chefia, salário, promoções e natureza do trabalho. Cada pessoa pode ter diferentes fatores que influenciam sua satisfação no trabalho e, é importante considerar essas individualidades. Empregadores e gestores desempenham um papel importante em promover um ambiente de trabalho satisfatório ao adotar práticas e políticas que valorizem e incentivem o desenvolvimento e o bem-estar dos funcionários.

### **1.5 Satisfação no trabalho docente**

A satisfação no trabalho docente é um fator extremamente importante para o desempenho e bem-estar dos professores. Quando há satisfação dos professores em seu trabalho, tendem a ser mais motivados, engajados e eficazes no ensino; seu estado de bem-estar no trabalho afeta positivamente o desempenho dos estudantes e o contexto de organização escolar (Ramos, 2015; Ramos *et al.*, 2018). Skaalvik e Skaalvik (2010) também consideram a importância da satisfação no trabalho dos professores para uma boa relação com os alunos, bem como para o seu entusiasmo e retenção.

Em estudo realizado em Portugal, Figueiredo (2009) delimitou um perfil transversal da profissão de professor que associa a satisfação com a prática diária da docência e seu impacto no sucesso da escola. A autora considerou uma amostra de 524 professores do ensino secundário, aos quais se aplicaram, entre dezembro de 2006 e julho de 2007, três instrumentos de medida: (1) uma pesquisa de informação sóciodemográfica; (2) questionário de fontes de satisfação com a profissão de docente e; (3) uma escala numérica de perfil de satisfação dos professores com a sua profissão. Os dados obtidos revelam níveis significativos neste grupo de profissionais do ensino e, apesar de haver negação inicial sobre a satisfação na profissão, quando se cruzam as informações é possível encontrar diferentes influências, de maior ou menor grau, sobre a satisfação profissional.

Nascimento *et al.* (2019) apontam questões pessoais como intermediadoras de satisfação no trabalho de professores. Para tanto, avaliaram a satisfação no trabalho considerando características como sexo, faixa etária e estado conjugal de docentes de Educação Física vinculados à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São José (SC-Brasil). Os resultados revelaram diferença significativa da avaliação global da satisfação no trabalho apenas com a faixa etária (31 anos ou mais > até 30 anos) dos professores. As condições de trabalho se diferenciaram quanto ao sexo (mulheres > homens) e a faixa etária (31 anos ou mais > até 30 anos), enquanto a progressão na carreira, a autonomia no trabalho e a relevância social se diferenciaram em relação à idade (31 anos ou mais > até 30 anos) dos docentes. Esse estudo mostrou que as mulheres estavam mais satisfeitas com as condições de trabalho do que os homens; enquanto os docentes mais jovens estavam mais insatisfeitos, tanto na avaliação global quanto na maioria das dimensões em relação aos professores mais velhos. Este último resultado sugere um estado que pode estar relacionado à expectativa dos mais jovens em relação à profissão.

Ferreira *et al.* (2020) discutem os conceitos de autoeficácia e satisfação no trabalho para verificar a relação entre eles, considerando aspectos sociodemográficos e condições de trabalho na docência. O estudo foi realizado com professores da educação básica da rede pública de ensino que estavam em formação pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Pará (UFPA-Brasil). Os resultados evidenciaram correlação moderada entre as variáveis estudadas e entre a satisfação no trabalho e a autoeficácia docente. Os autores observaram, ainda, que a depender da idade e tempo na profissão as percepções docentes sobre a profissão podem mudar. Essa perspectiva corrobora com o estudo de Nascimento (2019) quando aplica questões concernentes à expectativa docente e tempo na profissão.

Santos (2021) estudou professores na capital de Sergipe (Aracajú-Brasil) sobre as variáveis satisfação profissional e a crença de autoeficácia dos trabalhadores. Teve como suporte teórico a psicologia do trabalho e das organizações e a teoria social cognitiva que tem expandido seus estudos em vários setores laborais, nomeadamente, na área da educação. Teve como objetivo analisar a influência da satisfação no trabalho e da crença de autoeficácia dos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Aracaju sobre o seu engajamento profissional. Os resultados, apontam que a satisfação profissional e a crença de

autoeficácia influenciam positivamente o nível de engajamento no trabalho dos participantes da presente pesquisa. Verificou-se, também, que a satisfação profissional apresentou nível mais elevado de predição em relação ao engajamento no trabalho do que a autoeficácia nesta amostra.

Os estudos sobre satisfação no trabalho docente aqui apresentados evidenciam uma possível teia de relações entre variáveis que podem influenciar o modo operante da ação docente em seu cotidiano. Não há disposição hierárquica entre os fatores que têm maior ou menor poder de influência na satisfação, visto que é uma condição emergente pessoal (Ramos, 2016; Ferreira; Pereira; Ramos, 2020). Somam-se a essas disposições a realidade atual da maioria dos professores que enfrentam a desvalorização na profissão, desestimulando-os para o exercício docente. Adiciona-se a essa afirmativa o fato de que “[a]os professores são requeridos papéis diversificados, tarefas para as quais não foram devidamente preparados [...]” (Ruivo *et al.*, 2009, p. 08), além de que os estímulos para o maior envolvimento na profissão são mínimos. Desse modo, a cada exigência sem a correspondente formação aumenta o nível de estresse na profissão, por isso, considera-se a satisfação no trabalho uma variável de natureza emocional ou afetiva resultante da resposta comportamental do profissional em relação ao seu trabalho e das avaliações das condições psicossociais do trabalho (Nascimento *et al.*, 2019). Assim, a satisfação profissional dos trabalhadores é influenciada pelas suas percepções e avaliações cognitivas de diferentes aspectos do trabalho.

A satisfação no trabalho de professores com base na Teoria Social Cognitiva já é estudada por alguns teóricos, dentre os quais Caprara *et al.* (2006) que consideram a satisfação no trabalho dos professores como um dos meios para influenciar no desempenho dos estudantes. Na mesma perspectiva, Lent e Brown (2006) propuseram um modelo integrativo de satisfação no trabalho tendo como base a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986) e a Teoria Social Cognitiva de Carreira. O principal fundamento desse modelo é a Teoria Social Cognitiva que postula que as pessoas são, em parte, produtos do ambiente, porém, com habilidade seletiva, para criar e mudar as situações a que são expostas (Bandura, 2015; Ramos, 2015; Ferreira, 2018).

A Teoria Social Cognitiva de Carreira é uma extensão da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida, inicialmente, para explicar a motivação do interesse por determinada profissão e formação educacional (Lent; Brown, 2006). Com essa base teórica, Lent e Brown (2006) desenvolveram um modelo para investigar os efeitos de um grupo de variáveis sobre a

satisfação no trabalho. Guiados pela possibilidade explicativa do modelo criado por Lent e Brown (2006) sobre a satisfação de professores, Duffy e Lent (2009) elaboraram o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho que apresentava, inicialmente, 05 (cinco) variáveis preditoras de satisfação, quais sejam: condições de trabalho, progresso de metas, autoeficácia, suportes relevantes para metas e eficácia e afeto positivo (Quadro 1). Alguns estudos empíricos já avaliaram o modelo (Badri *et al.*, 2013; Ramos, 2015).

**Quadro 1:** Variáveis e instrumentos de coleta referentes ao Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) desenvolvido inicialmente por Duffy e Lent em 2009.

VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
Satisfação no trabalho ( <i>Work satisfaction</i> )	Index of Job Satisfaction
Satisfação no trabalho	Escala de Satisfação no Trabalho Docente ( <i>Teacher Satisfaction Scale (TSS)</i> ).
Afeto positivo ( <i>Positive affect</i> )	Escalas de Afeto Positivo ( <i>Positive Affect scale (PA)</i> )
Progresso de metas relacionadas ao trabalho ( <i>Work-related goal progress</i> )	Escala de 5 itens Duffy e Lent (2009)
Suporte de meta relacionada ao trabalho ( <i>Work-related goal support</i> )	Escala de Duffy e Lent de 7 pontos (2009)
Autoeficácia relacionada ao trabalho ( <i>Work-related self-efficacy</i> )	1) Escala de Duffy e Lent (2009) 2) Escala de autoeficácia docente- reduzida ( <i>Teacher Self-efficacy Scale-Short Form</i> ) 3) Escala de Crenças de Eficácia Pessoal ( <i>Personal Efficacy Beliefs Scale</i> )
Condições de trabalho ( <i>Work conditions</i> )	1. Escala ajuste da pessoa/ organização ( <i>Person/ organization- PO</i> ) 2. Necessidade/suprimento ( <i>needs/supplies - NS</i> ) 3. Perceived Organizational Support Scale-Short Form ( <i>SPOS</i> ) ( <i>Perceived Organizational Support Scale-Short Form (SPOS)</i> )

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Observa-se que algumas variáveis necessitam de mais de um instrumento para ser avaliado, como no caso da satisfação no trabalho, condições de trabalho e autoeficácia. Isso pode indicar a complexidade que as variáveis podem apresentar como possibilidades interpretativas entre pensamento e ação. Por isso, utilizar mais de um instrumento pode auxiliar na coleta de mais informações para serem avaliadas no processo de análise.

Duffy e Lent (2009) testaram o modelo em grupo de professores americanos por haver preocupação com a sua satisfação e, pelo desejo de mantê-los nas escolas, devido às altas taxas de evasão por parte destes profissionais. Além disso, o teste com pessoas que exercem a mesma função pode servir de referência quanto à avaliação de tarefas, objetivos e condições de trabalho

dos participantes, auxiliando, assim, os esforços para generalizar os resultados. O estudo revelou que as condições de trabalho, a autoeficácia e o afeto positivo foram as variáveis que explicaram a satisfação docente. E sugerem que, professores mais satisfeitos com seus empregos, veem seu trabalho de forma favorável, estão confiantes em suas habilidades para concluir tarefas e objetivos relacionados ao trabalho e relatam altos níveis de afeto positivo.

O Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho-MSCT de Duffy e Lent, (2009) inspirou um conjunto de estudos sobre a satisfação no trabalho docente. Oito estudos, a seguir, foram levantados com aporte no referido modelo (Quadro 4).

Devido a proposta inicial indicar flexibilidade, Lent *et al.* (2011) utilizaram o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho para estudar professores italianos do ensino médio, inserindo duas novas variáveis ao modelo original: satisfação com a vida e apoio de eficácia relevante. Essa nova versão é caracterizada por 06 (seis) variáveis preditivas, mais a satisfação no trabalho, da seguinte forma: satisfação no trabalho, autoeficácia, afeto positivo, satisfação com a vida, apoio de eficácia relevante, condições de trabalho, e progresso de objetivos.

O estudo de Badri *et al.* (2013) testou o modelo (MSCT) em uma amostra de 5.022 professores em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes Unidos. O estudo fornece mais suporte para o modelo de Lent e Brown. Os resultados revelaram que este modelo se ajustou bem aos dados e representou 82% da variação na satisfação no trabalho. Das cinco classes de preditivas, as condições de trabalho, progresso dos objetivos e afeto positivo explicam uma variação preditiva. Isto sugere que os professores que estão mais satisfeitos com o seu trabalho vêem o seu ambiente de trabalho como favorável, experimentam um progresso positivo nos objetivos e relatam altos níveis de afeto positivo. A autoeficácia e o apoio às metas foram relacionados indiretamente à satisfação no trabalho. Esta versão do modelo replicou o primeiro formato e exclui a variável satisfação com a vida.

O estudo de Buyukgoze-Kavas *et al.* (2013) usou o modelo para prever as variáveis preditoras de satisfação em professores turcos. Para tanto, usou as seguintes variáveis: progresso de objetivo, autoeficácia, apoio organizacional percebido (condições de trabalho) e afeto positivo e satisfação no trabalho. Houve, também, uma interação significativa entre o tipo de escola e o progresso dos objetivos e uma interação significativa entre o tipo de escola e o apoio organizacional percebido.

Em sua tese, Ramos (2015) estudou a satisfação no trabalho a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e sua relação com a eficácia coletiva. Para tanto, considerou as seguintes variáveis, a saber: metas de apoio; condições de trabalho; progresso de objetivos; afeto positivo; autoeficácia docente. Pesquisou professores da Educação Básica de escolas privadas das regiões norte e nordeste do Brasil. Ao contrário do que indica a literatura sobre as variáveis explicativas de satisfação, seus resultados indicaram que o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho não foi suficiente para explicar a satisfação no trabalho docente. Mostra, ainda, que apesar de a literatura sobre o modelo fornecer dados que apontam que as crenças de eficácia e a autoeficácia estão mais associadas à satisfação no trabalho docente, nessa pesquisa não houve qualquer relação entre as crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) com os níveis de satisfação.

A pesquisa de Ramos *et al.* (2016) buscou identificar fatores relacionados à satisfação no trabalho a partir da avaliação das dimensões do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho (MSCST) e da eficácia coletiva. Para isso, delimitou como amostra docentes da rede privada de ensino da Educação Básica, o que evidenciou o fator econômico com maior influência sobre a satisfação no trabalho. Neste estudo a satisfação no trabalho não resultou da influência das crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva), apontados por literaturas que já utilizam as variáveis do modelo para explicar a satisfação.

Ramos *et al.* (2018) consideraram os multifatores do contexto escolar relevantes para se avaliar a satisfação do trabalho docente, tendo como pressuposto a forte influência sobre os estados motivacionais e o nível de desempenho do professor. Esta pesquisa objetivou identificar as dimensões associadas ao grau de satisfação de professores da Educação Básica, a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho Docente, e ao grau da eficácia coletiva docente. Estudou professores da educação básica de três estados brasileiros, constatando que as variáveis “afeto positivo” e “satisfação com a vida” foram os fatores mais fortemente associados à satisfação com o trabalho. As demais variáveis do modelo não apresentaram correlação com a satisfação no trabalho. Outro achado importante foram as percepções negativas dos professores do Ensino Fundamental em relação à docência ao que os autores puderam inferir relacionando a outras circunstâncias contextuais específicas como, tais como a indisciplina discente.



Marcionetti e Castelli (2022) desenvolveram um estudo com professores suíços para testar um modelo de fatores que preveem a satisfação pessoal e profissional dos professores, o *burnout*, o otimismo disposicional e o apoio social, a percepção da carga de trabalho e a autoeficácia. Usaram como base o modelo Lent e Brown (modelo multifatorial que explica a satisfação no trabalho com base na Teoria Social Cognitiva da carreira e integra traços da personalidade/afetivos, participação/progressos) sobre a interação das fontes de satisfação no trabalho. Foi incluído o *burnout*, por ser uma condição entre os professores com elevada incidência. Nessa amostra foi verificado que as variáveis “otimismo disposicional”, “apoio social” e “percepção da carga de trabalho” podem reduzir o risco de *burnout* dos professores e, também, que o otimismo disposicional, o apoio social e a autoeficácia do professor apresentam fortes indícios de afetar positivamente a satisfação no trabalho. Os autores acrescentam que o otimismo disposicional por si só, em conjunto com o *burnout* e a satisfação no trabalho, está diretamente associado à satisfação com a vida dos professores.

Cayupe *et al.* (2023) avaliaram modelos preditores de satisfação com a vida através do papel mediador da satisfação no trabalho entre professores do ensino básico no Peru. Foi um estudo transversal com uma amostra de 300 professores de ambos os sexos, em que utilizaram um conjunto de instrumentos: escala de autoeficácia geral, escala de satisfação com a vida, escala de carga de trabalho, escala genérica de satisfação no trabalho e questionário de compromisso organizacional. Os resultados indicaram que a autoeficácia e o empenho profissional foram preditores positivos de satisfação no trabalho, enquanto a carga de trabalho foi um preditor negativo. Foi confirmado o efeito mediador da satisfação profissional, entre a autoeficácia, a satisfação com a vida, a carga de trabalho e a satisfação global com a vida. O estudo utilizou um modelo integrativo de satisfação no trabalho baseado no modelo de Duffy e Lent (2009), o qual descreve a eficácia organizacional, o empenho no trabalho, a satisfação no trabalho, e a satisfação com a vida entre os professores do ensino básico no Peru.

No panorama dos estudos (Quadro 2) há evidência de novas variáveis presentes, especialmente em estudos mais recentes como os de Marcionetti e Castelli (2022) que inseriram o *burnout* e o otimismo, apoio social e compromisso organizacional de Cayupe *et al.* (2023) e carga de trabalho Marcionetti e Castelli (2022) e Cayupe *et al.* (2023) como possíveis variáveis explicativas de satisfação.

É possível verificar que desde a gênese do modelo apareceram 08 (oito) estudos que tentam explicar a satisfação no trabalho docente e o que é mais interessante, novas possibilidades explicativas, indicando a flexibilidade humana em relação ao estado de satisfação. Nota-se que algumas variáveis explicativas apareceram em quase todos os estudos quais sejam: Condições de trabalho/ Suporte Organizacional Percebido (f=7), isto é, em sete dos oito estudos encontrados esta variável está presente e progresso de metas relacionadas ao trabalho (f=6) aparece em seis estudos. Ambas variáveis estão vinculadas a percepção docente sobre o local de trabalho, a primeira alimentada pelo ambiente; quando positivo pode aumentar a satisfação e quando negativo pode reduzir e a outra diz respeito às aspirações pessoais no trabalho ou na carreira docente, quando consegue alcançar seus objetivos de trabalho ou quando se sente recompensado na carreira profissional, que pode estar relacionada aos direitos trabalhista e a questão salarial.

**Quadro 2:** Quadro com variáveis, instrumentos e referências dos estudos que utilizam o Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho de Duffy e Lent (2009) com informações atualizadas até o mês de setembro do ano de 2023.

	VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
<b>Lent et al. (2011)</b>	Satisfação no trabalho ( <i>Job satisfaction</i> )	Índice de Satisfação no trabalho ( <i>Index of Job Satisfaction</i> )
	satisfação com a vida ( <i>Life satisfaction</i> )	Escala de Satisfação com a Vida ( <i>Satisfaction With Life Scale (SWLS)</i> )
	Afetividade positiva ( <i>Positive affectivity</i> )	Escala de Afeto Positivo (PA)- <i>The Positive Affect (PA) scale</i> .
	Progresso de metas relacionadas ao trabalho ( <i>Work-related goal progress</i> )	Escala de Duffy e Lent (2009)
	Suporte de eficácia relevante ( <i>Efficacy-relevant support</i> )	Escala de Duffy e Lent (2009)
	Autoeficácia docente ( <i>Teacher self-efficacy</i> )	Escala de Autoeficácia do Professor - Forma Curta ( <i>Teacher Self-efficacy Scale-Short Form</i> )
	Condições de trabalho ( <i>Work conditions</i> )	<i>Perceived Organizational Support Scale-Short Form (SPOS)</i>

Continua...

VARIÁVEIS		INSTRUMENTOS
<b>Badri et al. (2013)</b>	Satisfação no trabalho	Itens de índice de satisfação (Brayfield e Rothe (1951) (Judge, Locke, Durham e Kluger, 1998) Escala de Satisfação do Professor (TSS; Lim-Ho & Tung-Au, 2006).
	Afeto positivo	Itens de Afeto Positivo (PA) das Escalas de Afeto Positivo e Negativo (PANAS; Watson et al., 1988)
	Progresso nas metas relacionadas ao trabalho	Badri et al (2013)
	Ambiente de trabalho favorável/ Condições de trabalho	Adequação de pessoa/organização (PO) e adequação de necessidades/suprimentos (NS) (Cable & DeRue, 2002) A Perceived Organizational Support Scale-Short Form (SPOS; Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa, 1986)
<b>Buyukgoze-Kavas et al. (2013)</b>	Satisfação no Trabalho ( <i>Job Satisfaction</i> )	Índice de Satisfação no Trabalho ( <i>Index of Job Satisfaction</i> )
	Afeto positivo ( <i>Positive Affect</i> )	Escala de Afeto positivo ( <i>Positive Affect (PA) scale</i> )
	Progresso dos metas relacionadas ao trabalho ( <i>Work-Related Goal Progress</i> )	Escala de Duffy & Lent (2009).
	Apoio Organizacional Percebido ( <i>Perceived Organizational Support</i> )	Escala de apoio organizacional percebido ( <i>Perceived Organizational Support – Short Form (Eisenberger, Huntington, Hutchison, &amp; Sowa, 1986).</i> )
	Autoeficácia docente ( <i>Teacher Self-Efficacy</i> ).	Escala de autoeficácia docente- versão reduzida ( <i>Teacher Self-Effectiveness –Forma Curta (Tschannen-Moran &amp; Woolfolk Hoy, 2001)</i> )

<b>Ramos, 2015.</b>	Apoio de eficácia relevante	Questionário de Caracterização dos participantes (Guerreiro-Casanova, 2011).
	Apoio organizacional percebido	Escala Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2014); Escala (Lent et al., 2011)
	Progresso de objetivos	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino
	Satisfação com a vida	Escala (Lent et al., 2011)
	Satisfação com o trabalho	Escala (Lent et al., 2011)
	Afeto positivo	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino; Escala (Lent et al., 2011)
	Autoeficácia	Escala de Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova; Azzi, 2014)

Continuação

	VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
<b>Ramos et al. (2016)</b>	Apoio de eficácia relevante	Questionário de Caracterização dos participantes (Guerreiro-Casanova, 2011)
	Apoio organizacional percebido	Escala Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2014); Escala (Lent et al., 2011).
	Progresso de objetivos	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino
	Satisfação com a vida	Escala (Lent et al., 2011)
	Satisfação com o trabalho	Escala (Lent et al., 2011)
	Afeto positivo	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino; Escala (Lent et al., 2011)
	Autoeficácia	Escala de Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova; Azzi, 2014)
<b>Ramos et al. (2018)</b>	Apoio de eficácia relevante	Questionário de Caracterização dos participantes (Guerreiro-Casanova, 2011)
	Apoio organizacional percebido	Escala Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2014); Escala (Lent et al., 2011).
	Progresso de objetivos	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino
	Satisfação com a vida	Escala (Lent et al., 2011).
	Satisfação com o trabalho	Escala (Lent et al., 2011).
	Afeto positivo	Questionário sobre Pensamentos sobre Ensino; Escala (Lent et al., 2011).
	Autoeficácia	Escala de Crença Coletiva Escolar (Guerreiro-Casanova; Azzi, 2014)
<b>Marcionetti e Castelli (2022)</b>	Satisfação com a vida ( <i>Life satisfaction</i> )	Escala de Satisfação com a vida ( <i>Satisfaction with Life Scale</i> ) (Di Fabio & Palazzeschi, 2012; Diener et al., 1985)
	Satisfação no trabalho ( <i>Job satisfaction</i> )	Escala de Marcionetti e Castelli (2023)
	<i>Burnout</i>	Subescala do <i>burnout</i> no trabalho ( <i>work-burnout subscale</i> ) of the Copenhagen burnout inventory de Kristensen et al. (2005), em italiano por Marcionelly et al. (2018).
	Otimismo ( <i>Optimism</i> )	Escala de Teste de orientação para vida-versão italiana (Life Orientation Test - Gianinni et al., 2008; Scheier et al., 1994)

Continuação

	VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS
	Apoio Social ( <i>Social support</i> )	Escala de Edwards <i>et al.</i> (2008), validada em italiano por Toderi <i>et al.</i> (2013)
	Carga de Trabalho ( <i>Workload</i> )	Escala de carga de trabalho - versão curta. ( <i>short version of the workload scale</i> ) Edwards <i>et al.</i> (2008) e Toderi <i>et al.</i> (2013)
	Autoeficácia docente ( <i>Teacher self-efcacy</i> )	Escala de autoeficácia docente ( <i>Teacher Self-Efcacy Scale</i> ) (Marcionetti e Castelli, no prelo), originalmente desenvolvida por Schwarzer <i>et al.</i> (1999)
<b>Cayupe et al. (2023)</b>	Satisfação com a vida ( <i>Satisfaction with life</i> )	Escala de Satisfação com a vida ( <i>Satisfaction with Life Scale</i> (SWLS), Calderón-d <i>et al.</i> , (2018)
	Satisfação no trabalho ( <i>Job satisfaction</i> )	Escala Genérica de Satisfação no trabalho ( <i>Generic Job Satisfaction Scale</i> (Salessi; Omar, 2018)
	Compromisso organizacional ( <i>Organizational commitment</i> )	Questionário de compromisso organizacional ( <i>Organizational commitment Questionnaire (OCQ)</i> - Díaz <i>et al.</i> , (2006)
	Autoeficácia ( <i>Self-efficacy</i> )	Escala de autoeficácia geral ( <i>General Self-Efficacy Scale</i> ) -Cid <i>et al.</i> (2010)
	Carga de Trabalho ( <i>Workload</i> )	Escala de carga de trabalho ( <i>Workload Scale</i> (ECT) Calderón <i>et al.</i> (2018)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Considerando a importância da satisfação no trabalho para o processo educacional, os estudiosos da Teoria Social Cognitiva avaliam a satisfação em conjunto com outras variáveis, utilizando modelos integrativos, que tentam encontrar possíveis preditores explicativos para satisfação docente (Duffy; Lent, 2009; Lent *et al.*, 2011). Há, no entanto, pesquisas que tentam explicar a satisfação docente de forma global e analisada de forma independente de outros elementos do contexto escolar (Van Maele; Van Houtte, 2012). Nessa perspectiva, Skaalvik, Skaalvik (2010) parte do pressuposto de que a satisfação profissional dos professores pode ser estudada a partir de uma construção global como também por diferentes circunstâncias. Essa, segundo eles, é uma tarefa complexa, pois se a avaliação for pela via das diferentes circunstâncias, há de se avaliar que a satisfação dos professores depende da importância que ele dá para cada circunstância. Por isso, esses autores acreditam que não se deve avaliar a satisfação profissional global dos professores a partir de circunstâncias concretas.

Para esta proposta de tese será utilizado a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), para conceituar o desengajamento moral (Bandura, 1999) e violência escolar na satisfação no

trabalho de docentes. Para tanto foram utilizadas a Escala de Satisfação com o Trabalho (Brayfield-Rothe, 1951, adaptada por Judge *et al.*, 1998), com a escala de desengajamento moral e o bullying (Rodrigues, Ramos, 2019) entre alunos, adaptado, neste caso, para investigação da percepção docente.

### **1.6 Agência Humana e Reciprocidade Triádica**

A perspectiva sobre a compreensão das ações dos sujeitos exige um olhar minucioso, amplo, contextualizado que considere as diferentes vertentes que possam orientar o comportamento humano. Por isso, optou-se por utilizar a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura como base teórica no processo de construção deste estudo.

A Teoria Social cognitiva estuda o comportamento humano partindo da ideia de um sujeito agente, aquele que pode interferir em acontecimentos circunstanciais do cotidiano em função de seus objetivos. É uma teoria idealizada por Albert Bandura, psicólogo canadense, que valorizou a compreensão do processo pelo qual alguém chega a um resultado auto estabelecido. Assim, verificou que as pessoas podem ser orientadas a partir de suas próprias decisões. Bandura (2008), ao perceber esse tipo de comportamento nas pessoas, chegou à conclusão de que o processo cognitivo orienta o aprendizado das pessoas e, portanto, não se limita a “experiências diretas”, visto que se pode aprender por modelação, isto é, ao observar alguém é possível apreender uma nova forma de comportamento, que poderá ser usada posteriormente (Bandura, 1977). É uma teoria que considera tanto a influência de fatores internos quanto externos aos seres humanos, bem como o próprio comportamento resultante dessas influências (Bandura, 1999a; 2000). Essa perspectiva sobre os seres humanos o levou a buscar respostas comportamentais em pessoas expostas a diferentes situações e contextos. No entanto, para se chegar a um resultado é preciso teorizar, tentar comprovar ou refutar as teorias ora propostas. Desse modo, vários conceitos foram sendo desenvolvidos para explicar as particularidades comportamentais que se apresentavam (Bandura, 2008).

Em suas pesquisas, Bandura (2008) percebeu que os estudos sobre comportamento humano desenvolvidos até aquele momento (1981;1986) ignoravam os determinantes pessoais dos eventos ambientais; essa percepção fez nascer conceitos como a autoeficácia para explicar diferentes tipos de comportamento, e que, pode ter grande efeito na vida das pessoas se associadas à autorregulação, modelação, entre outros conceitos que foram sendo desenvolvidos

ao longo de sua vida como pesquisador. Esses conceitos se complementam e explicam o desenvolvimento e as ações humanas (Azzi, 2014; Iaochite, 2018).

Partindo da perspectiva de um sujeito pensante e ativo, Bandura tem como princípio orientador de sua tese o ser humano como agente, aquele que tem a possibilidade de ser o construtor de sua história, pois, pode produzir ações de modo intencional e alcançar seus objetivos (Bandura, 1999a; 2008). Essa percepção ultrapassou a concepção do determinismo ambiental unidirecional teorizada por estudiosos behavioristas como Skinner que considerava que o comportamento era moldado pelo ambiente (Bandura, 1978), isto é, apresentava as pessoas apenas como passivas diante das influências ambientais.

A agência humana é um fato confirmado pelos estudos de Bandura, quando revela que a percepção do sujeito sobre sua própria capacidade em intervir em situações que podem transformar sua realidade se tornam, para ele, possibilidades de serem alcançadas ativamente (Bandura, 1999a). Pode-se dizer que a agência pessoal desenvolve o empoderamento, quando as pessoas passam a acreditar que são capazes de conduzir suas vidas e criam condições para alcançar metas pré-estabelecidas.

Na visão sociocognitiva é importante avaliar a pessoa no seu contexto social, posto que dele faz parte; no entanto, sua condição não é de submissão a essa realidade, podendo por meio da agência pessoal influenciar o contexto e seu próprio comportamento (Azzi; Júnior; Corrêa, 2017). É importante frisar que não se nasce agente, uma vez que essa é uma condição que emerge pela construção social, nas relações com o ambiente, quando a pessoa desenvolve, progressivamente, a percepção sobre si e sobre seu papel no contexto social. O amadurecimento cognitivo e o encontro consigo mesmo são condições para se estabelecer metas de vida, momento em que a pessoa passa a exercer a agência pessoal, protagonizando o enredo de sua história. Por isso, Bandura (1999a) diz que a agência humana não acontece sem a tomada de consciência dessa condição. “As funções de agente ficam alojadas em uma rede oculta operando sem qualquer consciência. A consciência é a própria substância da vida mental fenomenal e funcional” (Bandura, 1999a, p.156). Por certo, o organismo humano possui um sistema interno que está interligado e, portanto, precisa se considerar a resposta comportamental a partir de elementos contextuais, que por sua vez, possuem parcela de influência sobre as pessoas.

A agência humana é orientada a partir de quatro elementos centrais: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade, a autorreflexão e a autoavaliação (Bandura, 2008). A

intencionalidade na agência é uma ação de compromisso consigo mesmo para realização de uma ação futura e se fundamenta “em elementos automotivadores que afetam a probabilidade de que certas ações ocorram em um momento futuro” (Bandura, 2008, p. 74). Por esse motivo, planejar é uma ação agêntica, característica da agência pessoal, cujo objetivo é alcançar ou se aproximar do resultado objetivado. É importante mencionar que a intencionalidade por si só não é suficiente para que os objetivos sejam alcançados e, que, grande parte das atividades humanas exige a participação e o compromisso de outros agentes. Conseqüentemente, uma intenção funde-se com interesses pessoais e objetivos comuns a serem buscados, em grande medida, pelo coletivo (Bandura, 2008). Essa função evidencia-se como primordial por fazer emergir o interesse no desenvolvimento de uma ação futura que depende da capacidade autorregulatória para se alcançar o pretendido inicialmente.

Note-se, também, que para se alcançar alguns objetivos é preciso a intervenção de outras pessoas com habilidade e ou poder de direcionar o rumo das ações para se efetivar o almejado inicialmente. Esse entendimento é necessário para que as pessoas compreendam que as intenções são apenas o primeiro elemento, mas não o único para se conseguir algo e, que, além disso, envolve a ação de outros agentes, o que pressupõe que a agência apresenta outras características como a antecipação, a autorreatividade, a autorreflexão e a autoavaliação.

A antecipação é a capacidade cognitiva de prever resultados futuros utilizando-se de ações prospectivas e seletivas que poderão produzir resultados desejados. A visão antecipada sobre o futuro pode servir de motivador para se prosseguir na persecução de objetivos propostos. Em uma situação real é pouco provável que eventos futuros possam causar motivação, no entanto, a perspectiva cognitiva no presente, ao prever um resultado bem-sucedido, faz emergir motivadores e reguladores às ações presentes com vistas ao idealizado (Bandura, 2008; Azzi, 2014).

A autorreatividade, por sua vez, funciona como uma reação autodesenvolvida para orientar ações que venham a promover situações favoráveis considerando-se os atos planejados. Por isso, adotar uma postura e ações adequadas, são essenciais para o processo e execução dos planos de ação, o que não se faz sem autorreflexão. Essa é uma característica do ser agente para analisar suas próprias ações em função dos objetivos a serem alcançados. Isso porque “a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações é mais uma característica humana fundamental da agência” (Bandura,



2008, p. 79). A autoconsciência reflexiva desenvolve a capacidade de as pessoas se auto avaliarem e buscarem sentidos para suas vidas, o que não acontece sem a presença de conflitos sobre que decisão tomar. Neste aspecto, a autoavaliação fortalece a capacidade do sujeito agente em selecionar seus pensamentos e ações voltados ao alcance do que fora objetivado. Vê-se, portanto, que para ser agente de sua história é preciso conscientizar-se dessa capacidade e desenvolver os elementos já mencionados para que, de fato, se possa conduzir ações necessárias para mudar o curso de ação de sua vida, de outras pessoas e do meio em que se vive (Bandura, 2008).

Diante do que já fora exposto e subsidiado pela ideia central de que o comportamento humano reage às influências contextuais, Bandura (1978) desenvolveu a teoria da aprendizagem social que analisa o comportamento em termos de determinismo recíproco. O sentido desse termo usado por Bandura, mostra o efeito de influências por eventos, e não como uma causa resultante de ações complementares e sequenciadas já vivenciadas pelo indivíduo. Essa característica apresenta uma complexa interação de possibilidades de se produzir efeitos sobre alguém. Assim, é importante elucidar que as pessoas em suas relações, não agem apenas orientadas pelo ambiente. O processo cognitivo do sujeito funciona como um seletor às informações externas, filtrando o que considera importante para sua vida. Essa atitude fornece indícios de que os seres humanos também influenciam seu próprio comportamento com influências autoproduzidas, o que sugere que o comportamento é influenciado pelo ambiente, e o ambiente, em parte, é criado pela própria pessoa. Assim, da perspectiva da aprendizagem social, o funcionamento psicológico envolve uma interação recíproca contínua entre as influências comportamentais, cognitivas e ambientais (Bandura,1978). O determinismo recíproco é proposto como um princípio analítico básico para analisar fenômenos psicossociais no nível do desenvolvimento intrapessoal, transações interpessoais e funcionamento interativo dos sistemas organizacionais e sociais.

O interesse pelas teorias psicológicas se deu a partir da compreensão sobre as limitações dos estudos e as influências do comportamento humano, geralmente retratado de forma unidirecional. Os deterministas ambientais acreditavam que o comportamento é controlado por influências situacionais, já os que ilustram sobre o determinismo pessoal apontam elementos internos como instintos, impulsos, traços entre outras formas de motivação, já os interacionistas

associam os elementos já mencionados, mas dentro de uma visão unidirecional dos processos comportamentais (Bandura, 1978).

Bandura (1978) usa o termo determinismo não no sentido doutrinário em que uma ação é determinada por outra anterior, e sim, para significar a produção de efeitos por eventos. Devido à ampla e complexa interação de vários elementos, os efeitos por eles produzidos não podem ser considerados inevitáveis, mas sim tomados como possibilidades. Esse entendimento se justifica pela consideração de que as pessoas, em suas relações, não são simplesmente reatoras aos estímulos ambientais (externos) e que as influências ambientais sobre o comportamento ocorrem por processos cognitivos intermediários (Bandura, 1978).

Ao se considerar a capacidade cognitiva dos seres humanos em interação com o meio, surgiu a teoria do determinismo recíproco em que fatores pessoais, ambientais e comportamentais influenciam-se mutuamente a que se denominou de reciprocidade triádica (Pajares; Olaz, 2008). Assim, as possibilidades sobre os acontecimentos podem ter como orientador o objetivo de uma pessoa ou de um coletivo.

As ações agênticas são limitadas devido à parcialidade de “poder fazer” diante de diferentes instâncias, o que torna os seres humanos relativamente autônomos para executar determinada tarefa e de fato, em muitos casos, precisarão de auxílio para alcançarem seus objetivos. As pessoas, não possuem habilidades e conhecimentos em todas as áreas, por isso podem, também, realizar seus objetivos designando alguém para esse fim. Estar consciente dessa dependência para tratar de alguns assuntos, faz emergir as três possibilidades de agência: pessoal, delegada (proxy) e coletiva. A agência pessoal, ocorre quando as pessoas agem autonomamente e controlam eventos ambientais; na agência delegada ou proxy, orienta-se outra pessoa a realizar uma tarefa em seu benefício, visto que é uma função que não domina; na agência coletiva, acredita-se que o objetivo só poderá ser alcançado pela ação do grupo (Bandura, 2000; 2008).

A Teoria Social Cognitiva tem como base a perspectiva de agência humana, com o papel crítico da autoeficácia, definida como crenças das pessoas em suas capacidades. Introduziu as crenças de Autoeficácia (Bandura, 2008) por orientar o pensamento e o comportamento e ter forte influência no funcionamento humano (Azzi, 2014). Esse conceito foi desenvolvido a partir da percepção de Bandura sobre a incapacidade de as pessoas lidarem com objetos ou eventos temidos (fobias). A partir dessas observações descobriu que por trás do medo há a crença do

indivíduo de que ele é incapaz de se dar bem com algo, o que originou um novo tipo de terapia. A mudança terapêutica resulta de uma expectativa de que podemos com esforço pessoal dominar uma situação e provocar o resultado desejado (Bandura, 1994).

As crenças de autoeficácia podem ser motivadoras e estimuladoras para superação de dificuldades; no entanto, os que não acreditam em suas capacidades, podem agir sem perseverar frente às dificuldades (Bandura, 2008). Os estados fisiológicos podem alterar o nível e a força da autoeficácia, indicativo de que, as expectativas de eficácia pessoal determinam quanto esforço e tempo serão gastos diante de experiências negativas (Bandura, 1977). É um construto elementar para o funcionamento humano impactando, também, em metas e aspirações, expectativas de resultados, tendências afetivas e percepção de impedimentos e oportunidades no ambiente social (Bandura, 2000). Evidencia-se, desse modo, que as ações das pessoas se dão, muito mais, em consequência de suas crenças pessoais, do que em razão do que realmente são capazes de realizar.

As crenças de autoeficácia se desenvolvem por meio das influências de quatro fontes: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social ou verbal e estados emocionais ou afetivos. As experiências de domínio dizem respeito à conquista pelo próprio esforço. Caso as pessoas venham experimentar apenas sucessos fáceis, elas vislumbram resultados rápidos sendo facilmente desencorajados pelo fracasso. Um senso resiliente de eficácia requer experiência em superar obstáculos por meio de um esforço perseverante. Alguns contratempos e dificuldades em atividades humanas servem para um propósito útil ao ensinar que o sucesso geralmente requer esforço sustentado. Depois que as pessoas se convencem de que têm o que é preciso para ter sucesso, perseveram diante da adversidade e rapidamente se recuperam dos contratempos. Ao superar os tempos difíceis, eles emergem mais fortes (Bandura, 1994).

Experiências vicárias são as adquiridas por meio da observação de modelos que possuam características semelhantes às do observador. Pode-se relacionar essa característica a capacidade humana em adquirir habilidades a partir da experiência de outras pessoas (Pajares; Olaz, 2008). Persuasão social é a influência de uma pessoa sobre a outra, geralmente o influenciador possui habilidades admiráveis e, geralmente próximas, ao almejado pelo influenciado. Desse modo o admirador busca orientar suas ações partindo das ideias apresentadas pelo ser admirado, o que serve como incentivo às suas crenças pessoais para desenvolver determinada tarefa (Pajares; Olaz, 2008).

Estados emocionais ou afetivos podem alterar o comportamento de uma pessoa pelo fato de as deixarem em estado vulnerável, causado por situações de ansiedade ou de estresse, bem como sono ou cansaço que podem influenciar o grau de confiança sobre suas competências, baixando desse modo o nível de autoeficácia e levar ao fracasso em uma atividade. No entanto, caso a condição seja de bem-estar, pode elevar o nível de autoeficácia e aumentar a possibilidade de sucesso (Guerreiro Casanova; Polydoro, 2011).

Pajares (1996) mostra que as crenças pessoais são elemento-chave para o exercício do controle e agência pessoal. Por outro lado, é necessário esclarecer que não se pode generalizar que as crenças de autoeficácia sejam a salvação para todos os males. Cada pessoa possui sua própria experiência, por isso cada história é particular. Pensar sobre isso é importante, pois as referências social, política e cultural é que vão determinar como cada pessoa vai reagir diante de determinada situação. (Pajares; Olaz, 2008). Portanto, atitudes comportamentais são instáveis, pois podem se alterar de acordo com as influências que recebem do meio em que vivem.

A autoeficácia explica as crenças das pessoas de forma distinta em seus diferentes campos de atuação, no entanto, as pessoas precisam ter reais capacidades para que, de fato, as ações sejam efetivadas com sucesso (Pajares; Olaz, 2008). Partindo-se dessa premissa é necessário que outros mecanismos sejam ativados ou desenvolvidos para a execução dos fazeres, como por exemplo, a autorregulação.

A autorregulação é uma característica fundamental para a agência humana, pois, é um ato consciente que possibilita regular comportamentos, pensamentos e sentimentos que venham a contribuir com suas aspirações pessoais guiados por um padrão de conduta. É importante lembrar que a intencionalidade subjaz ao agir agêntico, que orienta em parte o comportamento, resultado da interrelação entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Ou seja, há influência de elementos externos e internos (processos auto regulatórios de direcionamento do comportamento pessoal) (Azzi *et al.*, 2021). Então, a autorregulação é afetada por fatores ambientais e fatores internos (auto-observação, processo de julgamento e auto reação). Os fatores internos (cognitivos) subsidiam o modo de fazer humano para construir parcialmente o curso de sua história. (Bandura, 1991; Polydoro; Azzi, 2009; Azzi *et al.*, 2021).

A auto-observação é uma atitude importante para o automonitoramento do comportamento pessoal porque funciona como um diagnóstico no sentido de identificar o que

e como as interações pessoais e ambientais refletem nas atitudes das pessoas. No entanto, não é suficiente para se identificar o que afeta o comportamento pessoal; há necessidade do auxílio de outro subprocesso, o julgamento. O julgamento ou automonitoramento da conduta que precede a autorreatividade e se dá a partir daquilo que se julga importante. É a percepção daquele que faz o julgamento a partir de seus valores e os significados que atribui a tarefa. O julgamento do desempenho pessoal também pode ser avaliado a partir de comparações com o desempenho de outras pessoas. Essa ação envolve tanto a auto realização quanto a realização de outras pessoas, porém “[a] ativação de auto reações depende não só do resultado obtido, mas também do valor que as pessoas percebem nas atividades que realizam” (Azzi *et al*, 2021, p. 92).

A autorreatividade é um subprocesso que fornece instrumentos reguladores que possam eleger ações motivadoras como bonificação por cumprir metas pré-estabelecidas. Essas bonificações são auto incentivos que afetam o comportamento e nesse sentido, considera-se a motivação e a autorregulação como elementos fundamentais para esse processo. “A autorregulação da motivação, do afeto e da ação é governada por um conjunto de subfunções auto-referentes, que incluem o monitoramento pessoal, a orientação pessoal do comportamento e as reações pessoais corretivas” (Bandura, 2008, p.78). Ou seja, a motivação acontece por meio da autoavaliação de seus esforços que criam auto-incentivos como forma de prosseguir para alcançar seus objetivos. Com isso agem de modo a alcançar satisfação pessoal e desviam de situações desagradáveis que possam provocar insatisfação (Bandura, 2008).

A partir das considerações sobre os subprocessos, nota-se que, pela auto-observação, os indivíduos podem julgar suas ações e mensurar ações válidas para se manter ou alterá-las para que os objetivos propostos sejam alcançados. Portanto, o comportamento das pessoas é influenciado por esses subprocessos de forma integrada e interdependente (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008; Furtado, 2015).

A generalidade do componente autorregulador na TSC foi corroborada pelas aplicações variadas desse conhecimento no desenvolvimento educacional, na promoção da saúde, na regulação do afeto, no desempenho atlético e no funcionamento organizacional (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). As subfunções que governam a produtividade do comportamento atuam de maneira semelhante no exercício da agência moral.

### **1.7 Autorregulação do Comportamento Moral**

Nas relações sociais a moralidade se desenvolve desde a infância até a idade adulta. Ao longo da vida os valores morais sofrem influência direta das experiências pessoais e do testemunho diante de diferentes condutas ao longo do desenvolvimento físico e cognitivo. Desde o início do desenvolvimento, o comportamento é fortemente controlado por normas e padrões externos e sanções sociais (Bandura, 2015).

Para investigar as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos entendem a moralidade, é essencial considerar sua cultura, crenças, emoções, atitudes e comportamentos que contribuem para sua compreensão moral. Além disso, os pesquisadores em desenvolvimento moral consideram o papel de pares e pais, consciência e valores, socialização e influências culturais, empatia e altruísmo e desenvolvimento positivo para descobrir quais fatores têm os impactos mais significativos no desenvolvimento da moralidade de um indivíduo (Bandura; Walters, 1959; Piaget, 1994).

Diante da complexa gama de fatores que podem influenciar a moralidade de uma pessoa é importante avaliar os pontos de vista de alguns autores, tais como Kant (2011), Bobbio (2001), Azevedo (2010), Piaget (1994), Bandura (1999b).

No campo da filosofia clássica as normas morais são lidas como o conjunto de preceitos valorativos que orientam a conduta de determinado grupo social; as normas éticas, por sua vez, partindo da crítica às normas morais, as extrapola criando uma compreensão geral do que deve ser a ação humana voltada para o bem comum do grupo social. Nesta visão, a ética é o ramo da filosofia que toma a moral como objeto de estudo. Kant afasta a questão da moral dos costumes, da religião, enfim, da tradição e a coloca no centro da universalidade da ação humana. A educação moral seria a lei da humanidade em vista do bem coletivo; o homem, sujeito na sociedade moral expressaria a sua vontade com vistas ao bem, como fim último da liberdade (Kant, 2011).

No campo jurídico, Bobbio (2001) distingue as normas jurídicas das normas morais e sociais, elegendo como critério de distinção, “a resposta à violação”, em outras palavras, a diferença entre as normas está na sanção que o indivíduo que violou a prescrição deverá receber. Segundo Pereira (2002), na análise de Bobbio a sanção moral, puramente interior, é caracterizada pelo arrependimento e remorso e possui pouca eficácia, porque apenas os sujeitos que respeitam a norma moral podem sentir qualquer insatisfação ao desrespeitá-la. A sanção

social, é externa – pois quem a aplica é o grupo social e pode ser, de acordo com a gravidade, reprovação, eliminação, isolamento, expulsão ou até mesmo linchamento – padece da falta de proporção entre violação e resposta; a sanção social não é institucionalizada, sua aplicação é variável. A sanção jurídica, por sua vez, é externa e institucionalizada, ou seja, distingue-se respectivamente das sanções morais e sociais. Além disso, ela é regulamentada, tanto em sua medida quanto em sua forma de aplicação, e está a cargo de órgãos institucionalizados da sociedade (Bobbio, 2001).

Estudos no campo da Psicologia como os de Jean Piaget e abordagens da moral pela Psicanálise, ilustram duas vertentes diferentes e complementares que influenciam as práticas educativas. Para Piaget (1994) o desenvolvimento moral se dá ao lado do desenvolvimento intelectual; é um processo interno que utiliza os elementos externos (regras morais) para desenvolver a autonomia do sujeito frente aos estímulos do mundo. Na psicanálise, por sua vez, o desenvolvimento moral se dá no controle dos desejos e utiliza os elementos externos (regras morais) para ajustar as condutas públicas aos costumes sociais a fim de evitar punições (Azevedo, 2010).

Bandura (1999a) discute acerca das influências sobre o pensamento e ações humanas; no processo de interação com o outro, as pessoas fazem escolhas por padrões morais que servem como guias e como bases principais para auto-sanções em relação à conduta moral. Nesse processo de autorregulação, as pessoas avaliam sua conduta e as condições em que se efetivam, julgam-na em relação a seus padrões morais e circunstâncias em que se promovem e regulam suas ações pelas consequências que aplicam a elas mesmas. Eles fazem coisas que lhes dão satisfação e constroem seu senso de autoestima. Se negam ir contra seus padrões porque os levará a autocondenação. A restrição de auto sanções negativas para conduta que viola os padrões morais de alguém, e o apoio de autos sanções positivas para conduta fiel aos padrões morais pessoais operam de forma antecipada.

No campo da educação contemporânea as noções de moral e ética sofrem exigências tanto a de uma reflexão filosófica sobre o ser humano (o grupo e a humanidade), que tem a moral como objeto de estudo da ética e a construção dos princípios éticos para além dos valores morais (dever-ser); quanto de uma perspectiva jurídica (local-global) que observa o que é legal ou ilegal. Portanto, na pedagogia, as ações humanas são estudadas como sendo, de fundo, éticas

ou antiéticas, com vistas ao comportamento ético, como princípios universais da conduta humana (Freire, 1996; Bandura, 2015).

Na interação entre conceitos sobre o padrão moral, Bandura (1986) destaca que a moralidade é flexível, pois, apesar de se estabilizarem com uma conduta moral pessoal, elas podem, sob a influência de modelos, mudar de opinião sobre o que se considerava moralmente relevante. Por isso, o julgamento moral multidimensional não é estanque, posto que vive em contínua aprendizagem social e o julgamento adotado anteriormente pode ser alterado e outros adquiridos, ampliando as conexões para avaliar as circunstâncias morais.

Com base na interpretação de Bandura (1978; 1986; 2008), não se pode atribuir uma causa exclusiva ao comportamento humano por ele ser multideterminado e resultante da interação recíproca entre meio, comportamento e a cognição. Sob essa ótica o ser humano não é independente da realidade na qual está inserido, no entanto, existe possibilidade de crivar as informações e selecionar o que for conveniente. Por ter possibilidade de mudar o curso de ação a seu favor é que Bandura considera o sujeito “agente” e como tal é um “agente moral” quando, por meio da intencionalidade, estabelece um padrão moral necessário para a convivência entre as pessoas e os grupos sociais.

A agência moral toma sentido e forma a partir do uso de instrumentos cognitivos de autorregulação e autossanção e em conformidade com os padrões morais estabelecidos socialmente (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). Por isso deve se relacionar o conhecimento moral e o raciocínio à conduta moral. Para que haja compreensão sobre uma teoria da moralidade é necessário considerar a construção do padrão moral e a motivação do pensamento moral, ou seja, “como se forma o padrão moral, aspecto cognitivo da moralidade, e como o pensamento moral é motivado e se transforma em conduta pelo processo de autorregulação” (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017, p 17). O comportamento humano como já mencionado anteriormente é resultado das interações entre meio, comportamento e ambiente, por isso não se pode atribuir a causa comportamental exclusivamente a um elemento influenciador, posto que seria uma visão limitada para se compreender a ação dos indivíduos (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017).

O exercício da agência moral é efetivado por mecanismos de autorregulação. É um processo que orienta ações morais, e estas, por sua vez, desenvolvem o raciocínio moral (Azzi, 2011). O eu moral está, portanto, embutido em uma teoria do *self* sócio cognitiva mais ampla, englobando auto-organização, proatividade, mecanismos autolegativos e autorreguladores. Por



saber que a regulação da moralidade não é intrínseca às pessoas, a Teoria Social Cognitiva adota uma perspectiva interacionista, onde ações morais são produto da interação recíproca do processo cognitivo, afetivo e social. É uma maneira de explicar que as pessoas são produtoras e produtos do contexto ao qual estão inseridas (Bandura, 2001).

A exposição aos diversos modelos no contexto social pode moldar as crenças e percepções dos indivíduos sobre o modo operante de ser em sociedade. É uma das formas de explicar alguns tipos de comportamento, porém pela TSC Bandura (1978, 1986, 2001, 2008 e outros) explica que o indivíduo tem capacidade para escolhas pelo filtro cognitivo que carrega e, portanto, pode alterar as informações recebidas de acordo com seu interesse. Os padrões morais são inseridos nas pessoas por esse processo ao longo da vida; alguns permanecem alojados como corretos pelo grupo, mas podem sofrer influência em diferentes fases da vida. Assim, não é correto afirmar que um padrão moral é absoluto, pois vários fatores podem contribuir para sua mudança (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017).

Os padrões morais são fundamentais para a criação de vínculos entre pares ao convívio social, porém a ampla diversidade cultural implica na variedade de padrões morais de cada grupo e exige a capacidade dos indivíduos limitarem suas ações utilizando-se de reguladores morais. Para que os padrões regulatórios de moralidade sejam ativados é preciso criar possibilidades e quando isso não acontece, pode haver o desligamento das auto-sanções. Dessa forma, pessoas que partilham dos mesmos padrões morais podem reagir de diferentes maneiras, em diversos contextos ou situações (Bandura, 2001).

### **1.8 Desengajamento Moral**

O desengajamento moral é uma variável da moralidade que fere o padrão moral construído socialmente. As pessoas, geralmente, adotam padrão moral pessoal contextualmente de acordo com a regularidade de determinado acontecimento. A fase inicial do desenvolvimento é orientada por padrões morais que orientam as autossanções a respeito da conduta moral. Assim, todas as ações a serem desenvolvidas são avaliadas a partir do padrão moral já adquirido pelo processo autorregulatório de seleção sobre aquilo que consideram correto e lhes dá prazer e autovalor. A violação da conduta moral é condenável, portanto, evitam burlar as normas estabelecidas (Bandura, 2015).

As influências externas regulares de situações que violam os padrões morais podem induzir a comportamentos desumanos, no entanto as pessoas podem escolher em agir do mesmo modo ou alterar suas ações pelo exercício da autoinfluência. É uma forma de preservar as autossanções morais que estão diretamente ligadas aos padrões pessoais. O estabelecimento do exercício da autoinfluência motiva e regula a conduta moral e dá sentido à agência moral (Bandura, 2015).

A agência moral, como já mencionado anteriormente, tem aspecto inibidor e proativo. No caso do aspecto proativo é forte preditor de autovalor pessoal moral que os move a lutar pelas causas que consideram justas e mesmo sob forte pressão social permanecem fiéis aos seus valores morais, pois o contrário os levaria a autodesvalorização. Por outro lado, as pessoas podem desprender-se moralmente, já que os padrões morais não funcionam como reguladores internos sem serem ativados. “A ativação seletiva e o desengajamento do controle pessoal permitem diferentes tipos de condutas por pessoas com os mesmos padrões morais sob diferentes circunstâncias” (Bandura, 2015, p. 21).

O desengajamento moral é caracterizado por ações desprendidas de qualquer moralidade e, por isso, quem as realiza, cria estratégias que produzem mudanças na sua percepção sobre uma conduta inaceitável, com intenção de mostrar e convencer a si e aos demais que a ação não é prejudicial ou que é necessária para a melhoria de todos. Assim, os perpetradores podem reduzir sua participação ao realizá-las, sem que sejam consideradas, inclusive, as consequências de suas ações. O mau tratamento delegado às vítimas as desvaloriza como seres humanos bem como à culpa, em alguns casos, pelo que é feito a elas (Bandura, 2015). Quando as pessoas que cometem atos cruéis contra alguém e não se sentem culpadas, são explicadas, por processos mentais criados para justificar suas ações. Exige-se, para isso, uma reestruturação cognitiva da conduta desumana de modo que pareça uma conduta benigna e aceitável socialmente. Isso acontece por meio de processos de pensamento traduzidos pela maneira como se age diante do outro a determinada situação e pode ser traduzida de acordo com o exposto no quadro 3.

**Quadro 3:** Características dos processos internos que explicam o conceito de desengajamento moral criado por Albert Bandura, 2023.

1	Justificativa Moral Comparação Vantajosa Linguagem Eufemística	Santificam comportamentos destrutivos (uma guerra é justificada como movimento de libertação contra terroristas)
2	Deslocamento de responsabilidade Difusão de responsabilidade	Manipulam o sentido de envolvimento no comportamento destrutivo (justificado como cumprimento de ordem)
3	Desprezo ou distorção das consequências	Administram as consequências das ações (acionar um dispositivo para destruição é um exemplo, pois quem ataca está distante de quem está sofrendo por esse ato)
4	Atribuição de culpa Desumanização	Consideram as vítimas culpadas (em abusos sexuais, as vítimas são consideradas culpadas por usar determinado tipo de vestimenta) e se compara alguém a um animal pelo comportamento da vítima.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023) com base na literatura (Bandura, 1986;1990; 2002; 2015).

O quadro 3 revela quatro blocos que representam formas de administrar conteúdos reprováveis e sua relação com a vítima. O primeiro camufla a realidade destrutiva tornando-a aceitável. Nesse grupo a justificativa moral tem grande poder por usar um fim digno e santificar a comportamentos destrutivos, como por exemplo cometer assassinatos em nome de princípios religiosos ou ideologias políticas entre outros (Bandura, 2015) e ainda gerar reconhecimento social e autovalorização (Bandura; Caprara; Pastorelli, 1996; Azzi; Corrêa, 2015). O grupo dois evidencia a capacidade em se desvencilhar de uma situação reprovável, e pode funcionar de três formas: pela tomada de decisão em grupo, pelo fracionamento da atividade que separadamente dá a impressão de ser algo inofensivo, mas em conjunto é destrutivo e pela ação em grupo, crimes coletivos, como por exemplo um linchamento (Azzi; Corrêa, 2015). O grupo três cria estratégias “para enfraquecer o controle moral ao desprezar ou distorcer os efeitos das ações de alguém”. Com isso evitam o confronto com os prejuízos que causaram ou os minimizam. O grupo quatro elege a vítima como a única culpada por sofrer dano provocado por alguém (Bandura, 2015: p. 34). Os oito processos mentais de desengajamento moral serão apresentados individualmente para melhor compreensão sobre o fenômeno.

A Justificativa moral é caracterizada pela justificativa de uma ação condenada pela sociedade, no entanto quem a comete não se sente culpado pois acredita que seus atos foram

cometidos para assegurar a moralidade (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015). A linguagem eufemística molda padrões de pensamento nos quais as ações são baseadas (Bandura, 2002). Ameniza atos agressivos com uma linguagem leve e menos repulsiva, desresponsabilizando-se pelas ações cruéis transformando-as em moralidade (Bandura; Azzi, Tognetta, 2015). Fatos comuns que representam esse mecanismo são as agressões verbais ou uso de apelidos, que geralmente acontecem em sala de aula entre alunos. As ações de ofensas são feitas, mas seguidas de uma alegação de brincadeira (Azzi, 2011).

A comparação vantajosa é quando alguém comete um ato maldoso e o compara a outro que tenha sido mais maldoso para amenizar sua atitude maléfica como meio de justificar-se da culpa enaltecendo a existência de ações piores (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015). O deslocamento de responsabilidade é quando uma pessoa comete um ato agressivo e atribui a culpa a um superior, pois devido sua condição de subordinação acredita estar cumprindo apenas seu dever. Essa situação pode ser visualizada pelo ângulo inverso quando os superiores se eximem da culpa de suas ordens enfatizando que as ações dos subalternos não condizem com aquilo que realmente almejam, condenando-os pelos atos cruéis (Azzi, 2011). A difusão da responsabilidade é quando atos agressivos são cometidos por uma pessoa e justificados em função daquilo que a sociedade ou determinado grupo social a impulsionou a fazer (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015).

A distorção das consequências ou desprezo, são ações que causam danos emocionais a outra pessoa, mas quem as provoca acredita que seus atos são inofensivos visto que desconhece sobre o sofrimento causado por suas ações (Azzi, 2011). No espaço escolar pode-se exemplificar a exposição de uma pessoa através das redes sociais. Quem provocou os danos não se depara com o agredido (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015). A desumanização é quando ao agredido é atribuída uma característica de inferioridade comparando-a a algum elemento desprezado por todos. Desse modo o agressor justifica seu ato de crueldade (Azzi, 2011). A atribuição da culpa é quando o agressor justifica suas ações direcionando a responsabilidade de seus atos à vítima por tê-la provocado. Percebe-se com isso que o autor da agressão não acredita que seus atos foram maléficos e por isso não se sente culpado (Azzi, 2011). Dentro do espaço escolar pode-se tomar como exemplo a exclusão de alguém por ser estudioso ou por qualquer outro motivo. Por isso é relevante exemplificar na prática alguns processos de desengajamento moral (quadro 4).

**Quadro 4:** Exemplos práticos de processos mentais de desengajamento moral apresentados pela literatura e organizados para este estudo em 2023.

Processos Mentais de desengajamento Moral	Exemplos	Referência
Justificativa Moral	Os adversários santificam as suas ações militantes, mas condenam as dos seus antagonistas como barbárie disfarçada [...]. Cada lado sente moralmente superior ao outro.	Bandura, A. (2002)
Linguagem Eufemística	O ataque com uma bomba causa “efeitos colaterais”. Linguagem usada para não dizer que matou inocentes	Bandura, A. (2002)
Comparação Vantajosa	Para reduzir os prejuízos do tabaco a humanidade, a indústria apontou que acidentes de automóvel matam mais as pessoas	White; Bandura; Bero (2015)
Deslocamento de responsabilidade	Ex: “Diga-me apenas o que preciso de saber”. É o que os responsáveis por ações reprováveis exigem para isentar-se de culpa	Bandura (1999b)
Difusão de responsabilidade	“As crianças não podem ser culpadas por falar palavrão quando todos os seus amigos o fazem”	Iglesias (2008)
Distorção das consequências ou desprezo	No futebol não há problema em agredir; justifica-se a ação pelo valor do resultado	Iaochite (2015)
Desumanização	(...) o inimigo à minha frente é um ser indefinido. Humano não é. É um subversivo, um desalmado, uma coisa abjeta (...)	Daud (2018)
Atribuição de culpa	As vítimas de estupro são consideradas responsáveis pelo fato por usarem roupas provocativas	Bandura (1990)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

O desengajamento moral ocorre gradualmente e, por isso, pode passar despercebido por quem os comete (Bandura, 1991), no entanto quando se identifica em alguém esse tipo de comportamento, pode-se ainda, criar possibilidades de engajamento moral principalmente em crianças e adolescentes cujas personalidades estão em formação. Neste contexto destaca-se o papel da modelação, processo de aprendizagem feito com base na observação e imitação, ou seja, as crianças aprendem observando e imitando um modelo, que geralmente é alguém de sua convivência ou por ela admirada. Assim, quando alguém é exposto, com frequência, a determinadas situações, como por exemplo, situações de violência, podem passar a considerá-las normais e podem repetir a situação observada como condição natural de sua existência. O

processo de desengajar-se moralmente passa despercebido pois não se julga errado algo que se considera natural (Bandura, 1999b). A realização de atitudes carregadas de desengajamento moral é recorrente no trânsito (Mognon; Santos, 2014) onde as pessoas andam pelo acostamento, ultrapassam a velocidade permitida, buzina descontroladamente e justificam suas ações pelas do grupo. Ao considerar que todos cometem os erros citados no trânsito, não se considera errado fazer a mesma coisa.

## **SEÇÃO II**

---

### **Delimitação da Tese**

## SEÇÃO II

### 2. Delimitação da Tese

#### 2.1 Proposta e justificativa do estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre violência escolar, desengajamento moral e satisfação no trabalho docente. A violência é caracterizada como o uso intencional de poder ou força contra si mesmo, contra outra pessoa individualmente ou em grupo que, de um modo geral, resulte ou tenha possibilidade de causar danos físicos ou psicológicos, fatais ou não (Krug *et al.*, 2002). Trata-se de fenômeno multifacetado que pode ocorrer em qualquer lugar e por qualquer motivo. Neste contexto, a escola, como espaço de múltiplas relações sociais que se desenvolvem entre crianças, adolescentes e adultos com distintas personalidades e classes sociais (Abramovay; Cunha; Calaf, 2009), não está imune aos acontecimentos violentos. A violência nas escolas destrói as relações e prejudica a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Abramovay, 2015). Porquanto, é um fenômeno que pode ter suas origens relacionadas a diferentes fatores.

Atos violentos quase sempre são justificados pelos próprios agressores, como no caso do *bullying*, que é um tipo de violência psicológica recorrente sobre uma vítima indefesa. Fatos como zombar de um colega por suas características físicas, opção religiosa, cor da pele, tipo de vestimenta são justificados pelos perpetradores como uma “brincadeira”, que nem sempre é levada a sério por professores e demais profissionais na escola (Rodrigues, 2019). Fatos violentos quando justificados pelo autor para não se sentir culpado, são conceituados pela Teoria Social Cognitiva como ‘desengajamento moral’. O desengajamento moral é um processo gradual, que ocorre ao longo da vida em diferentes situações e, por isso, pode passar despercebido por quem os comete (Bandura, 1991). São comportamentos que, quando identificados, possibilitam criar estratégias rumo ao padrão moral estabelecido, especialmente em crianças e adolescentes que estão com a personalidade em formação. É preciso evitar que ações violentas se tornem parte do cotidiano escolar e, que, principalmente, não se tornem fatos considerados normais, pois quando o processo violento se naturaliza, o ‘desengajamento moral’ ganha força, ou seja, o que antes era condenável, justifica-se com o uso de linguagem que suaviza os atos e isenta o perpetrador da culpa (Bandura, 1973; 2015).

Tendo em vista a satisfação no trabalho docente, postulam-se as variáveis desengajamento moral e violência escolar como fatores que influenciam a satisfação. A

satisfação no trabalho docente é um estado de bem-estar que pode ser motivado por fatores internos (sentimento, emoções e experiências) e externos (condições de trabalho, reconhecimento e oportunidades) (Cardoso; Costa, 2016). A satisfação do professor se dá quando se reduzem os geradores de insatisfação e esse estado pode representar mais dedicação à função e menos rotatividade dos docentes, fatos que contribuem para a organização da instituição escolar e eleva seu conceito socialmente (Cardoso; Costa, 2016).

A satisfação no trabalho docente tem sido estudada com base na Teoria Social Cognitiva por meio de um modelo integrativo que associa variáveis explicativas de satisfação no trabalho (Lent *et al.*, 2011; Ramos, 2015; Badri *et al.*, 2013; Cayupe *et al.*, 2023). Estudos sobre satisfação no trabalho consideram-na uma variável como influenciadora positiva tanto para a motivação na profissão como também para aprendizagem dos alunos (Caprara, 2002) e pode contribuir na prevenção de problemas de saúde como o *burnout* (Ferreira *et al.*, 2020).

As ações violentas no espaço escolar podem reduzir a satisfação no trabalho docente e incorrer em vários problemas dentre os quais o desestímulo pela profissão, adoecimento e até abandono da profissão. A literatura sobre a satisfação docente tem evidenciado que estar satisfeito é uma condição que melhora a qualidade no trabalho e pode influenciar positivamente na prática em sala de aula (Caprara *et al.*, 2002; Figueiredo, 2009; Badri *et al.*, 2013; Ramos, 2015; Ferreira, 2018).

O desengajamento moral, por sua vez, está presente nas escolas submerso em ações ‘aparentemente’ inocentes como, por exemplo, rir e causar constrangimento com comentários que, geralmente, intimidam o outro, sempre usando a brincadeira como justificativa para tal ato. É um conceito postulado por Albert Bandura (2008) que vê na ação humana atos de crueldade sendo amenizados por meio da linguagem, como forma de isentar-se das responsabilidades pelos atos cometidos. Está demonstrado em seus estudos sobre agressão (1973) quando buscou compreender a razão de as pessoas cometerem atos agressivos. A extensão desse conceito alcança todas as áreas de atuação humana, visto que pode ser explicado por fatores internos e externos. Quando se trata da área educacional, o desengajar-se moralmente pode ser percebido, principalmente, nas relações entre alunos, porém, não se limita a eles. Alguns estudos como o de Rodrigues (2019) voltaram a atenção para o *bullying* escolar que é concebido como ação danosa que pode causar danos físicos e psicológicos à vítima. O



*bullying*, também é concebido como uma das formas de violência (psicológica) nas escolas que precisa ser evitada (Lopes; Silveira, 2017).

Além dessa versão sobre violência nas escolas, existem outras como violência verbal, física e patrimonial que podem ser desenvolvidas no espaço escolar e precisam ser compreendidas cientificamente, para subsidiar propostas viáveis para um confronto que dê respostas positivas no que concerne a reduzir ou amenizar situações de violência. Segundo Krug *et al.* (2002) a violência é um ato que pode ser evitado ao se usar estratégias que contornam a situação. Além disso, o cometimento dessas ações nas escolas e, especialmente nas salas de aula, têm sido vistas como prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem (Becker; Kassouf, 2016), afetando a satisfação do professor e explicando, muitas vezes, o a ocorrência de problemas de saúde e até mesmo o abandono da profissão.

A teoria que orienta esta tese parte do princípio de que as mudanças comportamentais são movidas pela plasticidade entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1981; 2000; 2008). A partir dessas considerações, ampliam-se as possibilidades de análise sobre a satisfação docente no local de trabalho.

## **2.2 Tese**

A satisfação docente é essencial para a motivação e a criatividade, e fomenta o desejo de permanecer na profissão. Já a insatisfação, desmotiva e atinge a criatividade em suas práticas e influencia o processo ensino-aprendizagem. A ideia central desta investigação é a de que a satisfação no trabalho é um valor pessoal, decorrente da perspectiva de cada sujeito (Ramos, 2015; Ferreira, 2018) e, portanto, a percepção dos professores de que a violência escolar e o desengajamento moral entre estudantes, têm influência na satisfação no trabalho, constituindo-se então, fatores de insatisfação profissional.

Esta tese reafirma os pressupostos da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986; Duffy; Lent, 2009) ao mostrar que o comportamento dos docentes está relacionado aos eventos com os quais se envolve na escola, direta e indiretamente, bem como às suas crenças pessoais sobre os mesmos eventos. Nesta relação bidirecional os fatores pessoais e institucionais constroem, a cada interação, tipos de comportamento nos quais se localizam a violência e o desengajamento moral entre alunos, desvirtuando o ciclo do processo ensino-aprendizagem ao criarem uma

atmosfera negativa, contrária aos objetivos educacionais, diante do que os professores se sentem insatisfeitos.

### **2.3 Relevância Acadêmica e Prática**

Com base na argumentação teórica esta tese é relevante academicamente ao passo que busca investigar as percepções de professores da Educação Básica que atuam no Ensino Público Estadual na cidade de Belém, Pará, Brasil acerca de sua Satisfação no trabalho (Duffy; Lent, 2009; Lent et al., 2011; Buyukgoze-Kavas et al., 2013; Badri et al., 2013; Ramos, 2015), a partir das variáveis violência escolar e desengajamento moral como possíveis influenciadoras de satisfação, que por sua vez pode determinar a prática docente no contexto ensino-aprendizagem. É, portanto, uma fonte sobre a concepção docente para se repensar a relação teoria e prática nas discussões acadêmicas relacionando-a às diferentes situações a qual o professor é submetido em seu cotidiano. Foi desenvolvido na Região Norte onde a relação entre as variáveis em questão não apareceram juntas em nenhuma das literaturas encontradas até a conclusão das buscas em 2023. Com isso, pretende-se estender a discussão sobre satisfação no trabalho docente a todas as de relações possíveis que possam explicar a (in) satisfação como também preencher possíveis lacunas sobre o conteúdo. No estudo de Ramos (2015), a variável ‘satisfação com o salário’ foi evidenciada, na pesquisa de Marcionetti e Castelli (2022) o ‘burnout’ e o ‘otimismo’, em Cayupe *et al.* (2023) apareceram ‘apoio social’ e ‘compromisso organizacional’. Diante dessas evidências é possível afirmar que a satisfação é um estado particular e varia de uma pessoa para outra.

Em termos práticos e institucionais, esta pesquisa é relevante pois pode fomentar práticas de conscientização para prevenção ou enfrentamento de situações conflituosas nas escolas referente a casos de violência. De acordo com Kappel *et al.* (2014) refletir sobre a violência no âmbito escolar deve envolver desde a proteção dos estudantes, o tipo de relação com os pais ou responsáveis e currículo que incentivem o respeito às diferenças. As ações partem da percepção sobre a necessidade de intervenção, por isso vale reavaliar o contexto para se criar estratégias de intervenção para se evitar ações discriminatórias que são combustíveis para a violência.

Em se tratando da violência e desengajamento moral nas escolas, esta pesquisa pode fomentar discussões para se repensar os cursos de formação de professores, pois há necessidade

de fortalecimento desses assuntos, pois como afirma Badia, Poli e Souza (2014) é preciso que o futuro professor ao ingressar a carreira esteja subsidiado teoricamente para enfrentar as adversidades e os constantes desafios que o dia a dia da profissão apresenta e ao longo do exercício da profissão.

Evidenciar o bem-estar na profissão docente e todos os benefícios gerados a partir desse estado, abrem-se espaços para discussões sobre políticas públicas de valorização docente ao considerar fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam a satisfação no trabalho desses profissionais. Portanto, acredita-se que os resultados desta pesquisa podem orientar os docentes para resolução de questões concernentes a temática, pois serve de aporte teórico para autorreflexão e autoaprendizado. É também um instrumento, que em conjunto com outros já conhecidos pode orientar a elaboração de práticas que promovam uma política educativa a incidir do espaço micro (sala de aula) para o espaço macro (sistema educativo) e elevem o sentimento de realização pessoal e bem-estar no trabalho, promovendo a qualidade do ensino-aprendizagem e relações que possam evitar atos violentos no espaço escolar.

Esta tese, com base nos preceitos teóricos de Albert Bandura (1986), a Teoria Social Cognitiva, considera os seres humanos, com capacidade de controlar e interferir de forma objetiva, mesmo que parcialmente, aos acontecimentos aos quais estão expostas. Concebe a constante mutação do comportamento humano que influencia e é influenciado na relação pessoa, ambiente e comportamento (Bandura, 1986; 2000; Ramos, 2015). Esta tese visa contribuir com a educação de um modo geral, por considerar a satisfação no trabalho docente como um dos meios de influenciar na aprendizagem dos estudantes (Caprara *et al.*, 2006). Além disso, o entendimento sobre a violência escolar e possíveis ações moralmente desengajadas, podem fomentar propostas para discussão sobre o curso de formação de professores ao se considerar aspectos factuais que se sucedem no cotidiano escolar. Diante do panorama apresentado, esta tese estabeleceu como **problema de pesquisa** o seguinte questionamento: Como se configura a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral de alunos, a partir da percepção de professores da Educação Básica?

## 2.4 Originalidade do Estudo

Este estudo analisou a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral a partir da percepção de professores da educação básica em

Belém, Pará, Brasil. A base teórica utilizada foi a Teoria Social Cognitiva que compreende o comportamento humano a partir da bidirecionalidade entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. A perspectiva humana nesta teoria é que as pessoas podem controlar, mesmo que parcialmente, os acontecimentos a que são submetidos. Para Bandura (1986), a agência humana pode ser explicada por suas capacidades básicas, quais sejam: simbolização (usar símbolos e a eles dar sentido), pensamento antecipatório (antecipar possibilidades futuras), capacidade vicária (voltar-se a experiências conhecidas), autorregulação (ter controle sobre suas ações) e autorreatividade (refletir sobre os acontecimentos, avaliar e poder mudar o próprio pensamento) (Bandura, 1986; 2008).

O docente no contexto escolar é influenciado por múltiplos fatores entre os quais pode-se apontar a diversidade, observável na humanidade, pelas ações dos sujeitos com os quais se convive como também de imposições delegadas pelo sistema educativo e social (Ferreira, 2018). São experiências de vida social e profissional construídas ao longo de sua existência que alicerçam suas crenças docentes e, conseqüentemente, podem interferir em suas percepções sobre o que pode ou não lhe causar satisfação no exercício de sua profissão.

Neste sentido, aponta-se a violência e o desengajamento moral como fortes preditores de satisfação no trabalho docente, pois são variáveis que influenciam negativamente a vida das pessoas. Estudos como os de Oliveira *et al.* (2021) sugerem que o desengajamento moral e o *bullying* precisam de atenção, pois o *bullying* é um tipo de violência que afeta negativamente crianças e adolescentes (na saúde e no processo ensino-aprendizagem); Lin e Xiao (2022), destacam em seu estudo que o desengajamento moral mediou a influência de tendências paranoicas à violência, em adolescentes (*cyberbullying*). Destacaram que é preciso controlar o *cyberbullying* na adolescência, como forma de cuidar da saúde mental dos jovens e orientá-los na construção de padrões morais apropriados.

Os resultados deste estudo são um fomento para novas pesquisas cujo interesse esteja voltado para a variável satisfação no trabalho, especialmente pela gama de situações que envolvem o profissional docente. Esse entendimento remete a probabilidades sobre a satisfação no trabalho docente, inserido em um contexto violento e de possíveis ações de desengajamento moral realizadas pelos alunos.

Ao longo do levantamento bibliográfico evidenciou-se escassez de estudos que relacionam em conjunto as variáveis: violência, desengajamento moral e satisfação no trabalho

docente. Registram-se alguns estudos que analisam as variáveis associadas a outros contextos e separadamente. Sobre violência (*bullying e cyberbullying*) e desengajamento moral (Rodrigues, 2019; Daud, 2019; Francisco; Ferreira; Simão, 2022; Octávia *et al*, 2022; Thonberg; Pozzoli; Zini, 2022); sobre desengajamento moral, autoeficácia e relação professor-aluno (Sjögren *et al.*, 2020); sobre regulação emocional, desengajamento moral e agressão (Roos; Salmivalli; Hodges, 2015); sobre satisfação no trabalho e autoeficácia (Ferreira *et al.*, 2020); satisfação no trabalho docente e autoeficácia coletiva (Ramos, 2015).

Diante das considerações, este estudo caracteriza-se como inédito e original desenvolvido neste programa de pós-graduação da UFPA e mostra-se indispensável compreendê-lo no contexto de formação de professores.

## 2.5 Estrutura da Tese

Para a composição deste estudo optou-se pelo formato de artigos científicos. Por isso os estudos estão organizados em: a) Estudos de Revisão e b) Estudos Empíricos.

A proposta neste formato de tese é tornar a pesquisa apta para submissão em revistas qualificadas, mais especificamente nos primeiros 4 estratos de Qualis Sucupira, de modo a otimizar o tempo e evitar que a pesquisa fique defasada. Por esse motivo optou-se por organizar a tese no formato de artigos, pois há prestensão de submetê-los em periódicos especializados e qualificados. Ressalta-se que o artigo 1, intitulado “Violência escolar e educação básica: uma revisão integrativa” já foi publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES), ISSN 2526-8449, qualificada pela plataforma Sucupira com Qualis A3 em educação. O Artigo 2 (revisão) intitulado “Desengajamento Moral na educação Básica e a violência: uma revisão de escopo”. O artigo 3 (empírico) intitulado “Violência escolar e *bullying*: percepção de docentes da Educação Básica”, o artigo 4 (empírico) intitulado “Satisfação no trabalho e violência escolar: percepção de professores da educação básica” e o artigo 5 (empírico) intitulado “Satisfação no trabalho de docentes da Educação Básica: relação com a violência escolar e o desengajamento moral”.

## 2.6 Objetivos da Tese

### 2.6.1 Objetivo Geral

Analisar a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral de alunos, a partir da percepção de professores da educação básica.

### 2.6.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos, por sua vez, são desenvolvidos em cada artigo.

Artigo 1: descrever o que as pesquisas publicadas, entre os anos de 2013 a 2022, expõe acerca da violência escolar, tendo como parâmetro a prática pedagógica dos professores no contexto escolar na Educação Básica.

Artigo 2: analisar pesquisas acerca do desengajamento moral na educação básica publicadas nacional e internacionalmente, no período de 2013 a 2023”.

Artigo 3: verificar a percepção de docentes da Educação Básica sobre violência escolar, a partir da ocorrência do *bullying*.

Artigo 4: verificar a percepção de professores da educação básica sobre satisfação e violência escolar.

Artigo 5: avaliar a relação entre satisfação no trabalho, violência escolar e desengajamento moral percebido por professores da Educação Básica.

## 2.7 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa se orienta pela abordagem quanti-qualitativa, pois a associação desses estudos pode ampliar as possibilidades de análises aos dados obtidos. Desse modo, segue-se a ideia de Minayo (2009) de que esses tipos de abordagem não podem ser opostos. A pesquisa quanti-quali amplia a possibilidade de análise quando tem apoio das duas abordagens (Dal-Farra; Lopes, 2013) fazendo com que sejam reduzidas as falhas tanto de uma abordagem quanto de outra, promovendo mais equilíbrio no trabalho em conjunto da análise dos dados (Flick, 2009).

Quanto aos objetivos, esta tese configura-se como exploratória e descritiva. A primeira justifica-se por ainda ser um tema escasso (considerando-se o conjunto das variáveis) e, por isso, é preciso abrir novas possibilidades de resposta sobre o assunto (Raupp; Beuren, 2006). Além disso, pode servir para orientar na análise junto à população investigada (Triviños, 1987).

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por um estudo bibliográfico, em que foi construída uma Revisão Integrativa da Literatura, que estruturou o Artigo 1 (publicado) e uma Revisão de Escopo, que corresponde ao Artigo 2, que em síntese, busca elaborar um mapeamento de modo sistemático de estudos publicados sobre a temática. Em complemento, foi realizado um levantamento do tipo *e-survey* (Francisco; Martinez, 2020), e a coleta foi realizada por meio eletrônico, que resultou na construção dos Artigos 3, 4 e 5, e, em conjunto, fazem parte do corpo da tese e as informações metodológicas mais específicas ocorrem nas suas respectivas sessões.

Para pesquisa bibliográfica optou-se por dois tipos: revisão integrativa e revisão de escopo. A integrativa auxilia na sintetização de determinado assunto e pode reduzir dúvidas sobre o processo de pesquisa e consente o uso dos resultados para afirmações generalizadas sobre o que foi estudado (Silva *et al.*, 2020). A de escopo possibilita a sistematização e mapeamento de fontes e conceitos sobre determinada área (Silva; Farias; Lopes, 2022) e amplia o mapa dos estudos, com o propósito de agrupar várias evidências e mostrar como foram produzidas (Lima; Peres, 2022). A Revisão de Escopo visa evidenciar os estudos analisados, por meio da descrição para esclarecer como eles foram construídos.

Participaram desta pesquisa 424 professores da rede da Educação Básica de Belém do Pará, os quais foram selecionados por conveniência, considerando a disponibilidade dos professores. Este tipo de amostragem não probabilística, por conveniência, é amplamente utilizado por sua facilidade de acesso aos participantes (Freitag, 2018). Dentre as escolas partícipes, foram identificadas a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santos Dumont; Escola Estadual de Ensino Fundamental XV de Outubro; Escola Estadual Aldebaro Cavaleiro de Macedo Klautau; Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacarias de Assumpção; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Amilcar Alves Tupiassú; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônia Paes da Silva; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arthur Porto; Escola Estadual José Veríssimo; Associação dos Moradores do Residencial Jardim Jaderlar; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes I; Associação Cristã do Bengui; Escola David S. Mufarrej; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Benedito Chaves; Escola Estadual Augusto Olímpio; Escola Estadual de Ensino Fundamental Lar de Maria; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão de Igarapé Miri; Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Igarapé Miri,

Escola Estadual de Ensino Fundamental Marluce Pacheco Ferreira e outras. Ressalta-se que todas as escolas estão localizadas no município de Belém e correspondem à Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc).

## **2.8 Instrumentos de Coleta e Análise dos Dados**

A coleta dos dados empíricos foi realizada no primeiro semestre de 2021. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um Questionário de Caracterização com itens como idade, sexo, escola de atuação, tempo de atuação, carga horária e outros. Foi utilizada uma adaptação da Escala de Desengajamento Moral e o Bullying (Rodrigues, 2019) para professores, visto que a escala original está direcionada para os alunos, constando perguntas como “*Na sua percepção existem alunos, em sua sala de aula que se sentem excluídos?* ”, “*Como você acha que os seus alunos se sentem no ambiente escolar?* ”, com itens abertos e fechados, em que algumas perguntas os participantes poderiam selecionar mais de uma opção e em outras apenas uma. E por fim, foi utilizada a Escala de Satisfação no Trabalho, do tipo Likert de 5 pontos (1- pouco satisfeito e 5 - muito satisfeito) com itens como “*Estou satisfeito com o meu emprego atual*”; “*Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho* ”. (Azzi; Ferreira; Casanova, 2016). Vale ressaltar que os três instrumentos foram condensados em um questionário elaborado no *Google Forms* (ANEXO 1) e o link foi distribuído para os professores.

Para a coleta de dados, inicialmente, foi realizado um contato com a Seduc para autorização da pesquisa, onde se reuniu com o responsável para explanação do projeto. Depois, foi enviado um ofício (ANEXO 2) aos gestores das Unidades Seduc nas Escolas (USE). Após aprovação, o formulário foi enviado, por meio de aplicativo de mensagens, o link de acesso ao instrumento para os gestores das Unidades Seduc na Escola (USE), os quais encaminharam para os diretores das escolas gerenciadas por cada USE, por fim, foi repassado aos professores. As respostas foram encaminhadas para o e-mail do pesquisador de forma simultânea.

Os dados quantitativos foram submetidos à análise estatística descritiva, com cálculo de medida central, média, desvio padrão, cálculo de percentual e, também aplicado Regressão Linear simples e a Análise Fatorial confirmatória. Segundo Brown (2006) a análise fatorial confirmatória está entre os procedimentos estatísticos comumente usados em pesquisa aplicada,



para fornecer aos pesquisadores informações quanto às propriedades psicométricas do instrumento e da medida, bem como evidências de validade do construto.

Os dados qualitativos foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

### 2.9 Procedimentos Éticos

Esta pesquisa faz parte do Projeto Guarda-chuva “Desengajamento Moral e a Violência: implicações no contexto escolar”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará nº 2.912.010. Além disso, os participantes autorizaram a pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes foi apresentado juntamente com os instrumentos supramencionados. No TCLE constam as informações sobre a pesquisa e suas motivações, informando que a participação é voluntária, não acarretando ônus e bônus aos professores, havendo a possibilidade de desistência, assim como a preservação do anonimato e sigilo das informações coletadas, sendo destinadas apenas para fins acadêmicos.

### 2.10 Percurso da Tese

Para sistematização das etapas do processo de construção desta Tese e cumprimento dos pré-requisitos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Pará, elaborou-se um cronograma com o percurso previsto até a sua conclusão. Cronograma com as etapas por semestre e ano a partir da qualificação da tese no ano de 2023 (**Quadro 1**).

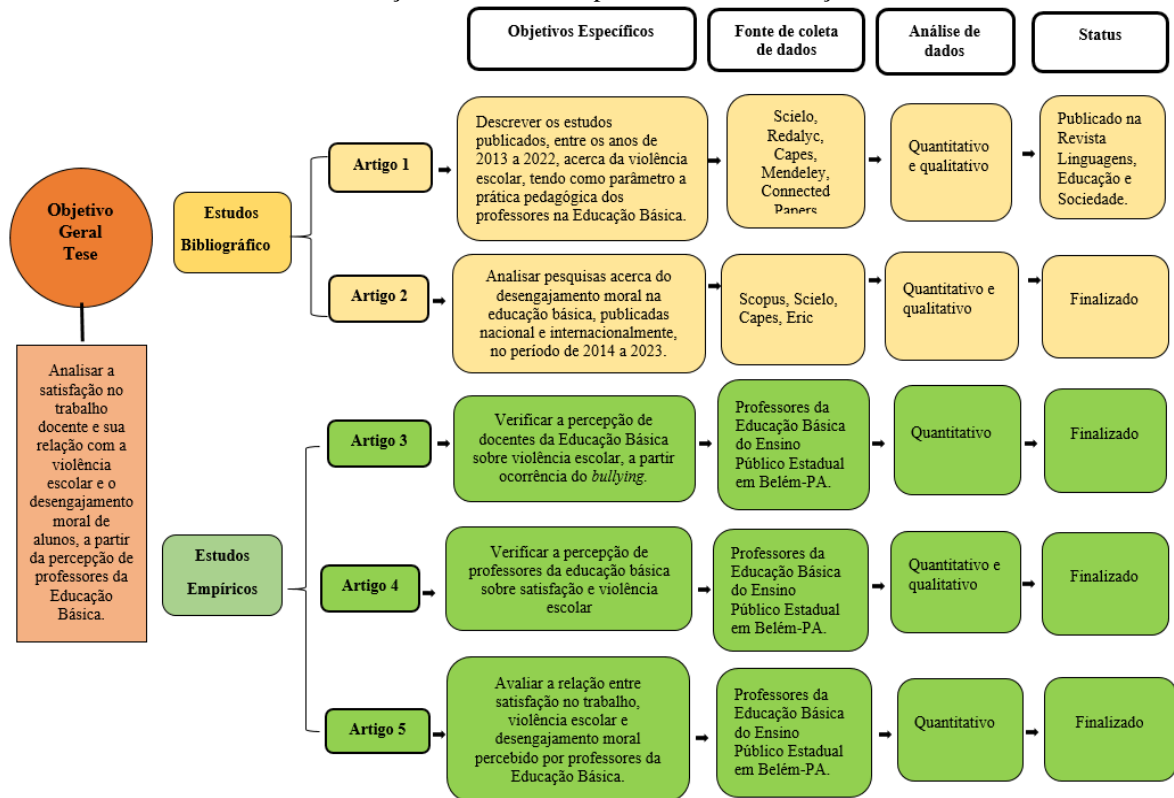
**Quadro 1:** Cronograma das etapas finais da pesquisa intitulada: “Violência escolar e o desengajamento de alunos: efeitos na satisfação no trabalho de professores da educação básica”.

Etapas	Ano/semestre		Ano/semestre	
	2023		2024	
	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
Qualificação		x		
Revisão da Qualificação		x	x	
Escrita do Artigo 3			x	
Escrita do Artigo 4		x	x	x
Escrita do Artigo 5			x	x
Redação final da Tese				x
Depósito da Tese para defesa				x
Defesa				x

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Verifica-se pelo quadro que este estudo concluiu as etapas, a partir da qualificação da tese, até o último estágio, o qual inclui a revisão da qualificação e as escritas dos artigos empíricos (3, 4, 5), a redação final da tese e defesa dentro do período estabelecido pelo programa até novembro de 2024. A seguir apresenta-se na Figura 1, um fluxograma sobre a forma de apresentação desta tese.

**Figura 1:** Fluxograma do percurso da tese intitulada “Violência escolar e o desengajamento moral de alunos: efeitos na satisfação no trabalho de professores da Educação Básica.”



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

# SEÇÃO III

---

## Artigos Científicos

## SEÇÃO III

### Artigos Científicos

**3.1 Artigo Científico 1:** publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade da Universidade Federal do Piauí ISSN 2526 8449 Qualis A3 em Educação.

#### **Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa**

##### **RESUMO**

A violência é um fenômeno visível socialmente, e a escola é uma instituição onde se desenvolve de diferentes formas, denotando a sua relevância no ambiente educacional. Neste contexto, objetiva-se descrever os estudos publicados, entre os anos de 2013 a 2022, acerca da violência escolar, tendo como parâmetro a prática pedagógica dos professores na Educação Básica. O estudo é de natureza quanti-qualitativa de cunho exploratório e descritivo, desenvolvido a partir de estatísticas básicas, análise de similitude e de conteúdo. A partir do *corpus textual* em análise, emergiram três categorias: *i*) violência, que apresentou conexão com os termos escola, prática docente e pesquisa; *ii*) professor, que interagiu com aluno, estudo e ensino; e, *iii*) escolar, que se interligou com contexto social. Os resultados indicam que a violência escolar tem forte impacto sobre o comportamento dos docentes e discentes, o que resulta em adoecimento e desmotivação pela profissão entre os professores e provoca evasão escolar, medo e danos psicológicos nos alunos. Conclui-se que a violência escolar é uma variável que precisa ser mais estudada e discutida pelos profissionais da educação e pela sociedade, a fim de construir soluções que, por um lado, combatam atitudes danosas ao ambiente escolar e, por outro, evitem danos físicos e psicológicos, particularmente, aos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** violência; escola; prática pedagógica; docente.

#### **School violence and pedagogical practice: an integrative review**

##### **ABSTRACT**

Violence is a socially visible phenomenon, and the school is an institution where it develops in different ways, denoting its relevance in the educational environment. In this context, the aim is to describe the studies published between 2013 and 2022 on school violence, using the pedagogical practice of teachers in basic education as a parameter. This is a quantitative-qualitative study of an exploratory and descriptive nature, based on basic statistics, similarity analysis and content analysis. Three categories emerged from the textual corpus under analysis: *i*) violence, which was linked to the terms school, teaching practice and research; *ii*) teacher, which interacted with student, study and teaching; and *iii*) school, which was linked to the social context. The results indicate that school violence has a strong impact on the behavior of teachers and students, which results in teachers becoming ill and demotivated by the profession, and causes school dropout, fear and psychological damage to students. The conclusion is that school violence is a variable that needs to be studied and discussed more by education professionals and society, in order to build solutions that, on the one hand, combat harmful attitudes in the

school environment and, on the other, prevent physical and psychological damage, particularly to the main subjects of the teaching-learning process.

**Key words:** violence; school; pedagogical practice; teacher.

## INTRODUÇÃO

O universo educacional é complexo e dinâmico posto que compõe o quadro social mais amplo e acompanha as transformações no mundo. Por isso, a cada época estudos voltados aos sistemas educativos ganham novos elementos que precisam ser compreendidos, especialmente por considerar que o comportamento humano, ao passo que recebe influência do meio, também o influencia (Bandura, 2008). Em se tratando de educação, cujo fenômeno é orientado pela ação social, as mudanças são frenéticas no atual momento histórico do mundo globalizado (Maués; Bastos, 2016). Desse modo, a cada época, surgem novos elementos, tais como o advento da tecnologia, intensificado nos últimos anos, como suporte pedagógico (Mattia, 2018) e precisam ser analisados.

Desde a década de mil novecentos e noventa, professores perceberam maior agressividade e violência nos comportamentos dos alunos (Silva Neto; Barreto, 2018), os quais nem sempre são seguidos de culpa ou arrependimento. Desse modo, desenvolver um estudo sobre violência escolar e prática pedagógica dos professores é importante para a compreensão sobre as nuances do processo educativo tendo em vista a repercussão educacional e social, imediata e mediata, da ação docente na formação de pessoas e, reciprocamente, da ação discente, na atuação dos professores (Bandura, 2008). Entende-se a partir dessas considerações que quem forma se forma na relação de troca de conhecimentos (Freire, 1996).

A escola é um espaço que proporciona a interação entre pessoas diferentes e com diferentes visões de mundo. Essa interação pode construir dinâmicas e também reproduzir as já existentes, por isso, ações preconceituosas e discriminatórias podem ser repetidas na escola (Abramovay, 2012) e gerar violência. Outro fator que pode ser desencadeado nas interações, entre os alunos, são as constantes conversas e falta de atenção aos trabalhos desenvolvidos em sala, que também podem causar, até mesmo, violência física. Desse modo, os professores devem adotar uma postura de “autoridade liberal”, aquela que impede que o professor seja “repressivo, como um professor autoritário, mas também não deixa ele ser conivente com a indisciplina do aluno, como um professor licencioso” (Ruckstadter; Ruckstadter; Souza, 2021, p. 09) e, desse modo, fazer-se respeitar pelos alunos (Silva Neto; Barreto, 2018) para que o processo educativo seja desenvolvido com qualidade.

É importante considerar que a violência se apresenta de diferentes formas a depender do contexto, da situação e dos atores envolvidos, por isso faz-se necessário entender sobre seu conceito de modo geral, para então, adentrar em situações particulares que ganham forma a depender de como e do local onde se desenvolvem (Unesco, 2003). Com isso considera-se a violência escolar uma dessas particularidades que precisam ser apresentadas.

A violência é um fenômeno que acompanha o desenvolvimento da humanidade e a cada época apresenta novos desafios que precisam ser enfrentados devido a sua ação devastadora (Priotto; Boneti, 2009). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência se dá quando se impõe o poder ou força física contra alguém, contra si mesmo ou contra um grupo, e que, essa ação provoque danos físicos ou psicológicos (WHO, 2002). A conceituação da OMS abrange os atos violentos físicos tanto quanto os psicológicos que afetam as pessoas, por isso, a noção deve ser entendida como “violências” (no plural) (Unesco, 2003). Diante da diversidade de noções sobre o assunto, somam-se outras especificidades como a que se qualifica de violência escolar. “A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (Charlot, 2002, p.434).

A violência escolar aparece no cenário nacional e internacional como um desafio a ser combatido, o que a torna tema recorrente nas mídias sociais e conversas cotidianas. É uma situação conflitante e nada simples, pois há uma variedade de ações que podem desencadeá-la no espaço escolar. Em decorrência dessas dimensões, alguns conceitos foram desenvolvidos a partir do tipo de abuso promovido ao paciente (Unesco, 2003).

No Brasil, a violência tornou-se uma situação social grave por influenciar o desenvolvimento do trabalho nas escolas, pois eleva o nível de estresse dos docentes, implicando em sua prática (Santana; Almeida, 2021). Vale ressaltar que o aumento da violência escolar não se restringe ao Brasil, pois se trata de um fenômeno mundial. O debate sobre violência nas escolas tornou-se um tema público posto que é um entre tantos elementos que viabilizam um contexto de insegurança e desconfiança, aumentando a preocupação social sobre a temática (Fernandes; Prado, 2019).

A violência escolar vai tomando novas nuances a depender da época e do contexto. Charlot (2002) apresenta alguns episódios que apontam a novidade para essa problemática. O primeiro, diz respeito ao surgimento de violências mais graves como homicídio, estupro e agressões com armas; o segundo, aponta para a idade dos envolvidos que são cada vez mais

jovens, com idade entre 8 e 13 anos; o terceiro chama de “intrusões externas”, que são fatos que ocorrem entre os jovens no bairro, e eles usam a escola pra acertar as contas (Charlot, 2002, p. 433); o quarto diz respeito às situações que ocorrem no cotidiano de professores e demais funcionários da escola e responsáveis de alunos, que apesar de não parecerem atos violentos, o acúmulo dessas situações pode produzir um estado de sobressalto e de ameaça permanente (Charlot, 2002).

Para o autor a violência precisa ser vista a partir de três ângulos: violência na escola, à escola e da escola. Segundo ele a violência na escola é quando atos violentos ocorrem nesse espaço, que podem estar relacionados aos profissionais que ali atuam e/ou com os estudantes; a violência à escola acontece quando o espaço escolar, incluindo servidores que ali trabalham, são as vítimas; e por fim, violência da escola quando o quadro de servidores violenta a integridade dos seus alunos com várias atitudes inadequadas dentre estas as ofensas. Essas formas de violência podem influenciar o objetivo principal das instituições (Charlot, 2002).

É imprescindível conhecer para compreender o comportamento humano em situações de violência, para tanto é válido fazer referência às diferenças entre agressão, agressividade e violência. Em seu estudo, Rodrigues (2019) distingue esses termos, definindo a agressão como um ato cruel e a violência é efetivada por atos agressivos que podem ser físicos, psicológicos ou de ameaça com a intenção de provocar sofrimento ou dominação. Já a agressividade é pessoal, ou seja, está relacionado a elementos biopsíquicos (Rodrigues, 2019). Entender as causas de determinado comportamento pode ser o começo para identificar essas diferenças e a partir disso, buscar alternativas para combater a violência, especialmente nas escolas, local onde esses atos têm se tornado cada vez mais comuns. De modo resumido, a violência escolar para Priotto e Bonetti (2009) é qualquer ato ou ação de violência praticados entre a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, familiares e outros autores sociais) no ambiente escolar.

Atos violentos têm sido evidenciados tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, o que têm influenciado negativamente o estado emocional de grande parte dos docentes e, preocupado a sociedade de um modo geral (Yamane, 2020). As atitudes de muitos alunos têm sido apontadas como consequência por exposição direta a episódios violentos pelos meios midiáticos, resultantes “de violências estruturais e culturais, as quais influenciam diretamente o ambiente escolar [e] estão se tornando cada vez mais uma grande preocupação

para a escola” (Patrinhani; Américo, 2020, p. 1992). São eventos que podem afetar os docentes e discentes e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Esse assunto remete ao principal mediador do conhecimento (professor) que pode ter sua prática prejudicada diante de situações que causam desconforto, pois o estado emocional é resultado de “situações que vivencia em seu cotidiano laboral” (Ferreira, 2020, p.338) e as conseqüências podem ser desastrosas para saúde (adoecimento) e profissão (abandono) (Penteado; Souza Neto, 2019; Couto; Ramos; Garcia, 2019).

Vale ressaltar que neste estudo se considera a prática pedagógica como “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p.536). É ação à qual subjaz intencionalidade, orientada pelo conhecimento pedagógico construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o saber conceitual e suas relações com as suas experiências de vida. A educação impacta a vida das pessoas de modo amplo e imprevisível e, na busca de sua organização, a pedagogia filtra as informações para compreender e transformar as práticas educativas, a fim de subsidiar e direcionar os seus rumos a determinado ideal de formação humana (Franco, 2016). Neste sentido, a prática pedagógica depende, em parte, do processo formativo dos docentes e da percepção deles sobre o mundo, isto é, de suas crenças pessoais (Morais; Nascimento; Magalhães, 2016).

Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas ao longo dos anos verificando a importância dos estudos acerca da violência no contexto escolar. Pereira e Zuin (2019) estudaram o contexto da educação básica com o objetivo de analisar as ligações entre desautorização e violência escolar contra professores para identificar seus possíveis efeitos no trabalho docente; Lira e Medeiros (2015) estudaram uma escola em Brasília para saber qual a relação das situações de conflitos, violências e indisciplina do dia a dia com o adoecimento e desestímulo docente; Mello e Campos (2018) pesquisaram dois professores de Educação Física de uma escola de Ensino Fundamental com o objetivo identificar situações de violência nas aulas de Educação Física, bem como os possíveis motivos para tais ocorrências, e discutir aspectos da prática pedagógica do professor que se relacionam com o surgimento dessas situações. Esses, são alguns exemplos, dentre tantos que buscam respostas sobre a violência e suas conseqüências no contexto educativo.



Diante do exposto, este artigo tem como objetivo investigar o panorama das pesquisas publicadas entre os anos de 2013 a 2022, acerca da violência escolar tendo, como parâmetro a prática pedagógica dos professores no contexto escolar na Educação Básica.

## **MÉTODO**

Para esta pesquisa optou-se por um estudo de Revisão de Literatura, a fim de obter dados acerca do tema no cenário nacional e internacional. No que diz respeito ao objetivo, tratou-se de modo exploratório e descritivo. Exploratório, pois objetiva familiarizar-se com o problema, deixá-lo mais explícito, além de aperfeiçoar ideias. E, descritivo por promover a caracterização do objeto estudado ou estabelece a ligação entre as variáveis, descrevendo suas especificidades (Gil, 2022). Quanto à abordagem do problema se caracteriza por ser quanti-qualitativa, ou seja, mista, por utilizar técnicas quantitativas para dimensionar e mensurar os resultados das pesquisas qualitativas ao interpretar de modo subjetivo os dados coletados (Gil, 2022).

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura. Este tipo de estudo permite que seja realizada uma síntese sobre determinado assunto, o que pode reduzir dúvidas sobre o processo de pesquisa e consente o uso dos resultados para afirmações generalizadas sobre o que foi estudado, no entanto, possui determinado rigor metodológico, por meio de suas etapas, com o intuito de diminuir vieses (Silva *et al.*, 2020). A revisão integrativa envolve determinados procedimentos em seu percurso, quais sejam: “(1) Identificação do problema; (2) Seleção dos artigos; (3) Categorização dos estudos; (4) Interpretação dos resultados e (5) Síntese do conhecimento” (Carlos *et al.*, 2017, p. 134).

### **Levantamento e Refinamento da Literatura**

Tratar sobre violência requer atenção devido a amplitude desse conteúdo, por isso restringiu-se o estudo à violência escolar relacionando-a à prática pedagógica do professor na Educação Básica. Ao definir a temática, formulou-se a seguinte problemática: "Como se constitui a produção científica sobre “violência escolar e a prática pedagógica no contexto escolar da educação básica?”. Com vistas à coleta do material optou-se por utilizar as bases de dados: Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e a ferramenta Connected Papers. Estas plataformas são espaços *online* que têm um número bastante expressivo de estudos nacionais e internacionais.

Dentre as bases selecionadas a ferramenta Connected Papers é a única que não permite o uso de filtros automáticos. Com isso, as buscas iniciais são feitas com o cruzamento e avaliadas manualmente pelo período estipulado para as buscas, quando são descartados os estudos que não contemplam esse critério. Em seguida, são avaliados os títulos e novamente há o descarte dos que não se encaixam para o estudo. Adiante, são feitos os *downloads* dos artigos a partir do título e do período estipulado. A partir daí os resumos são lidos e classifica-se os que estejam de acordo com o critério de inclusão.

Antes de iniciar a coleta foi realizada consulta ao DeCS, a fim de aumentar e validar o repertório de descritores para filtrar termos de busca que melhor auxiliassem esse processo. O DeCS/MeSH faz parte da metodologia Lilacs e é um componente integrador da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área e também podem ser considerados como assistentes de pesquisa ajudando o usuário a refinar, expandir ou enriquecer suas pesquisas proporcionando resultados mais objetivos.

Desse modo, utilizaram-se para a coleta os descritores: “*violência escolar*”; “*comportamento violento*”, “*prática pedagógica*” e “*professores*”. Esses descritores foram cruzados com o auxílio do operador booleano *AND*, para busca de artigos organizados da seguinte forma: “comportamento violento *AND* professores”, “comportamento violento *AND* docentes”, “comportamento violento *AND* prática pedagógica”, “violência escolar *AND* professores”, “violência escolar *AND* docentes” e “violência escolar *AND* prática pedagógica”.

Para refinar os dados utilizou-se como critério de inclusão: artigos científicos de pesquisa empíricos; publicados no período de 2013 a 2022; que tratam de violência nas escolas de educação básica; que as variáveis apareçam no resumo ou no título; que estejam disponíveis na íntegra; relacionados à violência entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-funcionários; e, somente artigo. Como critério de exclusão considerou-se os estudos que trataram de violência no entorno da escola, violência entre funcionários-professores e professores-professores; estudos de revisão da literatura; os que estejam relacionados a outros contextos; e, com análise psicológica (Quadro 1).

O Quadro 1 apresenta um levantamento inicial com mais de 6 milhões de estudos, somando-se as buscas nas 5 bases de dados. É um número expressivo, no entanto, são dados referentes a buscas gerais sem o uso de filtros. A subtração de dados vai ocorrendo

especialmente após o uso de filtros como período de buscas e tipo de materiais (artigos). Na etapa da triagem, novos refinamentos foram realizados, quais sejam artigos repetidos e excluídos depois da leitura do título e resumo, em que se excluíram 52 artigos, por não envolver a área de interesse. No critério de elegibilidade 53 estudos foram avaliados na íntegra. Na fase de leitura integral dos textos, foram aplicados os critérios de exclusão, 26 estudos foram excluídos por se relacionarem a outros contextos teóricos ou temáticos e 11 por se direcionarem ao estudo de outras populações, o que resultou em 16 artigos válidos para análise.

**Quadro 1** - Processo de busca nas bases de dados Scielo, Redalyc, Capes, Mendeley e Connected Papers nos anos de 2021 e 2022.

REGISTROS IDENTIFICADOS APÓS A BUSCA NAS BASES DE DADOS						
IDENTIFICAÇÃO	DADOS INICIAIS SEM FILTROS	SCIELO 88	REDALYC 6.827.842	CAPEL 1.243	MENDELEY 126	CONNECTED PAPERS 11.035
	DADOS APÓS FILTRO	30	10.525	35	28	45
TRIAGEM	REGISTRO APÓS REFINAMENTO (CRITÉRIOS DE INCLUSÃO): 105					
	ARTIGOS EXCLUÍDOS POR ESTAREM REPETIDOS E APÓS ANÁLISE DE TÍTULOS E RESUMOS: 52					
ELEGIBILIDADE	ARTIGOS COMPLETOS PARA AVALIAR: 53					
	ARTIGOS EXCLUÍDOS APÓS LEITURA NA ÍNTEGRA ARTIGOS RELACIONADOS A OUTROS CONTEXTO: 26 OUTRAS POPULAÇÕES: 11					
INCLUSÃO	ESTUDOS INCLUÍDOS PARA SÍNTESE: 16					

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no fluxograma de Prisma (2023).

É importante mencionar que em estudos de revisão da literatura é comum que haja um grande contingente de exclusões (Ramos, 2015). No caso desta revisão o número de exclusões se justifica por concentrar apenas os estudos empíricos sobre violência escolar com perspectiva na prática pedagógica dos professores na educação básica (Ramos, 2015), verificando-se que estudos dessa natureza se mostram escassos no período estipulado para busca.

### **Análise dos dados**

Para a análise dos dados utilizaram-se técnicas de frequência e categorização que é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem das palavras, que compõem a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011; Silva *et al.*, 2020). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações das palavras (análise dos significados),

que busca a interpretação e descrição dos resultados (Bardin, 2011; Silva *et al.*, 2020). Para isto, foram utilizados os resumos dos 16 artigos selecionados para o estudo, que constituíram o *corpus textual*. Em seguida foi submetido a um *software* chamado Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que se trata de uma “*interface* visual ancorada no software R a fim de produzir análise de texto” (Silva, 2019).

Para a exploração dos resultados foi utilizada a Análise de Similitude, disponível no Iramuteq, por meio da qual pode-se representar, graficamente, a ligação entre as palavras do *corpus textual*, a fim de analisar a estrutura do texto e os temas que emergem em seu grau de importância, além dos termos que se correlacionam. A base desta técnica é a Teoria dos Grafos, preconizada pelo matemático suíço Leonard Euler, que tem sido desenvolvida em diversas áreas, como a psicologia, a educação e outras, proporcionando o estudo da relação entre as categorias ou objetos (Ramos; Silva; Pontes, 2015; Silva, 2019; Silva *et al.*, 2020).

O grafo é um conjunto de elementos que se conectam por métricas computacionais matemáticas e não permite cruzamentos como acontece em outras plataformas de busca. Um grafo trabalha pelas conexões e utiliza duas bases que buscam pesquisas anteriores e derivadas, sem recorte temporal. Sua execução se dá por conglomerado e meta de similaridade. “Um grafo  $G = (V, E)$  é um diagrama que representa um conjunto finito e não vazio  $V$  de vértices e um conjunto  $E$  de arestas, formado por pares de elementos distintos de  $V$ ” (Couto *et al.*, 2019, p. 683). Além disso, os grafos proporcionam maior compreensão das variáveis estudadas, pois dão uma visão ampla e transparente sobre conceitos e objetos estudados nas ciências humanas e sociais (Ramos; Silva; Pontes, 2015; Silva, 2019; Silva *et al.*, 2020). Para melhor visualização dos resultados utilizou-se como suporte o “Excel” e o “*Pro Word Cloud*”. O *Pro Word Cloud* é uma extensão para Windows que cria nuvem de palavras no Microsoft Word — o programa faz parte do Pacote Office.

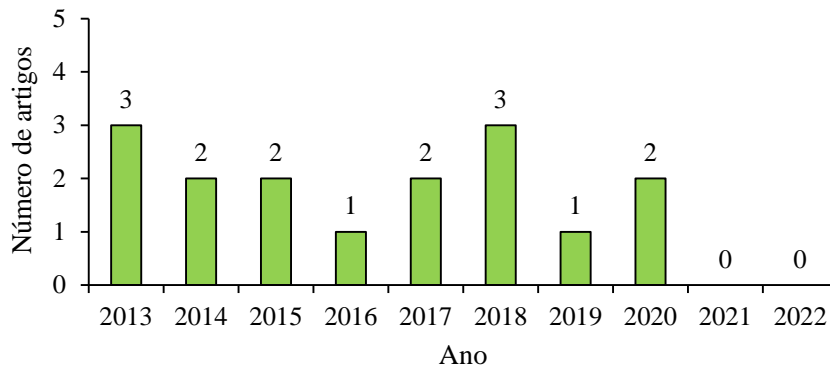
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Caracterização dos artigos**

Nesta seção, foram descritos aspectos das pesquisas publicadas no período estipulado para as buscas, quais sejam: estudos por ano de publicação, local de publicação, natureza da pesquisa, foco dos estudos e tipos de violência mencionados nos estudos.

O resultado das buscas mostrou um total de 16 artigos que correspondem aos critérios estabelecidos para esta revisão, os quais foram publicados entre os anos de 2013 a 2020, observa-se na Figura 1.

**Figura 1** – Número de artigos encontrados nas plataformas Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, por publicação entre 2013 a 2022.

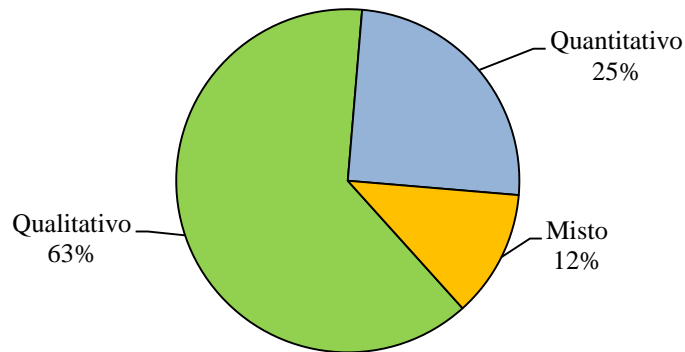


**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Conforme a Figura 1 é possível observar que em 2013 e 2018, houve maior propensão de publicações, indicando 3 para cada ano referido (19%), seguido dos anos de 2014, 2015, 2017 e 2020 com 2 artigos por ano (13%), enquanto que em 2015 e 2019 obtiveram 1 publicação cada (6 %). Não foram encontradas publicações em 2021 e 2022 pelos critérios estabelecidos para esta pesquisa.

Quanto ao local, foram encontradas 11 publicações no Brasil, sendo a região Sudeste (f=4), Centro-oeste (f=3), Nordeste (f=3), Sul (f=1), apenas a região Norte não apresentou publicação. Em outros países somou-se um total de 05, quais sejam: Espanha (f=1), Venezuela (f=1), Chile (f=1), Uruguai (f=1), Colômbia (f =1). Quanto à natureza, revelou-se pesquisa de natureza qualitativa, quantitativa e mista (quantitativa e qualitativa), conforme a Figura 2.

**Figura 2** - Percentual da natureza metodológica dos artigos encontrados nas plataformas Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, publicados entre os anos de 2013 a 2020.

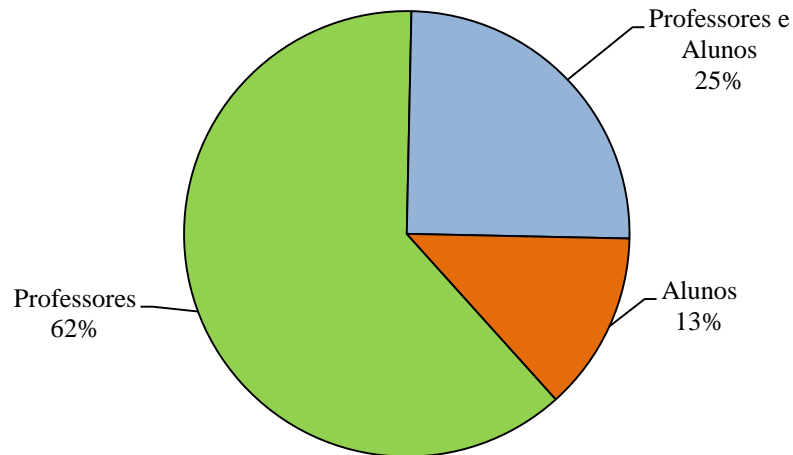


**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A Figura 2 apresenta prevalência de estudos de natureza qualitativa com 63% ( $f=10$ ), os quantitativos seguem com 25% ( $f=4$ ) e os mistos com 12% ( $f=2$ ). Estudos cujo contexto seja a educação podem apresentar dados mais robustos a depender do tipo de estudo a ser desenvolvido. Diante da representação da Figura 3, sobre pesquisa qualitativa é importante considerar a sua importância para a educação, que sua preponderância pode ser explicada em Zanette (2017), ao considerar que este tipo de pesquisa proporciona postura investigativa mais flexível e revela aspectos que permanecem ocultos quando se tem apenas dados quantitativos. É um tipo de estudo que exige tratamentos multidimensionais para interpretação das questões e possibilita voltar sempre que precisar à perspectiva dos sujeitos sobre o fenômeno estudado (Zanette, 2017).

Os pesquisadores, geralmente, tentam compreender elementos de maior importância envolvidos em determinado contexto. Assim, buscou-se representar por imagem o foco dos artigos analisados para este trabalho; evidenciou-se “professores”, “alunos” e simultaneamente “professores e alunos” (Figura 3).

**Figura 3** – Percentual do foco (participantes) dos artigos encontrados nas plataformas da Scielo, Redalyc, Capes Periódicos, Mendeley e Connected Papers, publicados entre os anos de 2013 a 2020.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

A Figura 3 demonstra que os professores possuem destaque na participação destas pesquisas, o que sugere o grau de importância do docente no processo ensino-aprendizagem e a forte influência nas relações professor-aluno-prática docente. Segundo Bandura (2008, 2020), o comportamento humano corresponde a fatores pessoais, ambientais e comportamentais, portanto, a configuração das relações sociais no espaço de sala de aula pode resultar em mudanças comportamentais significativas.

A Figura 3 destaca os docentes tendo maior foco pelos achados, no entanto, é preciso acrescentar que não existe docência sem a discência (Freire, 1996) e, também, que a prática pedagógica do docente pode desencadear climas favoráveis ou desagradáveis na sala de aula e, portanto, o tipo de relação entre professores e alunos está associado à forma como os docentes desenvolvem sua prática. Nessa perspectiva, a prática democrática pode desenvolver uma relação de confiança entre esses atores no espaço escolar e evitar indisciplina e possíveis casos de violência nesse contexto (Valdés-Cuervo *et al.*, 2018).

Para maior transparência sobre os achados foram retirados trechos que mencionam alguns tipos de violências. Os trechos foram organizados em um único texto e submetido ao

“Pro Word Cloud” que gerou uma nuvem de palavras onde se evidenciam as de maior destaque (Figura 4).

**Figura 4** - Tipos de violências abordadas nos artigos selecionados para este estudo de publicações entre os anos de 2013 a 2020.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A nuvem de palavras (Figura 4) é um dos meios de ilustrar o que aparece no corpo do texto, bem como as palavras com maior frequência. Assim, quanto maior o tamanho do termo na nuvem, maior sua frequência no *corpus textual*. Portanto, os cinco termos com maior evidência são: violência física ( $f=8$ ), verbal ( $f=7$ ), ameaças e agressão ( $f=4$ ), psicológica ( $f=3$ ), *bullying* e roubo ( $f=2$ ). Há pela apresentação dos resultados a violência física e a psicológica. A violência física é caracterizada por brigas ou situações em que os envolvidos têm confronto físico, enquanto que a violência psicológica se apresenta na forma de ameaças e *bullying*. Vale ressaltar que a agressão pode ser expressa na forma física ou verbal; entre as formas de violência, o roubo ainda representa ameaça e, portanto, pode causar medo à vítima. Essas são violências que quando compõem o ambiente escolar, segundo Becker e Kassouf (2016), podem influenciar o comportamento das pessoas e que um aluno inserido em uma escola violenta, pode vir a tornar-se violento também.

O *bullying* é uma prática violenta, pouco evidente nos estudos, que pode estar relacionada tanto à violência física quanto à psicológica. Segundo Sales e Sousa (2012), o *bullying* possui como principal característica a intenção de agredir física ou verbalmente o outro com frequência. A essa informação Rodrigues, Ramos e Silva (2021) acrescentam que é um tipo de violência que afeta sobremaneira crianças e adolescentes e como resultado reduz



o desempenho nas atividades escolares e o nível de aprendizagem. A saúde física e mental também pode ser afetada como consequência desse tipo de violência (Lopes; Silveira, 2017).

### Análise de Conteúdo a partir dos resumos dos artigos

Para melhor compreensão, entende-se que o *corpus textual* foi formado por apenas 1 texto, considerando o agrupamento dos 16 resumos dos artigos encontrados e selecionados para esta revisão, sem fins de análise comparativa. Portanto, o texto foi separado em 70 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 70,99% dos segmentos de texto. Destaca-se que é recomendado o número mínimo de 70% dos segmentos para que as análises possam ser consideradas pelo *software* (Silva, 2019; Rodrigues, 2019).

Ademais, foram identificadas 2.883 ocorrências que são formas, palavras e vocabulários válidos, e desse total, 744 foram termos distintos que houve repetição e 445 palavras com apenas 1 ocorrência, conhecidas como *hapax*. Assim, após a submissão ao Iramuteq, o resultado da Análise de Similitude gerou um grafo. O grafo, representado na Figura 6, teve como função identificar a conexidade dos termos entre si, com fins de identificar a estrutura do *corpus textual*, sem diferenciá-los por classes, por meio da métrica de centralidade de Intermediação (*Betweenness Centrality*), “para verificar o grau de participação de um vértice nos caminhos mais curtos de um grafo” (Ramos, 2015; Silva, 2019; Silva *et al.*, 2020) (Figura 5).

**Figura 5** – Grafo de conexão entre os termos do *corpus textual*, elaborado a partir dos 16 resumos dos artigos entre 2013 a 2020, válidos para análise.



Fonte: Elaborado pela autora, com o auxílio do Iramuteq (2023).

Para compreensão da Figura 5, é necessário interpretá-la da seguinte forma: o texto foi separado e organizado pelo próprio Iramuteq por grupos temáticos (categorias), nos quais emergiram as palavras com maior frequência ( $f$ ), as que possuem maior destaque no grafo, que são violência ( $f = 55$ ), professor ( $f = 47$ ) e escolar ( $f = 32$ ). Percebe-se que as categorias se relacionam, ao passo que possuem ligações fortes (linhas cinza mais largas) e fracas (linhas cinza mais fracas), denotando que quanto mais larga for a linha maior é a sua conexão com o termo e categoria.

O termo “violência” apareceu 55 vezes associado a outras subcategorias sendo as mais frequentes: escola ( $f=29$ ), prático ( $f=18$ ), docente ( $f=17$ ), pesquisa ( $f=16$ ) e analisar ( $f=10$ ), seguidos de outras com menos destaques, mas não menos importantes como violento ( $f=7$ ), conflito ( $f=4$ ), instituição ( $f=4$ ), saúde ( $f=3$ ), jovem ( $f=1$ ), etc. São elementos que reúnem importantes teias de relações que se desenvolvem na escola, lugar onde se encontram jovens em meio a situações de violência e no qual a prática pedagógica pode se converter em ação de prevenção ou de provocação aos comportamentos agressivos entre alunos e de alunos contra professores, como sinaliza Mello e Campos (2018). Essas afirmativas se coadunam com Ferreira e Cunha (2013), quando indicam que a violência afeta o trabalho do professor e, portanto, sua prática pedagógica. A violência entre alunos e contra professores, também são eventos que trazem consigo prejuízos emocionais ao agredido (Souza; Fialho, 2017) e podem provocar mal-estar nos docentes e desencadear problemas de saúde (Oliveira; Silva, 2018), por isso a importância de pesquisas para compreensão e intervenção em questões relacionadas a ações violentas.

A palavra “professor”, 47 vezes mencionada no *corpus textual*, possui conexão direta com as subcategorias: aluno ( $f=25$ ), estudo ( $f=14$ ), ensino ( $f=12$ ), necessidade ( $f=8$ ), sofrer ( $f=7$ ) com maior frequência, além de outras como problema de comportamento ( $f=5$ ), sofrimento ( $f=4$ ), ensino fundamental ( $f=7$ ), formação inicial ( $f=2$ ), etc. A partir desse resultado é possível notar a inter-relação entre as subcategorias mais frequentes que indicam a necessidade de formação aos professores, como sugere Gómez-Nashiki (2016), para fortalecer suas crenças em sua capacidade para desenvolver uma prática criativa. A crença em sua capacidade para desenvolver determinada tarefa é denominada de autoeficácia (Bandura *in* Bandura, 2008; Ferreira; Pereira; Ramos, 2020). E a crença de autoeficácia determina e influencia as ações docentes de forma positiva e está relacionada ao desempenho do aluno (Ferreira, 2014). O

professor que acredita em suas capacidades consegue envolver os alunos, evitando ações violentas entre eles (Ramos, 2015). A falta de conhecimentos que auxilie a criação de estratégias metodológicas é um problema que conduz a várias questões e entre elas o sofrimento docente, mencionado por Gómez-Nashiki (2016). Sobre saberes específicos essenciais para se combater violências (*bullying*, agressões físicas, insultos, etc.) também são tratados por Lopes e Silveira (2017) e Morales *et al.* (2014). Já o estudo de Lira e Medeiros (2015) acrescenta sobre a urgência em se rever os cursos de formação inicial de futuros professores, que ficam, em muitos casos sem saber como agir em situações de conflitos, o que provoca uma relação conturbada entre docentes e discentes e compromete a qualidade da aula, ou seja a prática do docente.

“Escolar” foi o termo que aparece 32 vezes e possui conexão com as subcategorias: contexto ( $f=11$ ) social ( $f=8$ ), vítima ( $f=8$ ), meio ( $f=7$ ), fenômeno ( $f=7$ ) que apresentaram maior frequência seguidos de outros como clima ( $f=5$ ), assédio ( $f=5$ ), *bullying* ( $f=5$ ), consequência ( $f=4$ ), vitimização ( $f=4$ ), intervenção ( $f=3$ ), estudante ( $f=3$ ), desautorização docente ( $f=3$ ), grave ( $f=3$ ), relato( $f=3$ ), etc. São termos que sugerem que o espaço escolar é um contexto social em que acontecem violências diversas, no entanto, mesmo que não sejam instauradas agressões contra docentes, considera-se o espaço violento devido ao estereótipo criado pelo fato de a escola ser localizada em local considerado de risco. Nesse sentido Pereira e Zuin (2019) mostra que a insegurança e o medo instaurado nos docentes fazem com que se coloquem na condição de vítima mesmo não sendo. Segundo Lopes e Silveira (2017) há a necessidade de enfrentamento dos problemas sobre violência, mas há dificuldade de implementar uma ação desse nível. Patrinhani e Américo (2020) indica a necessidade de intervenção para construção de uma Cultura de Paz baseada na filosofia e no método Freiriano para promoção de espaços de reflexão sobre as causas da violência e possíveis soluções para mudanças na sociedade. Uma Cultura de Paz na escola em conjunto com a família, a comunidade e a área da saúde para combater o *bullying*, causador de grandes prejuízos físicos e psicológicos (Lopes; Silveira, 2017; Pereira; Zuin, 2019).

Além disso, há a necessidade de preparar os docentes para lidar com o novo tipo de aluno presente nas salas de aula, já que não é possível utilizar uma prática tradicional e confundir autoridade com autoritarismo (Freire, 1996). Pois, a prática autoritária como tentativa de se sair do cenário de conflito entre os alunos, leva a perda de autoridade do professor (Lira;

Medeiros, 2015). Por isso, é preciso acreditar que é possível trabalhar em um clima de paz se houver respeito entre professores e alunos.

A violência ganha diferentes formas e configurações a depender do contexto e dos atores envolvidos, por isso alguns dos artigos apresentados neste estudo mostram violências de alunos contra professores (Pereira; Zuin, 2019; Sousa; Fialho, 2017; Pinheiro *et al.*, 2020), violência escolar como resultado das condições de trabalho (Ferreira; Cunha, 2013; Melanda *et al.*, 2018), de práticas docentes autoritárias (Mello; Campos, 2018; Bravo, 2013), por exemplo. Isso deixou claro o quão complexo é esse tema e que pode se efetivar em qualquer espaço social, seja público, privado, geral ou particular. De acordo com as pesquisas, a violência influencia o comportamento de professores, alunos e outros atores que fazem parte da rotina escolar, ou seja, transformam a dinâmica escolar como um todo.

Também, mostrou o quão impotente o professor se sente diante de algumas situações caso não tenha suporte teórico, prático e psicológico para lidar com as demandas do dia a dia (Zuin, 2019; Lyra *et al.*, 2013). O adoecimento pode ser resultado, também, das pressões do sistema, mas também das pressões presentes nas relações inflamáveis pela falta de apoio e do saber-fazer nesse momento. Por outro lado, as práticas docentes de intervenção direta têm sido bem-sucedidas no combate contra assédio entre os alunos (Valdés-Cuervo *et al.*, 2018). Sobre as consequências negativas de atos violentos na escola, Becker e Kassouf (2016) apontam que diminui as chances de os alunos concluírem o ensino médio e de ingressarem no ensino superior. Além disso, muitas escolas públicas são localizadas em locais dominados pela violência e pelo tráfico, o que pode influenciar no comportamento violento no espaço escolar.

O objetivo deste estudo foi descrever o que as pesquisas publicadas, entre os anos de 2013 a 2022, pesquisaram acerca da violência escolar tendo como parâmetro a prática pedagógica dos professores no contexto da Educação Básica.

Os estudos mostraram que o professor é considerado essencial no processo ensino-aprendizagem, mediador do conhecimento e das relações que se estabelecem no espaço escolar, pois, o docente pode ter grande ascendência sobre os alunos. Por isso, precisam de suporte técnico, estrutural e formativo ao longo de sua carreira para lidar com as dificuldades que se apresentarem.

Evidenciou-se, também, que a violência pode provocar adoecimento e desestímulo pela profissão docente, bem como a evasão escolar do aluno. Apesar de a maioria das investigações

não apresentarem relação direta entre violência escolar e prática pedagógica de professores, apontam indícios do influxo bidirecional sobre o comportamento de professores e alunos no âmbito do processo educativo.

Há pertinência em se investigar essa relação posto que pode influenciar e alterar o sentido educativo formativo no espaço escolar. Além disso, a violência é um problema social evidenciado pelas mídias por meio de campanhas e precisam ser combatidas especialmente no espaço escolar. O estudo que relaciona diretamente violência escolar e prática pedagógica ainda apresentou escassez nas buscas do período supracitado. Outro fator considerado relevante foi a falta de publicação na região norte do Brasil.

O estudo limitou-se a artigos entre os anos 2013 a 2022, em cinco bases de dados, apenas estudos empíricos e com foco na violência escolar relacionando-a à prática pedagógica de professores na Educação Básica. Diante das múltiplas facetas da violência, outros contextos e relações provocadoras precisam ser analisadas particularmente e comparadas aos comportamentos violentos. Assim, pode-se estudar por exemplo “violência e comunidade escolar”, “violência escolar e corpo administrativo e técnico”, “violência escolar e sistema educativo”, “violência escolar e violência simbólica” entre outras que possam ampliar discussões e desencadear novas formas de ver a realidade de forma crítica e contextual.

Este artigo pode contribuir para uma visão geral sobre a violência escolar, a prática pedagógica de professores e as limitações que o corpo docente possui diante da responsabilidade instaurada pelo sistema educativo que delega aos professores cada vez mais tarefas. É, no entanto, uma reflexão para estimular novos estudos na busca pela compreensão dos fatores que levam às violências que se instauram no espaço escolar a fim de perspectivar meios de inibir atitudes que provoquem danos às pessoas no espaço escolar.

## Referências

ABRAMOVAY, M. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: [http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando\\_sobre\\_violencia](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia). Acesso em: 05.08.2021.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, v. 9, n. 3, p. 75-78, 2000.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v. 26, n. 2, p.653-677, 2016.

BRAVO, J. M. R. Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo-Uruguay, v. 4, n. 19, p.87-104, 2013.

CARLOS, D. M.; CAMPEIZ, A. B.; SILVA, J. L.; FERNANDES, M. I. D.; LEITÃO, M. N. C.; SILVA; M. A. I. FERRIANE, M. G. C. Intervenções na escola para a prevenção da violência entre adolescente: revisão integrativa da literatura. **Revista de Enfermagem Referência**, Série IV, n. 14, p. 133-146, jul. /ago. /set. 2017.

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

COUTO, A.; RAMOS, M.; FERREIRA, E.; FURTADO, M. R.; SILVA, J. Adoecimento Docente: uma análise de redes semânticas baseada na teoria dos grafos. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 20, n.3, p. 682-697, 2019.

COUTO, A. L; RAMOS, M. F. H.; GARCIA, L. A. Saúde do Professor: análise de conteúdo de artigos científicos. **Revista Cocar**, v.13. n. 27. p.685-707, set. /dez. 2019.

FERNANDES, P. H. C.; PRADO, P. A. A. Violência contra o docente em uma escola estadual de ensino médio de Leopólis, norte do Paraná. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e6, 2019.

FERREIRA, E. A.; PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H. Panorama dos estudos sobre autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p.333-357, jul./dez. 2020.

FERREIRA, I. V. P.; CUNHA, M. M. Os professores e a violência: realidades e responsabilidades no ambiente escolar. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.4, n.2, p. 86-95, ago./dez. 2013.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de Autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia: ensino e formação**, v. 5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GÓMEZ-NASHIKI, A. Estrategias de docentes en contra de la violencia escolar en escuelas primarias y secundarias de Colima, México. **Aula**, v. 22, p. 321-339, 2016.

LIRA, A.; MEDEIROS, J. N. F. Adoecimento e colapso do professor: impactos da violência na escola. **Educere**, v. 19, n. 64, p. 765-775, set/dez. 2015.

LOPES, L. E. A.; SILVEIRA, E. A. A. da. *Bullying* entre adolescentes: Práticas discursivas de professores. **Conexão Ciência**, Formiga-MG, v. 12, n. 3, p. 34-40, 2017.

LYRA, G. F. D.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K.; PIRE, T. O. Sofrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 724-744, 2013.

MATTIA, M. C. M. R. **Formação continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.32, n.3, p.699-717, set./dez. 2016.

MELANDA, F. N.; SANTOS, H. G.; SALVAGIONI, D. A. J.; MESAS, A. E.; GONZÁLEZ, A. D.; ANDRADE, S. M. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Caderno de Saúde Pública**, v.34, n. 05, e00079017, 2018. DOI: 10.1590/0102-311X00079017.

MELLO, T. L.; CAMPOS, D. A. Situações de violência nas aulas de educação física e a prática pedagógica do professor. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 21, n. 4, p.740-750, out./dez. 2018.

MORAIS, J. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S. Professoras iniciantes e práticas pedagógicas: tecendo identidades profissionais no cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 02, n. 03, P. 42-63, jan./abr. 2018.

MORALES, M.; LÓPEZ, V.; BILBAO, M. Á.; VILLALOBOS, B.; OYARZÚN, D.; OLAVARRÍA, D.; ORTIZ, S.; CARRASCO, C.; ASCORRA, P. El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. **Terapia Psicológica**, v. 32, n. 3, p. 217-226, 2014.

OLIVEIRA, A. C. de; SILVA, S. A. P. dos S. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física, **Journal of Physical Education**, v. 29, e2950, 2018.

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L.; RISK, E. N.; KOMATSU, A.V.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. dos. Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p.01-09, 2021

PATRINHANI, G. F.; AMÉRICO, M. Mídia, cultura de paz e educação física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1991-2005, out./dez. 2020.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 0-0, jul./ago. 2019.

PINHEIRO, F. P. H. A.; BELO, R. P.; FEIJÃO, A. R. C.; PEREIRA, A. A. Características da violência contra professores de escolas públicas. **Revista Subjetividades**, 20 (Especial 1), e8827, 2020.

PRIOTTO, P. E.; BONETI, W. L. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, enero-abril, 2009.

RAMOS, M. F. H. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. 2015. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. H.; SILVA, S. S.; PONTES, F. R. Panorama das pesquisas sobre crenças coletivas de eficácia docente. **Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 33-46, 2015.

RODRIGUES, A. L. L. dos S. M. **Desengajamento Moral e a Prática do Bullying**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RODRIGUES, A. L. L. dos S. M; RAMOS, M. F. H.; SILVA, E. P. Desengajamento moral e o *bullying* em contexto escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e44210111699, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11699>.

RUCKSTADTER, V. C. M.; RUCKSTADTER, F. M. M; SOUZA, G. C. de. Autoridade e disciplina em tempos de autoritarismo: lições de Paulo Freire. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa-PR, v.24, p.1-21, e-16762.040, 2021.



SANTANA, T. S.; ALMEIDA, F. Mal-estar docente e condições de trabalho: identificação de problemas e estratégias de enfrentamento. **Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade. Anais [...]**, Sergipe: UFS, v. 15, n. 13, 2021.

SILVA NETO, C. M.; BARRETO, E. S. de S. (In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e165933, 2018.

SILVA, E. P.; RAMOS, M. F. H; SANTOS, F. C. dos; COUTO, A. L. Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e1949117864, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.7864>.

SILVA, E. P. **Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

SOUSA, G. D. de; FIALHO, L. M. F. Violência ao docente na escola: narrativa de professora agredida por aluno. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v.7, n.18, p. 113-131, 2017.

UNESCO. **Lidando com a violência nas escolas: o papel da Unesco/Brasil**, Brasil, 2003.

VALDÉS-CUERVO, A. A.; TÁNORI-QUINTANA, J.; SOTELO-QUIÑONEZ, T. I.; OCHOA-ARREOLA, J. A. Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. **Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.10, n. 21, p.109-120, 2018.

WHO. World Health Organization. **The world health report: Reducing Risks, Promoting Healthy Life**, p. 01-236, 2002.

YAMANE, N. T. Violência Escolar: Fatores Ocasionadores e suas Consequências no Trabalho Docente. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n.19, p. 283-295, 2020.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

### 3.2 Artigo Científico 2 (publicado na Revista Contribuicones a la Ciencias Sociales, Qualis A4 em 2024)

#### **Desengajamento Moral na Educação Básica e a violência: uma revisão de escopo**

##### **RESUMO**

Atos violentos têm sido evidenciados nas escolas e sempre há uma justificativa entre os perpetradores pela ação danosa. Esse tipo de atitude é o que se denomina de desengajamento moral, agir imoralmente e justificar sua ação para não se sentir culpado e, ainda, tornar seu ato bem aceito. Este estudo analisou pesquisas acerca do desengajamento moral na educação básica, publicadas nacional e internacionalmente, no período de 2014 a 2023. Realizou-se uma revisão de escopo, utilizando os descritores “desengajamento moral”; “professores”, “docentes”, “educação básica” e “Teoria Social Cognitiva”. Das buscas, 21 artigos foram considerados válidos para a pesquisa. É um estudo misto com ênfase na Análise de Conteúdo, com uso do Iramuteq. Os resultados revelaram que há relação direta ou indireta entre desengajamento moral e outras variáveis que permeiam a vida de estudantes e professores, apontando fatos e eventos que podem estar presentes em qualquer espaço escolar. Os estudos, de modo geral, sugerem a possibilidade de mediação para contornar problemas que envolvam situações de violência no espaço escolar, bem como a utilização de estratégias de intervenção para coibir a prática violenta.

**Palavras-chave:** situações de violência, atos violentos, violência escolar, desengajamento moral.

#### **Moral disengagement in primary education and violence: a scoping review**

##### **ABSTRACT**

Violent acts have been seen in schools and there is always a justification among the perpetrators for the harmful action. This type of attitude is what is known as moral disengagement, acting immorally and justifying your action so as not to feel guilty and also to make your act well accepted. This study analyzed research on moral disengagement in basic education published nationally and internationally between 2014 and 2023. A scoping review was carried out using the descriptors "moral disengagement", "teachers", "basic education" and "social cognitive theory". From the searches, 21 articles were considered valid for the research. This is a mixed study with an emphasis on Content Analysis, using Iramuteq. The results revealed that there is a direct or indirect relationship between moral disengagement and other variables that permeate the lives of students and teachers, pointing to facts and events that can be present in any school space. In general, the studies suggest the possibility of mediation to overcome problems involving situations of violence in the school environment, as well as the use of intervention strategies to curb violent practices.

**Keywords:** situations of violence, violent acts, school violence, moral disengagement.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é tema recorrente no debate social pelo grau de importância que representa para a formação das pessoas. Em se tratando de formação escolar, o docente ganha destaque por ser o mediador do conhecimento e, portanto, por possuir significativa influência sobre a maneira de pensar e agir dos discentes. No contexto escolar os professores podem representar uma figura-modelo para os alunos, o que exige deles autocontrole diante de situações adversas. O controle sobre ações e emoções ocorre com o auxílio de processos autorregulatórios (Bandura, 1991; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

### 1.1 Agência moral e processos autorregulatórios

Agência moral é elemento intrínseco à autorregulação (Bandura, 1989) e baseia-se em duas premissas: não causar danos às pessoas e ajudar os outros de forma proativa (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017). Guiada pela intencionalidade, a agência moral antecipa o futuro (pensamento antecipatório), cria ações favoráveis ao que se propõe alcançar (autorreatividade) e autoanalisa o processo (autorreflexão). Sem o ato intencional, a pessoa não pode ser considerada um agente de sua conduta moral.

O comportamento humano é regulado por padrões morais, criados para estabelecer normas de convivência em sociedade. Assim, desde o nascimento as pessoas estabelecem relações interpessoais com um grupo específico e, portanto, adquirem hábitos e costumes estabelecidos por eles, dentre os quais o padrão moral. Importa mencionar que o processo de regulação do comportamento humano não se dá de forma automática, é preciso ser ativado, o que pode ocorrer diante de situações que agridem as crenças sobre o certo e errado, ao que Bandura (2015) denominou de ativação seletiva. A seleção sobre quando ativar ou não o padrão moral depende de cada pessoa que pode ter compaixão e empatia em determinadas situações e ser cruel em outras (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017; Rodrigues, 2019).

Os padrões morais são desenvolvidos por meio de processo de modelação, ou seja, pela observação da atitude de pessoas próximas como os pais, os parentes, os amigos e os professores (Bandura, 2015). Trata-se de instrução direta tornada condição para o convívio em sociedade, posto que “o padrão moral compartilhado deve ser interpretado como formas de agir validadas como corretas pelo seu grupo social, seja por regulamentação formal ou

legitimação cultural” (Azzi; Lima Júnior; Corrêa, 2017, p. 18). Por isso, o padrão moral está sujeito a alteração a depender das influências de modelos.

Considera-se que o comportamento humano é mutável, pois, está numa relação de influências com o ambiente e fatores pessoais (Bandura, 2000, 2008, 2015). Assim, é essencial a compreensão sobre os diferentes eventos que afetam a vida dos professores. As condições de trabalho, em geral, em espaço micros e, geralmente, com turmas numerosas se tornam contexto propício a intrigas e até atos violentos entre alunos. Essa é uma das situações que desfavorecem o aprendizado e pode influenciar negativamente o comportamento e as ações docentes (Estumano; Ramos; Silva, 2024).

Diante do exposto, o desengajamento moral é um construto que precisa ser avaliado nas relações do cotidiano escolar. Segundo Bandura (2001) existem muitas formas psicossociais pelas quais as autorreações morais podem ser seletivamente desengajadas de uma conduta desumana, por isso, são apresentados os processos que reconstituem cognitivamente a própria conduta para se isentar de culpa ou responsabilidade por ações repreensíveis.

## **1.2 Processos mentais de desengajamento moral**

O desengajamento moral é um dos conceitos que compõem a Teoria Social Cognitiva (TSC) a fim da compreensão do pensamento e ação humanos. Essa teoria mostra como as pessoas podem se justificar e/ou se isentar de responsabilidades por atos considerados antissociais, e não se sentirem culpados. Para cometer atos indignos as pessoas podem se desengajar de seus padrões morais, utilizando processos mentais de desengajamento de autossanções, o que possibilita padrões de comportamento diferenciados cometidos pelas mesmas pessoas. São ações que podem ser explicadas a partir de oito processos mentais desenvolvidos para esse fim: justificativa moral, linguagem eufemística, comparação vantajosa, deslocamento de responsabilidade, difusão da responsabilidade, minimização ou distorção das consequências, desumanização, atribuição de culpa (Bandura, 1999).

A **justificativa moral** é a reconstrução cognitiva da moralidade para explicar ações imorais. Assim, atos violentos são justificados em nome da paz mundial, como é o caso das guerras (Bandura, 1990, 1999). A **linguagem eufemística** é usada para conformar os padrões de pensamento por meio da qualificação de ações reprováveis (Bandura, 1990, 1999). A **comparação vantajosa** é usada pelo autor para minimizar um ato reprovável comparando-o

com outro que se julga de maior gravidade. Bandura (1990, p.32) considera este processo como o “[...] princípio do contraste, no qual os juízos morais de conduta podem ser influenciados por uma estruturação expedita da comparação”.

No **deslocamento de responsabilidade** o autor do dano responsabiliza um agente superior por seus atos. Desse modo, a pessoa é preservada de autoproibições. Com a desresponsabilização se “[...] enfraquece as restrições sobre as suas próprias ações prejudiciais [e] também diminui a preocupação social sobre o bem-estar das pessoas maltratadas por outros” (Bandura, 1990, p. 34). A **difusão da responsabilidade** é uma forma de enfraquecer o controle moral ao se apontar que essa ação é praticada por todos (Bandura, 2015). Já a **minimização ou distorção das consequências** se refere a ações erradas justificadas pela razão final (Bandura, 1990; Rodrigues, 2019).

**Desumanização** é quando se retira as “qualidades humanas” de uma pessoa substituindo-as por atribuições abomináveis e utiliza termos como “animal”, “monstro”, “verme”, “rato”, “cobra” entre outros, considerado-a uma praga para sociedade (Bandura, 1990; Rodrigues, 2019). Por fim, a **atribuição de culpa** é uma maneira de culpar a vítima pelo que lhe aconteceu (Bandura, 2015), como, no caso de assaltos, quando responsabilizam as vítimas por “descuido” ao se expor com objetos de valor.

Para este estudo objetivou-se analisar pesquisas acerca do desengajamento moral na educação básica, publicadas nacional e internacionalmente, no período de 2014 a 2023. O período de dez anos estabelecido para este estudo é um tempo pertinente para se obter um panorama mais recente sobre as variáveis estudadas.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Natureza da pesquisa

Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa do tipo exploratória na qual a caracterização do objeto é fundamental para ampliar o conhecimento sobre o conteúdo e aprofundar o assunto (Raupp; Beuren, 2006). O procedimento técnico de Revisão de Escopo visa apresentar a visão geral dos estudos analisados, pela sistematização das principais fontes, de diferentes desenhos de estudo, de assuntos e conceitos referentes à área da pesquisa (Silva; Farias; Lopes, 2022; Lima; Peres, 2022).

### 2.2 Definição do problema

Na elaboração do problema, inicialmente, foram identificadas as variáveis com o auxílio do acrônimo PCC, em que ‘P’ se trata dos participantes, ‘C’ o conceito e o ‘C’ o contexto. Adaptado para esta pesquisa considera-se que, P = docentes; C = desengajamento moral; Teoria Social; Cognitiva; C = educação básica.

Assim, definiu-se o seguinte problema: O que foi produzido sobre o desengajamento moral no contexto da Educação Básica considerando a literatura nacional e internacional entre os anos de 2014 a 2023?

### **2.3 Descritores e diretórios**

A busca de dados foi realizada nas bases de dados Scopus, Scielo, Capes Periódicos e Eric por meio dos seguintes descritores, selecionados com base nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH): “Desengajamento Moral AND Professores”, “Desengajamento Moral AND Docentes”, “Desengajamento Moral AND Educação Básica”, “Desengajamento Moral AND Teoria Social Cognitiva” e em inglês “Moral Disengagement AND teachers”, “Moral Disengagement AND Basic Education”, “Moral Disengagement AND Cognitive Social Theory” e em espanhol “Desconexión moral y maestros”, “Desconexión moral y Educación Básica”, “Desconexión Moral y Teoria Social Cognitiva”.

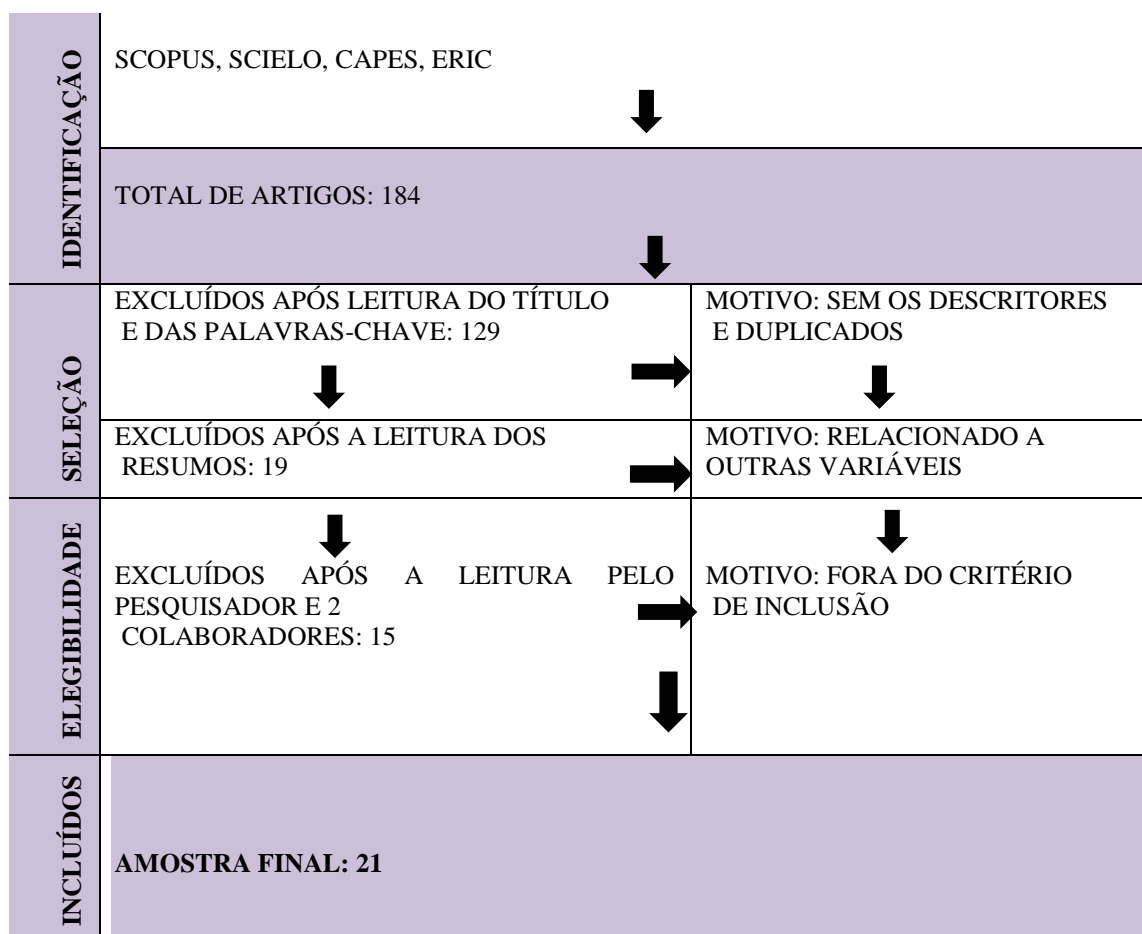
### **2.4 Seleção de estudos**

Os resultados dos cruzamentos foram exportados para a plataforma Rayyan que armazena e registra o quantitativo recebido sem filtros desde o levantamento inicial. Em seguida, procedeu-se à seleção dos artigos por meio da leitura do título e palavras-chave; e, a leitura dos resumos para a inclusão inicial dos que abordassem o desengajamento moral no contexto educacional.

A inclusão dos artigos foi avaliada pela pesquisadora e dois colaboradores, por meio de teste de juízes. Como critérios de inclusão estabeleceram-se: artigos, estudos empíricos, disponíveis na íntegra, que utilizem as variáveis no título, resumo ou palavras-chave, publicados no período de 2014 a 2023, no contexto da Educação Básica, com base na Teoria Social Cognitiva preconizada por Albert Bandura (1986), em inglês, português e espanhol. Os critérios de exclusão foram artigos que não contemplam a Teoria Social Cognitiva (1986).

O levantamento inicial registrou 184 artigos, somando as quatro bases de dados; após a sistematização, a amostra de 21 artigos foi incluída para análise (Figura 1).

**Figura 1:** Fluxograma do percurso da seleção das pesquisas nos diretórios Scopus, Scielo, Capes e Eric, publicados de 2014 a 2023, conforme recomendação Prisma-Scr.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base na recomendação Prisma-Scr (2023)

A figura 1 mostra que na etapa da seleção foram excluídos 129 estudos, por não apresentarem os descritores e por estarem duplicados. Após a leitura dos resumos, 19 obras foram descartadas por estarem relacionados a outras variáveis. No critério de elegibilidade, foi feita a leitura dos textos e, posteriormente, dois colaboradores avaliaram os estudos às cegas, momento em que foram excluídas 15 pesquisas por estarem fora dos critérios de inclusão; restaram 21 estudos para análise.

## 2.5 Coleta e análise

Foram analisados dados de caracterização como: ano de publicação, países de origem das revistas, tipo de estudo, amostra, tipo de análise, palavras-chave e resumo dos artigos.

As análises se dividiram em quantitativas e qualitativas, quais sejam: Estatística Básica e Análise de Conteúdo. Na Estatística Básica, foram utilizados os cálculos de frequência

absoluta e cálculo de percentuais (Morettin; Bussab, 2017). A Análise de Conteúdo interpreta as comunicações de forma numérica, calculando a frequência das palavras dentro de um corpo de texto ou *corpus textual*, categorizando-as de acordo com a similaridade semântica entre os termos (Bardin, 1977).

Para a Análise de Conteúdo foi utilizado o *software Iramuteq*, que analisou o *corpus textual*, os resumos dos artigos selecionados para a revisão, utilizando Análise de Similitude (Camargo; Justo, 2013).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Caracterização

A caracterização dos estudos foi feita por meio de imagens. Apresenta-se os artigos válidos para análise, ano de publicação e as variáveis estudadas nas pesquisas. Dos 21 estudos encontrados, apenas 01 teve como participantes os docentes, os demais pesquisaram estudantes. As pesquisas têm uma variável em comum – o desengajamento moral (tabela 1).

A tabela 1 apresenta as variáveis que se relacionam com o construto desengajamento. É possível visualizar o *bullying* com maior destaque (f=8) vezes, seguido do *cyberbullying* (f=5), a autoeficácia (f=4) e outros como comportamento antissocial, relação professor-aluno, observadores ou espectadores. De acordo com esse resultado, o *bullying* e o *cyberbullying* tem maior possibilidade de estar associado a possível desengajamento moral.

Os artigos são de âmbito internacional e, a maioria, tem o inglês como idioma de publicação com vinte (20), 95,24% e o espanhol um (1) 4,76%. Evidencia-se os anos de 2021 e 2022 com 04 publicações em cada ano, seguido de 2019 e 2020 com 03 publicações em cada ano. A maioria das publicações se deu em países europeus (12) (Itália, Espanha, Suécia, Portugal, Finlândia, Irlanda), seguido do continente americano (3) (EUA, México, Canadá) e da Ásia (2) (China e Indonésia). Não foram encontrados estudos publicados no Brasil.

É possível afirmar que o construto desengajamento moral no contexto escolar da educação básica tem sido alvo de interesse dos pesquisadores no âmbito mundial (Thornberg *et al.*, 2020; Octávia *et al.*, 2022; Sjögren *et al.*, 2020; D'urso; Symonds, 2021; Plata *et al.*, 2022; Lin; Xiao, 2023). É um achado importante diante do que esse conceito pode significar nas ações sociais em geral e, particularmente, no contexto escolar, no qual há grande número de crianças e adolescentes que podem presenciar, ser vítimas e ser influenciados por ações negativas como se desengajar moralmente.



**Tabela 1:** Sistematização dos estudos encontrados para esta pesquisa por ano, autores e principais variáveis estudadas, associadas ao desengajamento moral entre os anos de 2014 a 2023.

Ano	Autores	Variáveis associadas ao Desengajamento Moral
2014	Desmet et al.	Determinantes comportamentais do espectador de <i>cyberbullying</i>
2015	Roos, Salmivalli e Hodges	Culpa, vergonha, comportamento agressivo, regulação emocional
2017	Berti, Arcuri, Pastore Thornberg <i>et al.</i>	comportamento antissociais, distorções cognitivas autoeficácia do defensor, relação professor-aluno, <i>bullying</i>
2018	Thornberg <i>et al.</i> Lazuras <i>et al.</i>	Relação professor-aluno; aluno-aluno <i>Cyberbullying</i>
2019	Thornberg, Wänström, Hymel Thornberg <i>et al.</i> Sjögren <i>et al.</i>	autoeficácia e <i>bullying</i> <i>bullying</i> autoeficácia do defensor
2020	Hernandez <i>et al.</i> Thornberg <i>et al.</i> Delmol <i>et al.</i>	defensores e observadores do DM, práticas parentais e violência entre pares autoeficácia, eficácia coletiva Bullying
2021	Mazzone <i>et al.</i> D'urso e Symonds Francisco, Ferreira e Simão Octavia et al.	Processamento de informações sociais, <i>bullying</i> e culpa Comportamento docente; homossexualidade <i>cyberbullying</i> <i>cyberbullying</i> , autoestima
2022	Thornberg, Polozi e Gini Ivaniushina e Alexandrov Plata <i>et al.</i>	normas antibullying, <i>bullying</i> Disciplina escolar, <i>bullying</i> comportamento antissociais
2023	Thornberg, Jungert e Hong Lin e Xiao	comportamento <i>pró-bullying</i> Cyberbullying e tendências paranóicas, cognição moral

**Fonte:** elaborado pela autora (2023).

O resultado das buscas revelou apenas estudos internacionais, o que pode significar lacuna na literatura nacional para os cruzamentos sobre a temática abordada, com os critérios de seleção adotados nesta pesquisa. Quanto ao tipo de abordagem dos estudos, a maioria apresentou abordagem quantitativa (90%), sendo abordagem qualitativa (5%) e abordagem mista (5%). A análise fatorial e de regressão foram as mais utilizadas.

Foi criado uma nuvem de palavras para se verificar as variáveis de interesse dos pesquisadores nos estudos encontrados (Figura 2).

Figura 2: Árvore de palavras dos objetivos dos estudos encontrados entre os anos de 2014 a 2023.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A Figura 2 apresenta as variáveis desengajamento moral, *bullying*, aluno, comportamento agressivo, *cyberbullying*, com relevo entre os objetivos dos artigos selecionados. Os resultados evidenciam que o desengajamento moral e o *bullying* são variáveis que precisam ser avaliadas, uma vez que “o *bullying* repercute negativamente no desenvolvimento, na saúde e no processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes”(Oliveira *et al.*, 2021, p. 02); o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying* que pode ter um efeito mais devastador na vida desse público infantojuvenil pela ampla repercussão da violência de modo *online* que, além da possibilidade do baixo rendimento escolar, também, a de abandonarem a escola e desenvolverem problemas socioemocionais e até a tentativa de suicídio (Guerreiro, 2018); e, o desengajamento moral pode estar associado ao *bullying* ou ao *cyberbullying*, já que a maioria daqueles que os provoca tenta justificar sua ação para amenizar a situação e burlar sua responsabilização pelo ato danoso (Rodrigues, 2019).

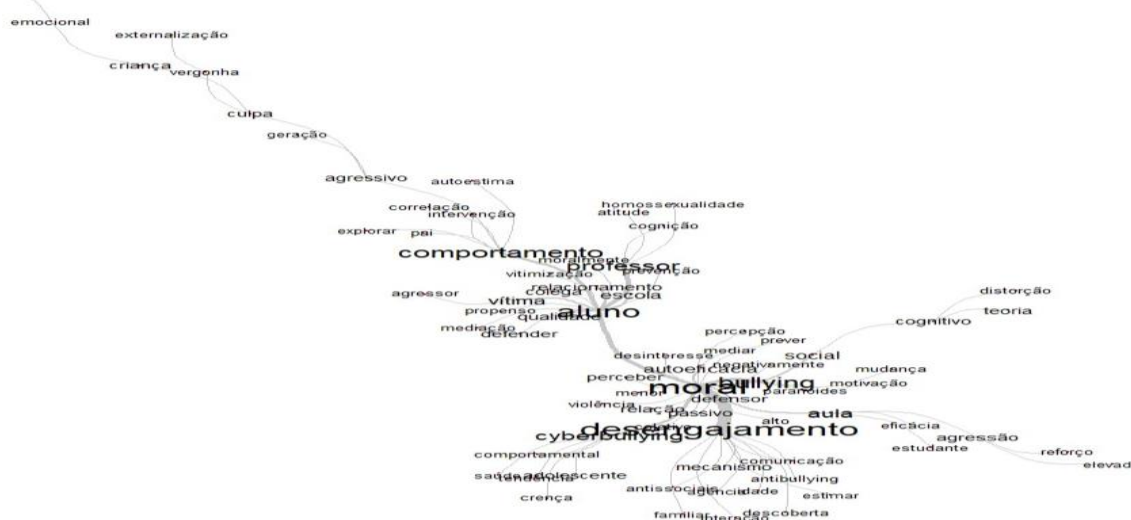
### 3.2 Análise textual com o iramuteq

Não houve pretensão de fazer análise comparativa entre os estudos, por isso, selecionou-se os resumos (*corpus* textual) dos vinte e um artigos, padronizados para um único idioma e apresentados em forma de palavras, resultando em 121 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 58,06% (Silva, 2019; Rodrigues, 2019).

Foram detectadas 4.396 ocorrências entre formas, palavras ou caracteres válidos, dos quais 772 foram palavras distintas, que houve repetição e 395 tiveram apenas 1 ocorrência, conhecidas como *hápax*.

A Figura 3 é um grafo, criado pelo Iramuteq por meio da técnica de Análise de Similitude, que representa as maiores frequências de palavras do corpus textual em três blocos, em que se destacam os termos: *i*) desengajamento moral (f = 141); *ii*) aluno (f = 79); e *iii*) comportamento (f = 43). São grupos categoriais originados e aglomerados conforme a frequência de palavras e a proximidade semântica, ligados por raízes às subcategorias conectadas aos respectivos grupos, os quais estão interligados e se fundem nas relações entre os termos.

**Figura 3** - Grafo de conexão entre os termos presentes no corpo textual dos 21 resumos dos estudos selecionados para esta revisão, entre 2014 a 2023.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

### 3.2.1 Desengajamento moral (f = 141)

Nesta categoria incidiram termos como “*desengajamento*” (f=65); “*moral*” (f=76); “*bullying*” (f=50); “*cyberbullying*” (f=32); “*autoeficácia*” (f=17); “*agressão*” (f=11); “*adolescente*” (f=9); “*agressivo*” (f=9) e outros. Apesar de se destacar dois termos de forma separada, “*desengajamento*” (f=65) e “*moral*” (f=76), compreende-se que se trata de estudos que utilizaram a Teoria Social Cognitiva como aporte para compreensão do comportamento dos alunos, em que há a percepção sobre o desengajamento moral no espaço escolar efetivado pelo *bullying* entre adolescentes. Segundo Lopes e Silveira (2017, p. 35) “o *bullying* é um tipo de violência caracterizada pela ocorrência de atos agressivos, cujo objetivo é humilhar, ameaçar, intimidar e ridicularizar causando dor, angústia e influência negativa sobre a autoestima das vítimas”. No entanto, “o que diferencia o *bullying* de outras situações agressivas é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é

sujeita” (Almeida, 2012: p.21). É um processo desgastante para a vítima que com o tempo pode somatizar os ataques e desenvolver traumas psicológicos graves (Almeida, 2012). Ou seja, as reações podem estar relacionadas a outras ações que alteraram o comportamento dos alunos e, conseqüentemente, dos professores e do processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Assim, entre os artigos analisados se referem a essa abordagem os estudos a seguir:

Francisco, Ferreira e Simão (2022) investigaram a relação entre *cyberbullying* e as crenças pessoais entre estudantes do ensino fundamental acerca do desengajamento moral no *cyberbullying*, com base na agência moral da Teoria Social Cognitiva. Os resultados mostraram que os espectadores desempenhavam um papel comum. O grupo "Todo tipo de envolvimento" considerava o *cyberbullying* menos grave em comparação com outros grupos. Além disso, a culpabilização da vítima e a rotulação eufemística foram os mecanismos de desengajamento moral mais utilizados.

Ainda nesta seara, Octavia *et al.* (2022) analisaram o *cyberbullying* entre alunos do ensino fundamental na Indonésia. Os autores inferiram que 51,7% dos alunos estavam envolvidos em *cyberbullying* leve, revelando correlações significativas entre o *cyberbullying* e o desengajamento moral, autoestima e a comunicação dos pais. Isso destaca a importância de implementar treinamento em habilidades sociais para alunos do ensino fundamental nas escolas.

Em complemento, Desmet *et al.* (2014) investigaram os determinantes comportamentais do *cyberbullying* do espectador entre adolescentes. As ações mais mencionadas incluíram defesa assertiva, relatar a outros, aconselhar e buscar apoio. Em contrapartida, os comportamentos do espectador dependem fortemente de fatores contextuais e não são fixos. Os espectadores preferem lidar com o *cyberbullying offline* e pessoalmente; apoiar a vítima é mais viável do que confrontar o agressor. Os determinantes comportamentais mais comuns para defender ou apoiar a vítima incluem baixo desengajamento moral, o fato de a vítima ser parte do grupo e de o espectador ser popular. Os jovens sentem falta de incentivo ambiental para agir positivamente como espectadores, devido haver grande aceitação entre os colegas por não defender as vítimas e à falta de apoio dos pais.

Lazuras *et al.*, (2019) ao investigarem os correlatos da disposição em se envolver em *cyberbullying* em adolescentes da Itália e Grécia, utilizaram um novo modelo que incorpora a Teoria Social Cognitiva e o protótipo/modelo de disposição. Os participantes responderam a medidas de desengajamento moral, avaliações de protótipos de risco e normas sociais

descritivas. Os resultados mostraram que a disposição de se envolver em *cyberbullying* estava associada ao desengajamento moral, avaliações de protótipos e normas sociais descritivas, na Itália e, estava associada ao gênero, desengajamento moral e normas sociais descritivas, na Grécia. Além disso, as análises de mediação revelaram que o desengajamento moral estava ligado à disposição para o *cyberbullying* por meio de avaliações de protótipo na Itália e por meio de normas descritivas na Grécia.

Abordando a temática do *cyberbullying*, Lin e Xiao (2023) desenvolveram estudos na China verificando sua relação entre as tendências paranoicas em adolescentes, a cognição moral com base na teoria cognitivo-comportamental. Houve correlações significativas e positivas entre as variáveis estudadas; os rapazes exibiram taxas mais elevadas de desengajamento moral, enquanto as moças demonstraram taxas mais elevadas de tendências paranoicas; foi observado um efeito direto significativo das tendências paranoicas no *cyberbullying*. Além disso, o desengajamento moral atuou como um mediador na influência das tendências paranoicas no *cyberbullying*, representando uma proporção significativa do efeito (20,5%). O estudo destacou a importância de regular o *cyberbullying* na adolescência a nível familiar e social, a fim de melhorar a saúde mental dos jovens e auxiliá-los na formação de padrões morais apropriados.

Em outro estudo, Thornberg *et al.* (2020) examinaram, em estudantes suecos, se o desengajamento moral e a autoeficácia do defensor, a nível individual, e a eficácia coletiva para impedir a agressão entre pares, a nível da sala de aula, estavam associadas à defesa e ao reforço em situações de *bullying* na escola no final da infância. Concluíram que a maior autoeficácia do defensor de modo individual e a maior eficácia coletiva para impedir a agressão entre pares na sala de aula estavam associadas à maior defesa. E, que, maior desengajamento moral e menor autoeficácia dos defensores de forma individual e menor eficácia coletiva para impedir a agressão entre pares na sala de aula foram associados a maior reforço. A relação positiva entre o desengajamento moral e o reforço e a relação negativa entre a autoeficácia do defensor e o reforço foram menos fortes nas salas de aula com elevada eficácia coletiva para parar a agressão.

### 3.2.2 Aluno (f = 79)

Nesta categoria, a partir da análise pelo Iramuteq, emergiram termos como professor (f=40); vítima (f=21); escola (f=17); relacionamento (f=14); colega (f=11); perceber (f=8);

agressor (f=7); prevenção (f=5); mediação (f=5); moralmente (f=4); agir (f=4); homossexualidade (f=3) e outros. Trata-se de estudos que verificaram a incidência de situações em que há a ocorrência de agressões envolvendo o contexto escolar, emergindo medidas de prevenção, tais como os apresentados a seguir.

Roos, Salmivalli e Hodges (2015) investigaram os efeitos da culpa, vergonha e externalização da culpa no comportamento agressivo de alunos finlandeses do quinto e sexto ano. Esperava-se que a culpa e a vergonha reduzissem o comportamento agressivo quando os alunos tivessem baixa regulação emocional, mas aumentassem quando a regulação emocional fosse eficaz. A externalização da culpa, contudo, foi associada a maior comportamento agressivo, o que demonstra a complexa interação entre emoções, regulação emocional e comportamento agressivo em crianças.

Para Sjögren *et al.* (2020), estudaram alunos suecos do ensino fundamental para analisar diferentes papéis de espectadores em situações de vitimização de pares que se relacionam com o desengajamento moral, a autoeficácia do defensor e a qualidade do relacionamento aluno-professor. Descobriram que alunos com alto desengajamento moral e baixa autoeficácia defensiva eram mais propensos a agir como reforçadores ou estranhos ao testemunhar a vitimização dos colegas, enquanto alunos com alta autoeficácia defensiva e um bom relacionamento com o professor eram mais inclinados a atuar como defensores.

Mazzone *et al.* (2021) integraram a Teoria do Processamento de Informações Sociais (SIP) e a Teoria Social Cognitiva da Agência Moral para investigar as associações entre SIP, *bullying*, culpa e desengajamento moral, em crianças e adolescentes iniciais. O estudo avaliou as etapas do SIP, mediu a culpa e o desengajamento moral e usou indicadores dos colegas para avaliar a perpetração de *bullying*. Os resultados mostraram que a atribuição de intenção hostil estava associada à seleção de objetivos antissociais, que, por sua vez, associava-se à geração de respostas agressivas em participantes com altos níveis de *bullying* e baixa culpa e desengajamento moral.

Thornberg *et al.* (2017) examinaram as associações entre desengajamento moral e autoeficácia do defensor, qualidade das relações professor-aluno e comportamentos de observação e defesa em situações de *bullying* com base nas teorias sociais e ecológicas, investigando estudantes (9 e 13 anos). Os resultados mostraram que os espectadores passivos tinham mais desengajamento moral e menos autoeficácia defensora. A defesa estava associada a menos desengajamento moral, mais autoeficácia defensora e melhores relações aluno-aluno

na sala de aula. Alunos com alto desengajamento moral eram menos propensos a defender quando a qualidade das relações aluno-aluno era baixa, mas mais propensos a defender quando a qualidade era alta. Observou-se que a relação negativa entre autoeficácia do defensor e observação passiva era mais forte em salas de aula com melhor qualidade de relacionamento aluno-aluno e menos desengajamento moral.

Em outro estudo, com crianças suecas, Thornberg *et al.* (2018) verificaram como a qualidade das relações entre professores e alunos, a qualidade das relações entre alunos e o desengajamento moral em nível de classe se relacionam com a prevalência de vítimas de *bullying*. Inferiram que a prevalência de vítimas de *bullying* tende a ser menor em salas de aula com relacionamentos positivos entre alunos e níveis mais baixos de desengajamento moral. A qualidade das relações professor-aluno não teve uma ligação direta, mas influenciou indiretamente a prevalência de vítimas através das relações aluno-aluno. Esses resultados destacam a importância de promover relacionamentos positivos entre alunos e abordar o desengajamento moral em esforços de prevenção ao *bullying*.

Thornberg, Wänström e Hymel (2019) examinaram a relação entre processos sociocognitivos (desengajamento moral e autoeficácia) e a percepção de *bullying* em sala de aula entre alunos. Os resultados mostraram que o desengajamento moral individual e coletivo estava positivamente associado ao *bullying*, enquanto a autoeficácia defensora estava negativamente associada. Mudanças no desengajamento moral individual tiveram um efeito positivo nas mudanças na perpetração de *bullying*, enquanto mudanças na autoeficácia defensora e eficácia coletiva da sala de aula tiveram efeitos negativos. Isso indica que esses processos podem mudar ao longo do tempo e influenciar a perpetração de *bullying*.

Em outro estudo, Thornberg *et al.* (2019) investigaram a relação bidirecional entre desengajamento moral e a perpetração de *bullying* em uma amostra de alunos do ensino fundamental em duas fases. Os resultados mostraram que a perpetração de *bullying* na primeira fase previu o desengajamento moral na segunda fase, e o desengajamento moral na primeira fase também previu a perpetração de *bullying* na segunda fase. Isso destaca a importância de abordar o desengajamento moral ao trabalhar com crianças envolvidas em *bullying*, sugerindo intervenções nessa área.

Thornberg, Polozi e Gini (2022) examinaram como o desengajamento moral e a percepção das normas *antibullying*, tanto em nível individual quanto em nível de classe, estavam relacionados à defesa e à observação passiva do *bullying* escolar em crianças em

idade escolar. Os resultados mostraram que as meninas e alunos menos propensos ao desengajamento moral, que acreditavam que seus colegas apoiavam as normas *antibullying*, eram menos propensos a defender colegas vitimizados. Por outro lado, alunos mais inclinados ao desengajamento moral e que percebiam que seus colegas não condenavam o *bullying* eram mais propensos a agir passivamente. Essas descobertas ajudam a entender os fatores associados à resposta de crianças ao *bullying* escolar.

D'urso e Symonds (2021) desenvolveram uma nova medida para avaliar as atitudes dos professores em relação à representação da homossexualidade na mídia e investigaram 241 professores italianos com objetivo de avaliar como o desengajamento moral estava relacionado a essas imagens. Os resultados revelaram que atitudes negativas em relação à representação da homossexualidade estavam associadas à desumanização das vítimas e à rotulação eufemística por parte dos professores. Isso destaca a importância de abordar questões de desengajamento moral e preconceito na educação sobre diversidade sexual.

Plata *et al.* (2022) estudaram adolescentes colombianos com a intenção de explorar como o desengajamento moral, fatores de sala de aula e características individuais se relacionam com comportamentos antissociais. Eles descobriram que a idade, o *status* socioeconômico e o desengajamento moral dentro da sala de aula eram preditivos de comportamentos antissociais. No nível entre as salas de aula, os comportamentos antissociais foram previstos por maior desengajamento moral e menor *status* socioeconômico agregado. As descobertas ampliam o conhecimento sobre a interdependência entre contextos individuais e de sala de aula no exercício da agência moral durante a adolescência.

Thornberg, Jungert e Hong (2023) com base na Teoria Social Cognitiva e na Teoria da Autodeterminação, investigaram a associação indireta do desengajamento moral com comportamentos *pró-bullying*, tolerância passiva e defesa entre jovens adolescentes do ensino básico sueco. O estudo apontou a importância da motivação autônoma na promoção da defesa e na redução de comportamentos *pró-bullying*, e destacou as diferentes formas como a motivação pode mediar a relação entre o desengajamento moral e os comportamentos em situações de *bullying*.

Observa-se nesta categoria que os alunos, presentes no espaço escolar apresentam comportamentos a partir de padrões morais previamente estabelecidos no seu processo de desenvolvimento (Bandura, 2015). No entanto, ao estabelecer relações no âmbito escolar, suas ações podem ser orientadas com base nos seus preceitos morais ou criar estratégias mentais



para evitar ir contra seus padrões de comportamento e desengajar moralmente. Bandura (2015) aponta a flexibilidade moral humana quando diz que comportamentos atrezo e de empatia podem ser realizados pela mesma pessoa. A partir desse ponto, há um investimento para evitar autossufrimentos, criando-se, cognitivamente situações que abonem a responsabilidade do perpetrador, a fim de tornar a situação aceitável socialmente.

### 3.2.3 Comportamento (f=43)

Nesta categoria se agrupam termos como autoestima (f=3); comunicação (f=5); intervenção (f=7); pai (f=5) e outros. Esta categoria está ligada à rede de proteção do estudante, à defesa dos direitos infanto-juvenis como o desenvolvimento pessoal e social, a integridade física, moral, psicológica e social do menor, conforme preceitua Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Dentre os achados da revisão, Hernández *et al.* (2020) avaliaram o comportamento de defensores e observadores encorajadores em alunos do ensino médio em relação ao desengajamento moral, práticas parentais pró-sociais e percepção da violência entre pares. Os resultados revelaram que maior desengajamento moral e maior percepção de violência entre pares estavam associados a comportamentos mais agressivos por parte dos observadores. Por outro lado, práticas parentais pró-sociais estavam relacionadas a comportamentos pró-sociais em observadores defensores. Concluiu-se que a aprendizagem socioemocional está influenciada pela qualidade das interações familiares e pelo contexto social.

Para compreender o comportamento antissocial e distorções cognitivas, Berti, Arcuri e Pastore (2017) objetivaram validar a versão italiana do questionário “*How I Think*” (HIT) que avalia distorções cognitivas de autosserviço relacionadas a comportamentos antissociais. O HIT aborda quatro distorções cognitivas: egocentrismo, culpar os outros, minimizar-rotular erroneamente e assumir o pior. O estudo, desenvolvido com alunos do ensino médio, observou uma relação curvilínea entre idade e distorções cognitivas. Isso contribui para a compreensão das distorções cognitivas e suas implicações para o desengajamento moral.

O comportamento também foi avaliado por Demol *et al.* (2020) que investigaram como as respostas dos professores sobre incidentes relacionados ao *bullying* afetam cognitivamente os alunos. Os autores avaliaram quatro respostas dos professores: confortar a vítima, corrigir o agressor e uma combinação de confortar a vítima e corrigir o agressor. Os resultados mostraram que respostas ativas do professor, especialmente aquelas que corrigem

o agressor, levaram os alunos a perceber atitudes *antibullying* mais fortes do professor, menos desengajamento moral e maior disposição para denunciar o *bullying*. Além disso, os alunos esperavam menos comportamento *pró-bullying*, mais defesa e menos vitimização na sala de aula. Esses efeitos não foram influenciados pelos papéis dos alunos no *bullying*. Este estudo destaca a importância de respostas ativas dos docentes que demonstram intolerância ao *bullying*, pois, essas respostas influenciam as crenças e comportamentos dos alunos em relação ao *bullying* na escola.

Para construções de estratégias preventivas de violência é preciso compreender como se estabelece a relação entre os motivadores. Neste sentido, Ivaniushina e Alexandrov (2022) investigaram as interações entre a disciplina escolar e o desengajamento moral dos alunos e o *bullying* por parte dos professores como fatores que afetam o comportamento agressivo dos alunos de 12 a 15 anos, na Rússia. Os resultados mostraram que um ambiente escolar com regras claras e justas estava associado à redução no *bullying* entre os alunos. Além disso, o desengajamento moral dos alunos e o *bullying* por parte dos professores atuaram como mediadores nessa relação.

Verifica-se diante da exposição das três categorias, que os artigos investigaram o desengajamento moral e a relação direta ou indireta com outras variáveis que permeiam a vida de estudantes e professores e apontam fatos e eventos que podem estar presentes em qualquer espaço escolar, bem como sugerem a possibilidade de mediação para contornar problemas que envolvam situações de violência.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi analisar pesquisas acerca do desengajamento moral na educação básica, publicadas nacional e internacionalmente, no período de 2014 a 2023. Os artigos tem em comum a exploração do conceito de desengajamento moral associados a possíveis comportamentos negativos como o *bullying* e o *cyberbullying* e a violências referentes a comportamentos agressivos, antiéticos ou prejudiciais, agressão entre pares, gênero etc. Exploraram fatores de mediação e moderadores que podem influenciar ou explicar a relação entre o desengajamento moral e os comportamentos em questão, a exemplo da motivação, da autoeficácia, da qualidade do relacionamento professor-aluno, da qualidade das relações aluno-aluno, entre outros.

Alguns estudos sugerem implicações práticas relacionadas à prevenção e intervenção e indicam que melhorar a qualidade dos relacionamentos e promover a motivação autônoma pode ajudar a reduzir comportamentos negativos, como *bullying*, e melhorar a saúde mental dos adolescentes.

Este estudo limitou-se a pesquisas sobre desengajamento moral na educação básica, no período de 2014 a 2023, em quatro bases de dados e em 3 idiomas (inglês, espanhol e português). Por isso, sugere-se estudos em outras bases de dados, a inclusão de outros idiomas, a ampliação a outros níveis de ensino, bem como a inserção de grupos como administradores escolares, coordenadores pedagógicos, funcionários das escolas, entre outros, que estejam diretas ou indiretamente ligados ao espaço escolar.

É possível perceber que o comportamento de professores e alunos está submerso a diferentes influências e às violências no espaço escolar, que, associadas ao desengajamento moral podem afetar ambos de forma negativa. Por outro lado, há possibilidades de enfrentamentos com diferentes ações como as sugeridas pela literatura. Desse modo, há o livre arbítrio entre aceitar ou tentar transformar qualquer realidade, pois para Bandura (1986; 2015) nós temos a possibilidade de interferir nas circunstâncias que se apresentam e tentar modificá-las.

## Referências

ALMEIDA, A. A. Bullying escolar e criminalidade adulta: um estudo com egressos do sistema prisional de Juiz de Fora/MG. 2012. 92 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2012.

BANDURA, A. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2015. p. 19-64.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**. [Special Issue on Evil and Violence], v. 3, p.193-209,1999.

BANDURA, A. Selective Activation and Disengagement of Moral Control. **Journal of Social Issues**, v. 46, n. 1, p. 27-46, 1990.

BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTI, A. E.; ARCURI, L.; PASTORE, M. The HIT (How I Think) questionnaire for the assessment of self-serving cognitive distortions conducive to anti-social behaviours. A validation study with a sample of 1688 Italian students. **Ricerche di Psicologia**, 2017.

BRASIL, **Lei nº 8.069**, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1990.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-18, 2013.

D'URSO, G.; SYMONDS, J. Teacher Attitudes Towards the Representation of Homosexuality in Film and Television: A New Self-Report Questionnaire. **Sexuality & Culture**, 25, p. 1726–1741, 2021.

DEMOL, K.; VERSCHUEREN, K.; SALMIVALLI, C.; COLPIN, H. Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions. **Frontiers in Psychology**, 11:592582. doi: 10.3389/fpsyg.2020.592582, 2020.

DESMET, A.; VELDEMAN, C.; POELS, K.; BASTIAENSENS, S.; VAN CLEEMPUT, K.; VANDEBOSC, H.; BOURDEAUDHUI, I. Determinants of Self-Reported Bystander Behavior in Cyberbullying Incidents Amongst Adolescents. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, 2014.

ESTUMANO, E. A. F.; SILVA, E. P.; RAMOS, M. F. H. Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 1 - 24, 2024.

FRANCISCO, S. M.; FERREIRA, P. C.; SIMÃO, Ana M. Veiga. Behind the scenes of cyberbullying: personal and normative beliefs across profiles and moral disengagement mechanisms. **International Journal of adolescence and youth**, v. 27, n. 1, p. 337–361, 2022.

GUERREIRO, M. S. A. Cyberbullying: Descomprometimento moral no discurso dos adolescentes no contexto português. **Dissertação** (mestrado), Mestrado integrado em psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, Faculdade de psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

HERNÁNDEZ, G. B.; BORREGO, D. F.; NORIEGA, J. A.V.; RAMOS, M. P. Desconexión Moral, Prácticas Parentales y Percepción del Observador de Violencia. **Acta de Investigación Psicológica**, v.11, n.2, p.53-69, 2021.

IVANIUSHINA, V.; ALEXANDROV, D. School structure, bullying by teachers, moral disengagement, and students' aggression: A mediation model. **Frontiers in Psychology**. 13:883750, p. 01-11, 2022.

LAZURAS, L.; BRIGHI A; BARKOUKIS V; GUARINI A; TSORBATZOUZDIS, H.; GENTA M.L. Moral Disengagement and Risk Prototypes in the Context of Adolescent Cyberbullying: findings from two countries. **Frontiers in Psychology**. 10:1823, p. 01-10, 2019.

LIMA, D. H.; PERES, M. F. T. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil – uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n.9, p. 3475-3485. 2022.

LIN, S.; XIAO, B. The Relationship between Paranoid Tendencies and Cyberbullying among Chinese Adolescents: The Mediating Role of Moral Disengagement. **Behavioral Science**, v.13, n. 102, p. 1-12, 2023.

LOPES, L.E.A; SILVEIRA, E.A.A. Bullying entre adolescentes: práticas discursivas de professores. **Conexão Ciência**, Formiga-MG, v.12, n.3, p.34-40, 2017.

MAZZONE, A.; YANAGIDA, T.; CAMODECA, M.; STROHMEIER, D. Information processing of social exclusion: Links with bullying, moral disengagement, and guilt. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.75, p. 1-10, 2021.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. Saraiva Educação SA, 2017.

OCTAVIA, D.; SARI, R. M.; MERDEKAWATI, D.; MARISDAYANA, R.; YULIYANA, R. The correlation between parental communication pattern, self-esteem, and moral disengagement with cyberbullying behavior in early adolescents, **Jurnal Ners**, v.17, n. 1, p. 42-46, April, 2022.

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L.; RISK, E. N.; KOMATSU, A.V.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. dos. Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 01-09, 2021.

PLATA, M. G.; LAGHI, F.; PASTORELLI, C.; BARBOSA, C. P.; TIRADO, L. U.; KANACRI, B. P. L.; ZUFFIANO, A.; CIRIMELE, F.; GARCÍA, M. R.; GIRALDO, G. T.; MARÍN, M. N.; GERBINO, M. G. The effect of individual and classroom moral disengagement on antisocial behaviors in Colombian adolescents: A multilevel model. **Frontiers in Education**, p. 01-11, 2022.

RODRIGUES, A. L. L. S. M. Desengajamento moral e a prática de bullying. **Dissertação** (Mestrado). PPGSP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROOS, S.; SALMIVALLI, C.; HODGES, E. V. E. Emotion Regulation and Negative Emotionality Moderate the Effects of Moral (Dis)Engagement on Aggression. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 61, n. 1, jan. p.30-50, 2015.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006, p.76-97.

SILVA, E. P. Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica. 2019. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

SILVA, M. F.; FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e meio rural: uma revisão de escopo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, e3347, 2022.

SJÖGREN, B.; THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; GINI, G. Bystander behaviour in peer victimisation: moral disengagement, defender self-efficacy and student-teacher relationship quality. **Research Papers in Education**, p. 01-23, 2020.

THORNBERG, R.; JUNGERT, T.; HONG, J. S. The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis. **Social Psychology of Education**, v. 26, p. 533–556, 2023.

THORNBERG, R.; POZZOLI, T.; GINI, G. Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 37, p.19-20, 2022.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; HYMEL, S. Individual and Classroom Social-Cognitive Processes in Bullying: A Short-Term Longitudinal Multilevel Study. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-13, jul. 2019.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; POZZOLI, T.; GIANLUCA, G. Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: A class-level path analysis, **Research Papers in Education**, v. 33, n. 3, p. 320-335, 2018.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; · ELMELID, R.; JOHANSSON, A.; MELLANDER, E. Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efcacy, and collective efcacy. **Social Psychology of Education**, v. 23, p. 563–581, 2020.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖMA, L.; HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive by standing in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. **Journal of School Psychology**, v. 63, p. 49-62, 2017.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖMA, L.; POZZOLI, T.; HONG, J.S. Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden, **Journal of School Violence**, v.18, n. 4, p. 585-596, 2019.

### 3.3 Artigo Científico 3

#### **Violência escolar e *bullying*: percepção de docentes da Educação Básica**

##### **Resumo**

O *bullying* é um dos tipos mais comuns de violência escolar, caracterizando-se pela intimidação e provocação intencional e repetitiva na vítima. É um tipo de manifestação de violência, muitas vezes, camuflada e pode passar despercebida quando não se compreende o fenômeno; pode interferir negativamente na vida dos estudantes e dos professores e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem. Este estudo tem por objetivo verificar a percepção de docentes da Educação Básica sobre violência escolar, a partir ocorrência do *bullying*. Utilizou-se uma amostra de 424 docentes da educação básica de escolas públicas estaduais no município de Belém, Estado do Pará, no Brasil. É um estudo quantitativo de natureza exploratória e descritiva. Para validação dos dados da escala foi realizada análise fatorial exploratória e confirmatória e para análise descritiva foram utilizados o Excel e o Jamovi. Na análise fatorial exploratória foram extraídos dois fatores. Os resultados, baseados na percepção docente, indicam que há presença de violência entre os estudantes e relação do *bullying* com o desengajamento moral.

**Palavras-chave:** violência escolar, bullying, desengajamento moral.

#### **School violence and bullying: perceptions of primary school teachers**

##### **Abstract**

Bullying is one of the most common types of school violence, characterized by intentional and repetitive intimidation and provocation of the victim. It is a type of violence that is often camouflaged and can go unnoticed when the phenomenon is not understood; it can negatively interfere in the lives of students and teachers and, consequently, in the teaching-learning process. The aim of this study was to verify the perception of primary school teachers about school violence, based on the occurrence of bullying. A sample of 424 basic education teachers from state public schools in the municipality of Belém, state of Pará, Brazil, was used. This is a quantitative study of an exploratory and descriptive nature. Exploratory and confirmatory factor analysis was carried out to validate the scale data and Excel and Jamovi were used for descriptive analysis. The exploratory factor analysis extracted two factors. The results, based on teachers' perceptions, indicate that there is violence among students and a relationship between bullying and moral disengagement.

**Keywords:** school violence, bullying, moral disengagement.

## **Introdução**

### **Violência**

A violência é um fenômeno mundial que acompanha a evolução da humanidade ao longo de sua história (Lessa, 2004; Nesello *et al.*, 2014). Envolve um conjunto diversificado de comportamentos com a finalidade de provocar danos, ou seja, são ações ou omissões em forma de ataques contra si mesmo ou contra alheios, seja de modo intencional ou não (Vergara-Lope; Hevia; Muñoz, 2023). Segundo a OMS (2014) vários determinantes sociais podem influenciar comportamentos violentos como, por exemplo, a desigualdade social, a falta de oportunidade de acesso à educação, entre outros. Além disso, o elevado consumo de álcool e a facilidade de acesso a armas de fogo são situações que podem agravar quadros de violência (OMS, 2014). Os motivos citados exigem atenção e cuidado, por isso precisam ser estudados.

Atos violentos podem ocorrer em qualquer espaço social e, geralmente, quando ocorre no meio familiar influencia negativamente na vida escolar de crianças e adolescentes, que tendem a usar a violência para resolução de conflitos, quando limitados a única forma que conhecem para resolver qualquer situação (Joly; Dias; Marini, 2009). Crianças expostas a modelos agressivos são mais propensas a agir com agressões físicas do que as que não são expostas a contextos semelhantes (Bandura, 2015; Vieira; Mendes; Guimarães, 2010).

O espaço escolar é plural onde há uma “rede de relações, tramas sociais de acordos, confrontos e interesses, espaços de apropriação constante de práticas e saberes entre a instituição e os indivíduos” (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 303). É também, um micro espaço que reúne grupos de pessoas distintas, logo, suscetível a eventos violentos como reações naturais a reguladores externos que se impõem como normas internas comuns a sujeitos de diferentes padrões de comportamento que são obrigados à convivência regular.

A conceituação de violência escolar ou violência nas escolas é bastante discutida em face da complexidade e divergência sobre o que seja violência nesse contexto. No entanto, alguns autores expressam suas ideias acerca desse tipo de violência.

Para Macuácuá, Pereira e Choé (2023: p. 74) a violência escolar é avaliada como um “conjunto de ações ou atitudes negativas usadas no espaço escolar, transgredindo as regras da instituição. (...) [P]ode ser exercida de professores para alunos e vice-versa ou, ainda, de aluno para aluno”. Priotto (2009) considera a violência escolar como todo ato violento que ocorra



no contexto escolar, dentre os quais a violação ao patrimônio, marginalização e qualquer tipo de discriminação realizados pela comunidade (alunos, professores, funcionários, familiares). Essa visão sobre a violência escolar inclui todos os atos possíveis que venham a ferir a integridade física ou psicológica de alguém.

Na mesma linha de raciocínio de Priotto (2009), Becker e Kassouf (2016) consideram a violência escolar como qualquer comportamento agressivo ligados a conflitos interpessoais, atos criminosos contra pessoas e ao patrimônio, que podem influenciar negativamente a vida escolar dos estudantes. Já para González-Moreno e Molero-Jurado (2023; p. 74) “[a] violência escolar refere-se a todas as atitudes sob a forma de assédio ou agressão, tanto física como psicológica, que se desenvolvem entre iguais na escola”.

É importante frisar que as causas da violência dependem de vários fatores dentre os quais a localização da escola, o perfil das pessoas que a frequentam, as relações que estabelecem, entre outros. Segundo Bandura (1999) o comportamento humano é mutável e, portanto, as relações que estabelece no cotidiano familiar e social associados à sua personalidade e ao seu padrão moral podem influenciar suas ações. Assim, as pesquisas sobre violência escolar mesmo não sendo uma temática desconhecida tem ganhado novas versões que acompanham as mudanças no mundo e, por isso, precisam ser avaliadas.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da ampliação do conhecimento sobre violência escolar. Pinheiro *et al.* (2020) verificaram que a maioria dos estudos brasileiros sobre essa temática tendem a voltar-se para agressões sofridas pelos alunos. Para os autores há necessidade de informação sobre os tipos de agressões sofridas pelos professores, quais os perpetradores de atos violentos e as variáveis preditoras. Os resultados mostraram que a maioria dos professores estudados relatou ao menos uma forma de vitimização, dos quais alguns indicaram ter sofrido agressão por parte dos alunos. Verificou-se, também, alguns tipos de violências sofridas, quais sejam: assédio verbal, atentados contra propriedade, agressão física, oferta de drogas. Desses depoimentos, a maioria foi de professores do sexo masculino, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental com contrato de trabalho efetivo.

A partir da perspectiva dos referidos autores sobre violência escolar há necessidade de se considerar todos os atos com características de violência que se desenvolvem no contexto educativo. Nesse sentido, é possível apontar situações que aparentemente são inofensivas, mas que por sua incidência pode indicar situações de *bullying*. Nesse ínterim, as situações de

conflitos entre alunos, quase sempre vistas com normalidade, passaram a ser avaliadas devido as graves consequências que provocavam tanto ao perpetrador quanto à vítima. Então, algumas situações de conflito antes normalizadas passaram a ser percebidas como *bullying* (Rodrigues, 2019).

O *bullying* no contexto escolar é um ato repetitivo e prejudicial que, na maioria das vezes, ocorre entre estudantes. Geralmente, envolve um desequilíbrio de poder, no qual uma pessoa ou um grupo de pessoas age de maneira hostil, intimidadora ou agressiva em relação aos colegas. Esse comportamento pode ser físico, verbal ou psicológico e inclui insultos, apelidos pejorativos, exclusão social, agressão física, ameaças, entre outros. Uma característica importante do *bullying* é a repetição e a duração no tempo; ou seja, não é um incidente isolado, mas uma série de comportamentos hostis ao longo do tempo (Pedro-Silva, 2013; Rodrigues, 2019).

Ao tratar sobre o *bullying* nas escolas é preciso considerá-lo como fenômeno multifacetado que nasce e se apresenta de diferentes modos na convivência interpessoal. Sob essa ótica, o *bullying* emerge das vivências de cada pessoa em contexto econômico, social, político e cultural próprios. Assim, a percepção sobre esse fenômeno, pode variar de uma pessoa para outra (Lopes; Silveira, 2017). É significativo relatar que estudos recentes ao abordarem o *bullying* no contexto escolar têm apontado, também, a sua relação com o desengajamento moral, conceito desenvolvido por Albert Bandura (1986) caracterizado por criar processos mentais que justificam a si e aos outros, suas ações danosas; é uma forma de isentar-se de responsabilidades sobre um ato maléfico.

Assim, os estudos no contexto escolar (Rodrigues, 2019; Thornberg; Pozzoli; Gini, 2022; Thornberg; Wänström; Hymel, 2019; Mazzone *et al.*, 2021) de um modo geral, que têm evidenciado relação entre o *bullying* e o desengajamento moral, sugerem que quanto maior o desengajamento moral, maior tendência em desenvolver o *bullying*. O estudo de Thornberg *et al.* (2017), por exemplo, avaliou o desengajamento moral e o nível de autoeficácia defensora em situações de *bullying* de forma individual, considerando a qualidade das relações professor-aluno e aluno-aluno. Os autores concluíram que alunos com alto desengajamento moral eram menos propensos à defesa, quando o nível da relação aluno-aluno era baixo e, a maior defesa, quando a relação era alta. Aponta-se, também que a relação negativa entre autoeficácia do defensor e a observação passiva era mais forte em sala de aula quando havia

melhor relacionamento entre aluno-aluno e menos desengajamento moral. É possível verificar que o desengajamento moral pode ocorrer mesmo entre aqueles que não estão praticando a ação imoral, quando se isentam da responsabilidade de ajudar alguém que precisa (Thornberg; Pozzoli; Gini, 2022).

Oliveira *et al.* (2021) desenvolveu estudo para examinar evidências disponíveis na literatura sobre o efeito do desengajamento moral no envolvimento de estudantes em situações de *bullying*. Realizou revisão sistemática com meta análise e consulta a oito bases de dados. Ficou evidente que o desengajamento moral é forte preditor para o comportamento de *bullying* (OR 0,27; IC95%: 0,18, 0,35) e estudantes propensos a se desengajar moralmente podem praticar mais *bullying* quando comparados com estudantes com maior engajamento moral. Os autores sugerem a inclusão dos fatores cognitivos relacionados ao desengajamento moral na discussão do fenômeno, bem como considerá-los nas propostas de intervenção antibullying.

Rodrigues, Ramos e Pereira (2021) pesquisaram 430 estudantes de duas escolas públicas em Belém do Pará, Brasil com envolvimento em *bullying*, para avaliar a tendência a justificar atos de agressividade por meio dos mecanismos de desengajamento moral. Os resultados mostraram que mais de 37% da amostra já se envolveu em situações de *bullying* e 46% referiu que não se sentia seguro no ambiente escolar. Percebeu-se a tendência de os alunos justificarem atos agressivos. A prática do *bullying* é uma realidade nas escolas estudadas e há uma tendência de os alunos justificarem condutas agressivas, ou seja, há uma relação entre o desengajamento moral e a prática de *bullying*.

Há outros estudos que tratam do *bullying* como um problema a ser solucionado nos espaços escolares como o de Gomes *et al.* (2021) cujo estudo objetivou avaliar a prevalência de vitimização por *bullying* e seus fatores associados entre adolescentes da cidade de Pelotas, RS, no Brasil. Pesquisou 795 alunos do 9º ano do ensino fundamental de 25 escolas municipais urbanas. O *bullying* foi avaliado por meio de perguntas que abordaram a ocorrência, a frequência, o local, o tipo de violência sofrida e o incômodo às vítimas. O estudo revelou que 71% dos estudantes já haviam sofrido *bullying* e a escola foi o local onde houve maior ocorrência (86,7%). Os tipos de agressões recorrentes relatadas foram: apelidos com maior frequência, seguido de exclusão ou isolamento. As meninas foram as maiores vítimas de um modo geral, no entanto, sofreram, também, pela cor da pele/raça não branca, pelo tipo físico, excesso de peso entre outros. Os resultados mostram que o *bullying* é uma prática frequente

no ambiente escolar, apontando para a necessidade de práticas educativas voltadas para a redução e prevenção desse tipo de violência.

Com o avanço da tecnologia da informação, outros tipos de agressão foram surgindo e, como mencionado anteriormente, a violência ganhou novas versões que acompanham as mudanças. Assim, a tecnologia passou a ser ferramenta de agressão entre as pessoas e, particularmente, entre os adolescentes. Com isso, a tecnologia e o uso da *internet* fizeram com que o *bullying* se estendesse para o modo *online* (*cyberbullying*), que se conforma em assédio psicológico, de modo intencional, agressivo e repetido, pelos meios de comunicação digital como as mídias sociais, *blogs*, *email*, mensagens de texto, telefones móveis, etc. (Cortés; Ríó; Pérez, 2019). Apesar deste estudo não tratar diretamente do *cyberbullying* é significativo mencioná-lo, pois a exposição da vítima pode causar riscos à saúde.

No âmbito legislativo, para inibir a prática de *bullying* foi criada a Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*) em todo território nacional, o qual é caracterizado por qualquer ato de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação. O seu Art. 5º institui “[é] dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (Brasil, 2015).

Outra lei com o objetivo de inibir ou combater a violência nas escolas é lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, que autoriza o serviço de monitoramento em parceria com estados e municípios e Distrito Federal pelo Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). Entre suas prioridades estão: divulgar medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar; promover uma cultura da paz e prestar assessoramento às escolas consideradas violentas (Brasil, 2023).

Neste sentido, é salutar pesquisar sobre as temáticas violência e *bullying* no contexto escolar a partir da percepção dos docentes, posto que compreender o modo como percebem os movimentos no contexto escolar e especialmente na sala de aula, pode contribuir para se repensar a formação docente e criar métodos de prevenção em relação a violência e promover uma cultura da paz nesse espaço. Isto posto, este estudo tem como objetivo, descrever a percepção de docentes da Educação Básica sobre violência escolar, a partir do *bullying*.

## **Método**

### **Natureza do Estudo**

Este é um estudo empírico com abordagem quantitativa, exploratória e descritiva. A abordagem quantitativa analisa aspectos objetivos da investigação a partir de dados numéricos, representados em tabelas e gráficos descritos de forma contínua e suscetíveis a algum tipo de ordenação. A exploratória viabiliza a aproximação com o problema e a descritiva, pois descreve as características de determinadas populações ou fenômenos ou, então, estabelece relações entre as variáveis (Gil, 2008).

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa uma amostra de 424 professores, de 91 escolas estaduais da educação básica distribuídas entre os bairros: jurunas, Guamá, Cremação, Bangui, Nazaré, São Brás, Batista Campos, Terra Firme, Condor, Cidade Velha, na cidade de Belém, Estado do Pará- Brasil. A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência. Os participantes foram selecionados de acordo com a sua disponibilidade e acessibilidade para participar do processo de coleta dos dados (Freitag, 2018). Para participar da pesquisa, os professores deveriam estar desenvolvendo suas atividades laborais em qualquer escola da rede pública estadual e em qualquer das modalidades de ensino que configuram a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino médio, tanto regular ou por etapa de ensino ou curso técnico).

### **Instrumentos**

Para este artigo foram utilizados: (i) o questionário de caracterização com itens como sexo, idade, tempo de atuação, quantidade de horas de trabalho e outros, de autoria própria para atender os objetivos da presente pesquisa; (ii) a adaptação da Escala de Desengajamento Moral e *Bullying* (Rodrigues, 2019), para serem aplicadas aos professores, contendo itens como “*Na sua percepção existem alunos, em sua sala de aula que se sentem excluídos?*”, “*Como você acha que os seus alunos se sentem no ambiente escolar?*”. Após a adaptação, a escala foi testada, por um grupo de pesquisadores, que aprovou para ser utilizada com

docentes. O resultado dessas buscas foi submetido a análise fatorial com o objetivo de validar a escala estatisticamente.

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2014), para validar a Análise Fatorial Exploratória (AFE) de uma base de dados, é necessário que algumas medidas de adequação sejam atendidas. Dentre elas estão, o KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin, onde valores acima de 0,5 indicam que os dados são adequados para AFE. Os resultados desta medida, Geral e por Fator, apresentaram valores superiores ao de referência citado, indicando adequação dos dados.

Em relação aos valores percentuais da variância total explicada, espera-se que os fatores e o modelo em Geral apresentem valores superiores a 60% para considerar que explicam a variância das variáveis originais. Os resultados destes percentuais ficaram acima do esperado, 63,39% para o 1º Fator, 82,49% para o 2º Fator e 68,15% para o modelo Geral.

A medida de adequação da amostra (MMA), avalia adequação de cada variável individualmente. Valores próximos de 1 indicam uma boa adequação. Os resultados obtidos desta medida variaram entre 0,816 e 0,931 indicando a adequação dos itens.

Já os valores da comunalidade indicam a quantidade de variância de cada variável explicada pelos fatores e espera-se que sejam superiores à 0,600. Os resultados deste estudo mostraram que todos os itens satisfizeram esse pressuposto, tendo suas comunalidades variando entre 0,612 e 0,821.

Quanto as correlações entre as variáveis com os seus respectivos fatores, como já mencionado, espera-se que sejam moderadas ou fortes. Nesta análise, a maioria apresentou correlação forte, tendo apenas os itens do Fator 2 apresentado correlações moderadas,  $r = 0,681$  e  $r = 0,655$ . Mediante estes resultados, pode-se concluir que os itens apresentaram correlações satisfatórias.

Os Escores Fatoriais são os pesos atribuídos a cada variável em cada fator. Eles representam a contribuição de cada variável para o fator. Estes valores podem ser positivos ou negativos, indicando a direção da relação entre a variável e o fator. Um escore fatorial próximo de zero sugere que a variável não tem uma relação forte com o seu respectivo fator. Neste estudo, observou-se que no primeiro fator, esses valores variaram entre 0,127 e 0,271. Já no segundo fator, em comparação com os valores das variáveis do primeiro, foram bem superiores, 0,541 e 0,610.

O Alfa de Cronbach foi calculado para verificar a consistência interna entre as variáveis em cada fator e em geral. Por meio desta medida é possível avaliar quão bem as variáveis estão relacionadas, variando entre 0 e 1 (Hair Jr. *et al.*, 2014). Valores mais próximos de 1 indicam maior consistência entre os dados. O valor de alpha para o fator 1 foi de 0,903 e para o fator 2 foi de 0,787 São só 2 fatores. O Fator 1 (desengajamento moral: comparação vantajosa, justificativa moral, atribuição de culpa e desumanização) e o Fator 2 (desengajamento moral: distorção das consequências e difusão da responsabilidade).

Além da escala validada estatisticamente foram enviadas questões abertas, dentre as quais algumas referentes a violência sendo estas: Quais os maiores problemas para a segurança nas escolas do bairro onde a escola está situada?, O que poderia ser feito para melhorar a segurança do ambiente escolar?, Que tipos de crimes ou violências você mais percebe aqui no bairro?, O que poderia ser feito para melhorar a prevenção da violência e criminalidade aqui no bairro?; Estes instrumentos foram agrupados em um formulário do Google, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **Procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu de janeiro a junho de 2021, em escolas estaduais da rede pública de Belém, no Pará-Brasil. A pesquisadora, reuniu com a Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc), explanou sobre o projeto e solicitou apoio junto às escolas. Enviou ofício para os gestores das Unidades Seduc nas Escolas (USE), os quais eram responsáveis por escolas dos bairros: jurunas, Guamá, Nazaré, Batista Campos, Terra Firme, Cidade Velha, Telégrafo, Pedreira, Condor, Marco, Sacramento, Souza, Canudos, Fátima, São Brás, Cremação, Pratinha, Tapanã, Benguí, Maracangalha, Castanheira, Campina de Icoaraci, Una, Coqueiro, Parque Verde, para formalizar o acordo na reunião e posteriormente foi-lhes enviado o instrumento de pesquisa, os quais encaminharam aos diretores e, por conseguinte, aos professores. As respostas foram encaminhadas simultaneamente à pesquisadora na plataforma online.

Ressalta-se que os dados coletados respeitam os procedimentos éticos estabelecidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *online*, que foram disponibilizados no momento da coleta. Vale ressaltar que esta pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, comitê de ética do Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará

número 2.912.010, respeitando o sigilo e anonimato dos pesquisados, assim como a utilização dos dados para fins acadêmicos.

### **Procedimento de análise de dados**

Para este artigo, utilizou-se estatísticas descritivas simples e análise fatorial. Na estatística descritiva a questão fundamental é descrever e organizar os dados obtidos em um estudo por meio de tabelas e gráficos (Soares; Farias; Cesar, 2003). A análise fatorial foi aplicada a escala de desengajamento moral, por meio de análise exploratória e confirmatória. A análise Fatorial Exploratória pode ser conceituada como um agrupamento de técnicas multivariadas cujo objetivo é encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas” (Damásio, 2012: p.214).

### **Resultados e discussão**

#### **Dados de Caracterização**

Neste estudo serão apresentados dados gerais de caracterização dos participantes e os resultados mais relevantes que subsidiem os objetivos propostos. Sobre gênero, as respostas mostraram que a maioria dos participantes são do sexo feminino e se distribuíram da seguinte forma: 283 (66,7%) do sexo feminino e 139 (32,8%) do sexo masculino, dois participantes preferiram não responder este item. A idade média dos pesquisados foi de 48,64 com idade mínima de 24 e máxima de 68; o tempo de serviço na profissão docente mostrou uma média de 17,72, sendo o tempo mínimo de 1 e máximo de 42 anos das respostas de 421 docentes; sobre esse item, 3 dos pesquisados não informaram o tempo na profissão.

Na amostra de docentes, ficou evidente que as mulheres estão em maior número no exercício da função. Quanto ao tempo na docência o que apareceu fora dos padrões foi o tempo máximo de 42 anos na profissão, pois representa um tempo que extrapola o mínimo exigido para aposentadoria. Segundo a Emenda Constitucional nº 103/2019 e parágrafo 3º o tempo mínimo de contribuição é de 25 (vinte e cinco) anos para mulheres e 30 (trinta) anos para homens no exercício das funções de magistério na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) (Brasil, 2019).



A seguir a tabela 1 mostra o número médio de alunos por turma nas escolas pesquisadas, de acordo com as informações concedidas.

**Tabela 1:** Frequência e percentual do número médio de alunos por turma de escolas públicas estaduais em Belém do Pará em 2021.

Número médio de alunos por turma	Frequência	Percentual
Menos de 30 alunos	121	28,54
30 a 35 alunos	163	38,44
36 a 40 alunos	114	26,89
Mais de 40 alunos	26	6,13

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

O número médio de alunos por turma mostra que 163 professores têm entre 30 a 35 (38,44%); menos de 30 alunos por turma 121 professores (28,54%) e mais de 40 alunos por turma foi relatado por 26 professores (6,13%). Essas informações estão em conformidade com a legislação paraense em seu anexo I sobre formação de turmas que define o número de alunos por turma. Nos anos iniciais 1º e 2º anos, no máximo 25 alunos, do 3º ao 5º ano até 30 por turma, nos anos finais do Ensino Fundamental até 35 alunos, o Ensino médio regular máximo 40 alunos. De um modo geral qualquer turma na Educação Básica, pela legislação paraense, são de no máximo 40 alunos por turma (Pará, 2018).

Quando se questionou aos docentes sobre a possibilidade de identificar grupos de amigos em sala de aula, os resultados mostraram que os 5 grupos mais mencionados foram: os ‘estudiosos, os tranquilos, os populares’ por 42 (9,90%), seguido de os ‘estudiosos, os valentões, os inteligentes, os tranquilos, os populares, os *nerd's* por 38 (8,96%), os ‘estudiosos, os valentões, os inteligentes, os tranquilos, os populares’ por 31 (7,31%), os ‘estudiosos, os valentões, os tranquilos’ por 25 (5,90%), os ‘estudiosos, os valentões, os tranquilos, os populares’ por 24 (5,66%). O resultado evidenciou que os grupos estão em situação de equilíbrio no contexto escolar, o que pode ser um ponto positivo para as relações interpessoais e de conflitos. Segundo (Thornberg *et al.*, 2017) quando há boas relações entre os alunos reduz-se situações de conflito.

A percepção docente em relação as atitudes dos discentes no contexto escolar pode ser um fator determinante na forma como os estudantes se comportam. Nesse sentido, vale destacar a percepção dos pesquisados em relação ao comportamento dos alunos nas escolas. Assim, foram agrupadas em um único texto, as respostas de acordo com o tipo de comportamento avaliado pelos docentes que resultou em uma árvore de palavras (Figura 1).

**Figura 1** – Classificação do comportamento dos alunos nas escolas de educação básica a partir da percepção docente em 2021.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A figura 1 evidencia a diversidade de comportamentos entre os estudantes na escola, desde os tímidos e calados aos agitados, extrovertidos, tagarelas, brincalhões e também aqueles que apresentam comportamentos agressivos. As maiores frequências dos termos mencionados são as seguintes: agitados ( $f=130$ ), tagarelas ( $f=123$ ), brincalhões (119), bagunceiros ( $f=99$ ), tímidos ( $f=97$ ), calados ( $f=90$ ), extrovertidos ( $f=88$ ), comportados ( $f=84$ ), agressivos ( $f=58$ ).

Os termos são a amostra da diversidade presente no espaço escolar representadas pelo tipo de comportamento em cada grupo de estudantes. O comportamento humano é distinto entre as pessoas, o que exige avaliação no aspecto singular e plural dos envolvidos, ou seja, é preciso considerar todos os aspectos que envolvem a vida do discente, desde a relação professor-aluno, aluno-aluno até sua relação com os pais e o meio em que vive. Segundo a perspectiva da Teoria Social Cognitiva há uma relação de reciprocidade entre fatores pessoais, ambientais e o comportamento, ou seja, são fatores que se influenciam e podem alterar uns aos outros (Bandura, 1986; 1999; 2008). Nesse sentido, vale considerar, o resultado de determinado comportamento a partir da interação entre os fatores mencionados.

De acordo com Bandura (Azzi, 2014) não há separação entre o corpo e mente, por isso quando se trata de pessoas é preciso avaliar o todo, portanto, o comportamento dos alunos pode estar relacionado ao seu estado fisiológico (emocional), portanto tudo deve ser

considerado nas análises. No cotidiano escolar, a forma como os alunos se comportam envolve sentimentos, emoções e ações, por isso é preciso avaliar como os professores percebem seus alunos no ambiente escolar (Tabela 2).

**Tabela 2:** Frequência e percentual da percepção docente sobre o sentimento dos estudantes no contexto de escolas públicas em Belém do Pará em 2021.

<b>Como os alunos se sentem</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Alegres/Felizes	145	34,20
Alegres/Felizes, Desoprimidos/Livres	95	22,41
Desoprimidos/Livres	61	14,39
Oprimidos/Pressionados, Alegres/Felizes	22	5,19
Tristes/Infelizes, Alegres/Felizes	16	3,77
Oprimidos/Pressionados	15	3,54
Tristes/Infelizes	14	3,30
Oprimidos/Pressionados, Tristes/Infelizes, Alegres/Felizes	12	2,83
Oprimidos/Pressionados, Tristes/Infelizes	10	2,35
Tristes/Infelizes, Alegres/Felizes, Desoprimidos/Livres	7	1,65
Oprimidos/Pressionados, Desoprimidos/Livres	6	1,42
Desmotivados	6	1,42
Normal	5	1,18
Tristes/Infelizes, Desoprimidos/Livres	3	0,70
Alegres/Felizes, Desmotivados	2	0,47
Oprimidos/Pressionados, Alegres/Felizes, Desoprimidos/Livres	2	0,47
Oprimidos/Pressionados, Tristes/Infelizes, Desoprimidos/Livres	2	0,47
Uns bem livres e abertos, outros são cheios de complexos, principalmente o de pobreza.	1	0,24
<b>Total</b>	<b>424</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A tabela 2 mostra que dos 424 professores pesquisados, 145 (34,20%) consideram os alunos alegres/felizes, 95 (22,41%), alegres/felizes, desoprimidos/livres, 61 (14,39%) avalia como desoprimidos/livres, 22 (5,19%), oprimidos/pressionados, alegres/felizes, 16 (3,77%) tristes/infelizes, alegres/felizes, 15 (3,54%) oprimidos/pressionados, 14 (3,30%) tristes/infelizes, 12 (2,83%) Oprimidos/Pressionados, Tristes/Infelizes, Alegres/Felizes, 10 (2,35%) Oprimidos/Pressionados, Tristes/Infelizes, 7 (1,65%) Tristes/Infelizes, Alegres/Felizes, além de outros com frequência menor que 7.

Ao considerar a amostra na tabela 2 é possível visualizar que a maioria tem uma percepção positiva de contentamento dos estudantes no ambiente, no entanto há os que apresentam ao mesmo tempo sentimentos que podem fornecer indícios de contradição como

sentimento de opressão e pressão e estar feliz e alegre. São estados que precisam ser avaliados no contexto educativo. Questionar porque alguns alunos estão se sentindo oprimidos, infelizes e outros alegres e felizes? Dados que precisam ser avaliados considerando-se as relações entre professores e alunos, bem como a percepção que os docentes têm sobre o comportamento dos alunos.

O estudo de Piotto, Medeiros e Glidden (2018) mostraram a autoavaliação dos estudantes quanto a ser “bom aluno” ou “não” ou “mais ou menos”. Já os docentes classificaram os que se autodeclararam “bons alunos” como aqueles que apresentam comportamento menos inadequado, os que se declararam “mais ou menos bons” foram considerados como os que emitiam mais comportamentos inadequados e os que “não” se consideraram bons alunos, também foram classificados como aqueles que apresentam comportamentos mais inadequados. Esse estudo sugere a necessidade de reflexão sobre a perspectiva docente acerca do comportamento do aluno, pois aqueles percebidos como menos disciplinados pelos professores tendem a apresentar menor desempenho e deficiência em habilidades que pode culminar em comportamentos inadequados. Tais comportamentos reforçam a crença docente em relação ao aluno, levando-o a frustração e tende, também, causar a exclusão discente.

Segundo Bandura (1986; 1999; 2008) o comportamento humano é influenciado por fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Assim, há sentido na afirmação de Piotto, Medeiros e Glidden (2018) quanto às influências bidirecionais ocasionados no contexto escolar entre professores e alunos. Por outro lado, é possível que as crenças docentes sobre os discentes possam interferir em uma avaliação fidedigna sobre ser um bom aluno ou não e, sua postura pode construir um comportamento negativo com tendências agressivas em sala de aula.

Com relação aos estudantes se sentirem excluídos em sala de aula, a maioria dos professores pesquisados (309; 72, 88%) apontaram que percebem esse sentimento de exclusão e (115; 27,12%) não percebem que os estudantes se sintam excluídos. Quando questionados sobre o motivo com a pergunta: “na sua percepção qual motivo desses alunos estarem sendo excluído de algum grupo de alunos (as) da escola?”, os 115 que disseram “não” à pergunta anterior, responderam que “não se aplica”, porém 96 (22,64%) considera que “o modo como eles agem” e o “comportamento” levaram a serem excluídos, 26 (6,13%) são excluídos pelo

“seu modo de agir, comportamento, seu desempenho escolar”, 20 (4,72%) por “seu modo de agir, comportamento e sua sexualidade”, 11 (2,59%) por “seu desempenho escolar, 10 (2,36%) “seu modo de agir, comportamento, sua sexualidade, sua raça”, 10 (2,36%), “seu modo de agir, comportamento, sua sexualidade , sua raça e sua religião”. Ao se considerar a exclusão como uma característica do *bullying* é preciso avaliar as razões que motivaram a exclusão de alguns colegas e, com isso, buscar alternativas para intervir e até criar estratégias para melhor convivência entre os estudantes.

Quando o assunto é violência é preciso conhecer as características que podem se enquadrar como ações violentas. Por isso, volta-se a questionar os docentes como mostrado na tabela 3.

**Tabela 3:** Percepção dos professores sobre o conhecimento dos alunos acerca do *bullying* e que cenas de violência presenciaram nas escolas públicas estaduais em Belém-PA em 2021.

<b>Na sua percepção, os alunos têm conhecimento sobre o que é o bullying?</b>		
Sim	391	92,22
Não	33	7,78
<b>Você já presenciou cenas de agressão (verbal ou física) entre alunos?</b>		
Sim	424	100%
<b>Qual tipo foi a violência?</b>		
verbal (35,85%); física e verbal (21,46%); verbal, física e psicológica (13,44%); Verbal, Física, Psicológica, Patrimonial (47); Verbal, Psicológica (32); física (13); Verbal, Física, Patrimonial (10); Verbal, Patrimonial (7); Verbal, Psicológica, Patrimonial (5); patrimonial (4); psicológica (4);		
<b>Com que frequência acontecem atos de violência na escola?</b>		
<b>Nunca</b> (3,07%); <b>raramente</b> (70,28%); <b>sempre</b> (26,65%)		

**Fonte:** elaborado pela autora (2024)

A tabela 3 mostra que os professores percebem a maioria dos seus alunos com conhecimento sobre o que é o *bullying*, no entanto ainda não é de conhecimento de todos; por outro lado todos os docentes já presenciaram cenas de violência entre os alunos. De forma resumida, as violências mais mencionadas pelos docentes foram: violência física, verbal, psicológica e patrimonial. Apesar de já terem presenciado atos de violência, a maioria disse que são casos raros (70,28%), mas há quem diga que são fatos corriqueiros, ou seja sempre

acontecem (26,65%) e entre o quantitativo pesquisado, a minoria (3,07%) respondeu que atos violentos nunca acontecem. A resposta dos docentes apresenta contradição, mesmo que o percentual seja distinto entre eles. Abre, no entanto, um viés sobre a fidedignidade do assunto abordado.

Segundo Bandura (2008) a percepção de alguém sobre algo está diretamente ligada às suas crenças pessoais e, portanto, o resultado pode estar envolvido com as experiências pessoais de cada sujeito. Um outro aspecto a ser verificado são as informações midiáticas que veiculam ações violentas e pode criar situações de insegurança, mesmo quando não se vive a situação. O estado de alerta, com relação a violência pode alterar a percepção sobre o real estado no espaço escolar em relação ao comportamento discente (Piotto, Medeiros e Glidden (2018).

Outra questão levantada foi sobre os motivadores da violência entre os estudantes que resultou na tabela 4.

**Tabela 4:** Principais motivadores de violência entre alunos no ambiente escolar percebidos pelos docentes no ano de 2021.

Motivador para atos violentos entre alunos no ambiente escolar	Quantidade	Percentual
Modo De Agir, Comportamento	140	33,02
Classe Social, Modo De Agir, Comportamento	27	6,37
Classe Social	21	4,95
Aparência, Modo De Agir, Comportamento	19	4,48
Modo De Agir, Comportamento, Sexualidade	14	3,30
Aparência, Modo De Agir, Comportamento, Sexualidade	11	2,59
Aparência, Desempenho escolar, Modo De Agir, Comportamento	8	1,89
Classe Social, Aparência, Desempenho escolar, Modo De Agir, Comportamento, Raça, Religião, Sexualidade	8	1,89
Classe Social, Desempenho escolar, Modo De Agir, Comportamento	8	1,89
Desempenho escolar, Modo De Agir, Comportamento	7	1,65
Modo De Agir, Comportamento, Raça, Sexualidade	7	1,65

**Fonte:** elaborado pela autora (2024)

Segundo os docentes pesquisados (Tabela 4), o principal motivador para atos violentos entre os alunos no ambiente escolar foi “modo de agir e comportamento”, ou seja, há uma proximidade entre comportamento e agir, pois, o comportamento resulta de influências socioculturais e do contexto onde o sujeito foi criado e agir é a ação determinada a partir de seus valores desenvolvidos ao longo da vida. Assim, é possível que casos de *bullying* ocorram por diferentes motivos. O estudo de Trevisol, Pereira e Mattana (2019) analisaram as razões

promotoras do *bullying*. O resultado indicou, a partir da percepção das vítimas, que os perpetradores agiam dessa forma para sentirem-se mais populares ou poderosos, porque se achavam melhores que os outros e porque eram mais fortes. Os autores mencionaram que é passível de explicação devido a faixa etária (adolescência) período de confirmação do ego, identidade social e sexual, maturidade biológica, desenvolvimento do corpo, caracterizado por mudanças físicas, emocionais e sociais (Trevisol; Pereira; Mattana, 2019).

O comportamento humano não está dissociado do mundo que o cerca e mesmo na fase de maturação, suas ações podem ser seletivas a partir de seu julgamento moral, portanto a sua moralidade, isto é, como se formou seu padrão moral pode influenciar o limite de suas ações (Bandura, 2015). Desse modo, mesmo que a fase entre pré-adolescência e adolescência indiquem uma transição tanto física quanto de personalidade como apontada por Trevisol, Pereira e Mattana (2019) é possível que essa fase possa ser passível de ajustes, quando necessário.

Os motivadores de atos violentos podem estar diretamente ligados a fatores pessoais, desenvolvidas a partir do meio em que vivem. É importante mencionar que nem sempre há intenção na efetivação de um ato violento, no entanto é preciso se avaliar quando isso ocorre, posto que está relacionada a moralidade daquele que comete o ato atroz. Neste caso, é necessário se conhecer e compreender o modo como podem ser desenvolvidos diferentes tipos de violência. Como apontado pela literatura neste estudo há relação entre o bullying e o desengajamento moral, por isso compreender

Os dados apontam situações que podem estar relacionadas ao desengajamento moral avaliados a partir da percepção docente.

A seguir alguns resultados de caracterização a partir da escala de desengajamento moral serão expostas (Tabela 5).

A tabela 5 expõe um resultado negativo da percepção docente em relação ao comportamento dos alunos, pois quando somados os que responderam 'sim' à questão abordada, ou seja 67,6% dos docentes acreditavam que os estudantes minimizam o dano causado comparando-o a outro que consideram mais grave. A característica desse tipo de comportamento é denominada de 'comparação vantajosa', um dos meios de burlar o padrão moral e não se sentir culpado diante da ação realizada (Bandura, 2015).

**Tabela 5:** Frequência da percepção docente em relação a atitudes danosas cometidas pelos alunos em escolas públicas estaduais de Belém-PA no ano de 2021.

<b>Os alunos consideram esconder objetos dos colegas um problema pequeno se comparado aos outros que estão agredindo outras pessoas?</b>	<b>Contagens</b>	<b>% do Total</b>	<b>% acumulada</b>
Não	137	32.3 %	32.3 %
Sim - até 2 alunos	107	25.2 %	57.5 %
Sim - de 3 a 5 alunos	75	17.7 %	75.2 %
Sim - de 6 a 10 alunos	43	10.1 %	85.4 %
Sim - mais de 10 alunos	62	14.6 %	100.0 %

**Fonte:** elaborado pela autora (2024)

O ato de comparar foi considerado por Bandura (1990) como o ‘princípio do contraste’, em que a estrutura da comparação pode influenciar os juízos morais de conduta.

O desengajamento moral pode estar presente em diferentes situações da vida humana, e quando atos violentos, por exemplo, ou situações como ultrapassar o sinal vermelho, no caso trânsito, passa a fazer parte do cotidiano, há possibilidade de as pessoas naturalizarem e, considerá-la normal. Nesse sentido é fato, situações em que colegas, na escola, peguem algum objeto de outro, mesmo sem avisar. Segundo os professores o quanto isso ocorre entre estudantes nas escolas em que atuavam, no período pesquisado (Tabela 6).

**Tabela 6:** Frequência da avaliação docente sobre os alunos em relação a pegar um objeto de um colega sem permissão, na pesquisa com professores em Belém-PA, em 2021.

<b>Os alunos acham que pode ser considerado empréstimo pegar a bicicleta de um colega sem permissão?</b>	<b>Contagens</b>	<b>% do Total</b>	<b>% acumulada</b>
Não	244	57.5 %	57.5 %
Sim - até 2 alunos	85	20.0 %	77.6 %
Sim - de 3 a 5 alunos	53	12.5 %	90.1 %
Sim - de 6 a 10 alunos	24	5.7 %	95.8 %
Sim - mais de 10 alunos	18	4.2 %	100.0 %

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

O resultado da tabela 6 evidencia percepção positiva dos docentes em relação aos discentes, posto que a maioria (57,5%) apontou negação a um comportamento imoral por parte dos alunos. O resultado é importante, no entanto o número dos que se utilizam da linguagem



para minimizar o ato infracional perante a lei, ainda é bastante expressivo pois, os restantes das respostas foram a favor de considerar como ‘empréstimo’. Esse processo criado para camuflar a realidade, utiliza a linguagem eufemística para justificar a si e aos outros a ação danosa sem sentir-se culpado (Bandura, 2009; 2015).

Um outro processo mental de desengajamento está relacionado ao coletivo (Tabela 7).

**Tabela 7:** Frequência da percepção docente sobre o comportamento discente em relação a culpabilidade de um estudante pelo ato de todos de um grupo, em escolas estaduais de Belém-PA, no ano de 2021.

Os discentes acham que um(a) aluno(a) de um grupo pode ser culpado pelos atos realizados pelo grupo todo?	Contagens	% do Total	% acumulada
Não	248	58.5 %	58.5 %
Sim - até 2 alunos	72	17.0 %	75.5 %
Sim - de 3 a 5 alunos	63	14.9 %	90.3 %
Sim - de 6 a 10 alunos	21	5.0 %	95.3 %
Sim - mais de 10 alunos	20	4.7 %	100.0 %

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A tabela 7 evidencia que mais da metade do grupo pesquisado (58,5%) acredita que os estudantes ainda não burlam suas sanções morais, por não considerar uma única pessoa culpada por um ato coletivo. Há, no entanto, um considerável número (38,6%) daqueles que apontam o desvio moral dos estudantes por culpabilizarem apenas uma pessoa pelo erro de um grupo. As características do ato mostrado pela tabela 7 não se enquadra diretamente nos processos mentais de desengajamento. No entanto, indiretamente, fornece indícios que se aproximam com alguns processos mentais, quais sejam: “minimização, ignorância ou distorção das consequências”, “atribuição de culpa” e “difusão da responsabilidade”. O primeiro minimiza a situação ao apontar apenas uma pessoa como responsável pelo ato danoso, o segundo justifica a ação por se sentirem vítimas da situação ou acreditarem que a pessoa é merecedora de condenação e o terceiro que por justificarem pressões sociais ou de imposições dos outros para as suas ações (Azzi, 2011).

No curso da vida é possível que alguém já tenha presenciado situações de desengajamento moral mesmo sem saber que aquele ato poderia ser um desvio da moralidade. No caso desta pesquisa houve uma variedade de questões que apontam fatos que se caracterizam como tal (Tabela 8).

**Tabela 8:** Percepção docente do desvio padrão denominado de ‘desumanização’ pelos discentes em escolas públicas de Belém do Pará no ano de 2021.

Os alunos acham que alguém que não gosta de tomar banho merece ser chamado de “porco” ?	Contagens	% do Total	% acumulada
Não	126	29.7 %	29.7 %
Sim - até 2 alunos	85	20.0 %	49.8 %
Sim - de 3 a 5 alunos	78	18.4 %	68.2 %
Sim - de 6 a 10 alunos	58	13.7 %	81.8 %
Sim - mais de 10 alunos	77	18.2 %	100.0 %

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A tabela 8 evidencia uma prática comum entre as pessoas, posto que a frequência de seu uso normalizou esse tipo de atitude. Assim não é raro se ouvir que alguém é um ‘rato’ ou ‘cobra’ por considerar essa pessoa indigna de ser considerada um ser humano. O resultado apresentado na tabela corrobora com a comunalidade cotidiana quando 70,3% dos pesquisados acredita que os estudantes consideram como ‘porco’ alguém que não gosta de tomar banho. Aponta-se para o desengajamento moral ‘desumanização’ que é caracterizado quando se tira qualidades humanas de alguém (Bandura, 2015).

Os atos violentos podem ser expressos de diferentes formas, no entanto quando se compreender o processo pelo qual se efetivam e qual o significado de tantas situações, pode contribuir para a construção de práticas saudáveis e de respeito entre os membros no espaço escolar. É possível se autoavaliar para evitar situações que já se tornaram naturais no cotidiano das pessoas como mostrado na tabela 8. Portanto, não se nasce preconceituoso, visto que é um processo de aprendizado e de julgamento sobre o outro, que vai se desenvolvendo ao longo na vida. Por outro lado, é importante destacar que é possível (re) construir valores positivos em crianças e adolescentes mostrando aspectos benéficos para a vida a partir de determinados posicionamentos humanos.

### Considerações Finais

A educação escolar é sempre um desafio para os seus profissionais, bem como para aqueles que buscam compreender esse contexto tão diverso e complexo. Uma das complexas

situações desse cotidiano são as violências que ocorrem nesse espaço, efetivadas, em muitos casos, como *bullying*. Por isso, o objetivo deste estudo foi verificar a percepção de docentes da Educação Básica sobre violência escolar, a partir do *bullying*.

O *bullying* tem sido o motivador de graves problemas de saúde física e mental tanto nos causadores quanto nas vítimas, fato que, incentivou muitos estudos no mundo todo sobre a temática. A OMS considera o *bullying* como problema de saúde pública devido à gravidade dos casos, especialmente no espaço escolar, lugar considerado propício para o desenvolvimento de ações desse tipo devido reunir diferentes pessoas em um mesmo espaço por um longo período.

Este estudo revelou a percepção dos docentes em relação ao comportamento violento dos estudantes relacionando-os ao *bullying*. Coadunando com a literatura que discute essa temática foi possível verificar que os atos de violência fazem parte do cotidiano escolar, no entanto, algumas respostas denotam contradição e podem indicar influência das constantes informações midiáticas sobre bairros violentos, nos quais, algumas escolas podem estar inseridas. A percepção sobre o comportamento dos alunos revelou vários casos de *bullying* e também situações que evidenciam a relação com o desengajamento moral proposto pela Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.

O resultado deste estudo pode contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos docentes em função da variedade de fatos, que precisam ser de conhecimento desses profissionais para que possam construir estratégias de enfrentamento e redução de casos de violência; pelo fato das notificações com desengajamento moral estarem presentes, há necessidade de fortalecer os padrões morais entre os jovens na tentativa de evitar danos maiores no espaço escolar.

Quanto à dimensão, este estudo se limitou a percepção dos docentes sobre a violência. O leque de possibilidades é vasto e abre caminhos para outros estudos. Sugere-se a investigação sobre a violência escolar a partir da percepção dos alunos, de seus responsáveis, da equipe técnica e administrativa e demais funcionários do estabelecimento escolar. São estudos que podem enriquecer as discussões sobre a temática bem como levantar novas possibilidades de ações que possam contribuir para se repensar a formação docente, bem como com políticas de segurança pública nos ambientes escolares e especialmente construir novas perspectivas para vida dos estudantes no ambiente escolar e para a vida.

## Referências

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Selective Activation and Disengagement of Moral Control. **Journal of Social Issues**, v. 46, n. 1, p. 27-46, 1990.

Bandura, A. A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press, 1999.

BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; TOGNETTA, Luciene R. Paulino (Org.) **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria social cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p.19-64.

BANDURA, Albert. Manual para codificação de Desengajamento moral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; TOGNETTA, Luciene R. Paulino (Org.) **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria social cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p.173-192.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (Bullying), Brasília-DF, Brasil, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**, altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias, Brasília-DF, Brasil, 2019.

CAMELO, M. A. S. O desengajamento moral nas diferentes fases do ciclo de vida. **Dissertação** (Mestrado) ISPA- Instituto Universitário psicologia e ciências do comportamento, Lisboa-Portugal, 2022.

CORTÉS, A. F. M.; RÍO, O. L. H.; PÉREZ, A. S. Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. **Papeles del Psicólogo**, v. 40, n. 2, p.109-127, 2019.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DORAMAJIAN, Caroline; BUKOWSKI, William M. A Longitudinal Study of the Associations Between Moral Disengagement and Active Defending Versus Passive Bystanding During Bullying Situations, **Merrill-Palmer Quarterly** , v. 61, n. 1, p. 144-172 , 2015.

FALLA, D.; ORTEGA-RUIZ, R.; ROMERA, E.M. Mechanisms of Moral Disengagement in the Transition from Cybergossip to Cyberaggression: A Longitudinal Study. **International Journal Environmental Research and Public Health**, v. 18, 1000, 2021.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, junho, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOMES, N. R.; MUNIZ, L. C.; MINTEM, G. C.; KAUFMANN, C. C.; BIELEMANN, R. M. Vitimização por bullying e fatores associados entre escolares de um município do Sul do Brasil. **Ciência e Saúde coletiva**, v.29, n.2, e16092022, 2024.

González-Moreno, A.; Molero-Jurado, M<sup>a</sup> del Mar. Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, v. 35, n. 1, p. 143-166, 2023.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHIVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2010, p.177-199.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas, 18 ed. São Paulo: Summus, 2016, p.73-83.

HAIR JR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate Data Analysis** (7th ed.). Pearson Education Limited, 2014.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 83-93, jan./abr. 2009.

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v.26, n.2, p.653-677, 2016.

LOPES, L. E. A.; SILVEIRA, E. A. A. Bullying entre adolescentes: Práticas discursivas de professores. **Conexão Ci.**, Formiga-MG, v. 12, n. 3, p. 34-40, 2017.

MACUÁCUA, E.S.T.; PEREIRA, F.F; CHOÉ, J.F.C. Violência escolar: implicações psicológicas para alunos e professores da escola do ensino básico. **Revista Ciências Humanas**, v.16, e35, p.70-91, 2023.

PAVIANI, J. Conceitos e formas de violência. IN. MODENA, M. R. (Org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016. p. 8-20.

NESELLO, F.; SANT'ANNA, F. L.; SANTOS, H. G.; ANDRADE, S. M.; MESAS, A. E.; GONZÁLEZ, A. D. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.14, n. 2, p. 119-136 abr. / jun., 2014.

OLIVEIRA, Wanderley Abadio; SILVA, Jorge Luiz da; RISK, Eduardo Name; KOMATSU, André Vilela; SILVA, Marta Angélica Iossi; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-9, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014**, Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OZOFISKY, M. J.; BANDURA, A.; ZIMBARDO, P. G. O papel da falta de empenhamento moral no processo de execução. **Direito e comportamento humano**, v. 29, n. 4, agosto, 2005.

PARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc). Violência nas escolas. **www.seduc.pa.gov.br**. Acesso em: 20.09.2023.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina e Bullying**: soluções ao alcance de pais e professores. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências, **Nova Economia**, v.31, n.1 p. 247-271, 2021.

PIOTTO, Jessica Cristina; MEDEIROS, Jéssica Hohl; GLIDDEN, Rosina Forteski. Relações entre comportamentos inadequados e Habilidades Sociais em alunos dos anos iniciais. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 401-425, 2018).

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Desengajamento moral e a prática de bullying. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SALAS, M.; LEVETTE, M.; REDONDO, J.; LUZARDO, M. Ideación suicida en adolescentes víctimas de cyberbullying del instituto empresarial Gabriela Mistral de Floridablanca, Santander. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, n. 51, p. 80-97, maio-agosto, 2017.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro; ANTUNES, Maria Cristina. Cyberbullying: do virtual ao psicológico, **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 88, p. 109-125, 2015.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO, C. B. G.; SILVA, D. S. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 28, p. 1-23, 2023.

SOARES, J. F; FARIAS, A. A; CESAR, C.C. **Introdução à Estatística**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

QUINTIN, Jacques; JASMIM, Emmanuelle; THÉODOROPOULOU, Elena. La cyberintimidation chez les jeunes: mieux comprendre pour mieux intervenir na l'école. **Serviço social**, v. 62. n. 1, 1–23, 2016, <https://doi.org/10.7202/1036332ar>.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. **Dilemas, Revista Estudo Conflito Controle Social** – Rio de Janeiro – v. 15, n. 1, p.303-320, JAN-ABR 2022.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖMA, L.; HONG, J.S.; ESPELAGE, D. L. Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: a multilevel analysis. **Journal of School Psychology**, n.63, p.49-62, 2017.

TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, B.; MATTANA, P. *Bullying* na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 55-72, 2019.

VERGARA-LOPE, S.; HEVIA, F.; MUÑOZ, M. Violencia y aprendizajes básicos. **Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo- RIDE**. v. 13, n. 26, e463, Enero – Junio, 2023.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. Aprendizagem Social e Comportamentos Agressivo e Lúdico de Meninos Pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 544-553, 2010.



### 3.4 Artigo Científico 4

#### Satisfação no trabalho e violência escolar: percepção de professores da educação básica

##### Resumo

O objetivo deste estudo foi verificar a percepção de professores da educação básica sobre satisfação e violência escolar. Utilizou-se uma amostra de 424 professores da educação pública estadual de ensino Básico, em Belém do Pará, no Brasil. É um estudo de natureza quanti-qualitativa, do tipo exploratório e descritivo. Utilizou-se como técnica estatística descritiva simples, análise fatorial para analisar os dados quantitativos e a análise de conteúdo e estatística simples para analisar os dados qualitativos. Os resultados quantitativos apontaram que as mairia dos docentes gostam do seu trabalho (88,7%), pois sentem-se satisfeitos com o emprego ou na maioria das vezes estão entusiasmados com o trabalho; em relação à percepção, verificou-se que a violência afeta o docente influenciando sua prática e sua satisfação no trabalho como professor; Os resultados qualitativos apontam as possíveis preditoras de satisfação no trabalho quais seja: “condições no trabalho (f=152)”, “colaboração entre pares (f=26)”, “valorização profissional (f=19)”, “segurança nas escolas (f=19)” e “ambiente acolhedor (f=11)”. Conclui-se que há relação entre as variáveis violência escolar e satisfação no trabalho, no entanto há forte evidência que as “condições no trabalho” têm sido mais impactantes na satisfação dos professores pesquisados.

**Palavras-Chave:** satisfação no trabalho; segurança nas escolas; percepção docente.

#### Job satisfaction and school violence: perceptions of basic education teachers

##### Abstract

The aim of this study was to verify the perception of basic education teachers about satisfaction and school violence. A sample of 424 state public school teachers from Belém do Pará, Brazil, was used. This is a quantitative-qualitative, exploratory and descriptive study. Simple descriptive statistics and factor analysis were used to analyze the quantitative data, while content analysis and simple statistics were used to analyze the qualitative data. The quantitative results showed that the majority of teachers enjoy their work (88.7%), as they feel satisfied with their job or are mostly enthusiastic about their work; in relation to perception, it was found that violence affects teachers, influencing their practice and their job satisfaction as a teacher; the qualitative results indicate the possible predictors of job satisfaction, namely: “conditions at work (f=152)”, “collaboration between peers (f=26)”, “professional valorization (f=19)”, “safety in schools (f=19)” and “welcoming environment (f=11)”. The conclusion is that there is a relationship between the variables school violence and job satisfaction, although there is strong evidence that “working conditions” have had a greater impact on the satisfaction of the teachers surveyed.

**Keywords:** job satisfaction; school safety; teacher perception.

## Introdução

A satisfação no trabalho de um modo geral é uma variável de fundo emocional ou afetivo, advinda da percepção dos sujeitos sobre as condições psicossociais do trabalho e de suas atitudes associadas aos sentimentos manifestos em relação a atividade laboral. Segundo Cardoso e Costa (2016) a satisfação no trabalho docente é um estado de bem-estar motivado por fatores internos (emoções e experiências) e externos (condições de trabalho, reconhecimento profissional). Nascimento *et al.* (2019) acrescenta que o trabalho docente é uma profissão com substrato emocional e está diretamente envolvida com os estudantes aos quais se relaciona. Posto isso, é possível afirmar que a satisfação no trabalho docente é fundamental para o exercício da função tendo em vista o bem-estar dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (Ramos, 2016).

Alguns teóricos estudam a satisfação no trabalho docente com base na Teoria Social Cognitiva utilizando um modelo integrativo onde apresentam possíveis variáveis preditoras de satisfação (Lent *et al.*, 2011; Badri *et al.*, 2013; Cayupe *et al.*, 2023). É também, uma variável que promove a motivação na profissão e traz benefícios ao aprendizado dos estudantes (Caprara, 2002); emerge de elementos que compõem o ambiente escolar e ao contexto que configura a subjetividade do profissional docente, ou seja, a satisfação depende da sua compreensão e não pode ser generalizada (Ferreira *et al.* (2020).

É denominado Modelo Social Cognitivo de Satisfação no trabalho (MSCST), o modelo integrador, criado por Duffy e Lent (2009). É composto por sete variáveis que podem explicar a satisfação no espaço laboral, quais sejam: satisfação no trabalho, autoeficácia, afeto positivo, satisfação com a vida, apoio de eficácia relevante, condições de trabalho (acerca da percepção do sujeito) e progresso de objetivos (Ferreira *et al.* (2020). Foi desenvolvido para avaliar a satisfação dos professores no exercício de sua função apoiada na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. É preciso, desse modo, avaliar o contexto educativo e as diferentes possibilidades que podem afetar o estado emocional dos docentes e ocasionar a (in) satisfação.

Para o (a) professor (a) estar satisfeito (a) no trabalho, depende de vários fatores, por isso é considerado um estado particular. Segundo Ferreira (2018) a satisfação no trabalho depende da percepção de cada docente sobre aquilo que lhes dá prazer. O estudo de Nascimento *et al.* (2019) faz referência a insatisfação dos professores com a remuneração,

Farias et al., (2015) apontam as condições de trabalho, Franciosi, Vieira e Both (2023) sugerem a decepção entre outros problemas que assolam esse contexto e podem deixar os docentes descontentes.

O contexto educativo sempre deve ser considerado para se avaliar a percepção dos atores que fazem parte desse processo. No entanto, é possível haver outros elementos que podem influenciar o olhar sobre determinado acontecimento ou sobre as pessoas que estão em volta de si. Nesse sentido é válido fazer referência ao estudo de Farias *et al.* (2015) sobre a satisfação no trabalho de professores. Nesse estudo as evidências apontam que os professores, de um modo geral, estão satisfeitos com o trabalho, no entanto há um baixo índice de satisfação com relação a remuneração, condições de trabalho e espaço total da vida. Além disso, a percepção sobre a satisfação se diferencia entre os docentes com mais tempo na profissão em relação aos que se encontram na carreira há menos de 10 anos. Os primeiros estão mais satisfeitos nas dimensões oportunidade futura de crescimento e segurança e constitucionalismo na organização do trabalho do que os colegas com menos tempo da função. Portanto, a visão sobre aquilo que pode satisfazer os profissionais da educação pode depender, também, do seu ciclo de vida na profissão (Farias *et al.*, 2015).

Na escola, como em qualquer instituição existem problemas, no entanto um evento que tem sido frequente é a violência, já notificada pela OMS como problema de saúde pública. Além disso, alguns estudos apontam a influência da violência nas escolas como um dos preditores de insatisfação (Melanda *et al.*, 2018; Estumano; Ramos; Silva, 2024; Yamani, 2020), portanto é uma variável que precisa de atenção e merece dedicação para sua compreensão e influências sobre os atores do processo educativo.

A violência escolar é um problema que tem sido bastante evidente nas escolas e, embora haja poucas discussões que apontem relação direta entre satisfação no trabalho docente e violência escolar, há indícios que sugerem relação entre as variáveis. Facci (2019) discorre que a violência é um dos problemas que provoca mal-estar e síndrome de *burnout*, o que expressa o sofrimento do professor em sua atividade laboral. Em consonância Lira e Medeiros (2019) reconhecem que a violência pode provocar danos à saúde física e mental dos professores e leva-los até ao abandono da profissão. Desse modo, é possível perceber que um contexto violento pode influenciar o comportamento dos docentes e dos alunos (Barbieri; Santos; Avelino, 2019).

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986) tem por base o comportamento humano influenciado por fatores pessoais, comportamentais e meio ambiente. De acordo com essa teoria esses elementos se influenciam mutuamente, transformando uns aos outros. Por isso, a importância sobre o olhar docente no contexto educativo pois, é um dos aspectos fundamentais para se compreender seu engajamento, motivação e permanência na profissão. Além do mais amplia o conhecimento acerca de situações que sejam provocadoras de mal-estar, insatisfação, adoecimento e a desmotivação para ensinar entre outros (Ferreira *et al.*, 2020).

Nesse sentido é relevante estudar a relação entre violência e satisfação no trabalho docente, especialmente quando há como parâmetro a percepção docente sobre esse aspecto no contexto educativo. Desse modo o objetivo deste estudo é avaliar a percepção de docentes da Educação Básica sobre a satisfação no trabalho e a violência escolar.

## **Método**

### **Natureza da pesquisa**

Neste estudo, optou-se por um estudo de abordagem mista (quantitativa e qualitativa) de natureza exploratória e descritiva e possibilita diversas formas de descrição dos dados coletados (Ramos, 2015). A relação dos dados quanti e quali fazem emergir elementos predeterminantes tanto de uma abordagem quanto de outra e ampliam as possibilidades de análise sobre os dados obtidos (Dal-Farra; Lopes, 2013). É uma maneira de obter resultados mais precisos quando se analisam os dados em conjunto do que de forma isolada (Flick, 2009). “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos (...), não se opõem. Ao contrário, se complementam...”(Minayo, 2001: p.22).

É um estudo de campo do tipo levantamento. Este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos e entre suas vantagens estão economia e rapidez, conhecimento da realidade e a obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam a exploração na análise estatística (Gerhardt; Silveira, 2009).

### **Participantes**

A pesquisa foi composta por uma amostra de 424 professores em exercício na rede pública estadual de ensino na capital do estado do Pará - Belém, no Brasil. A amostra foi por conveniência do tipo não probabilística. A disponibilidade e a acessibilidade são pré-

requisitos para os participantes nesse tipo de amostra (Freitag, 2018). Como critério para participação na pesquisa, os docentes deveriam atuar na rede pública estadual de ensino básico em Belém do Pará, Brasil. Sendo assim, os participantes se distribuíram da seguinte forma: 66,7% do sexo feminino (283 mulheres) e 32,8% do sexo masculino (139 homens).

### **Instrumentos de coleta**

Foi utilizado para este estudo o questionário de caracterização com itens gerais sobre os participantes e sua profissão e questões sobre violência e a Escala de Satisfação com o Trabalho que é uma escala do tipo Likert, de 5 pontos em que 1 - discorda fortemente a 5 - concorda fortemente, com itens como “*Estou satisfeito com o meu emprego atual*”; “*Cada dia de trabalho parece nunca terminar*”, com consistência interna de 0,793 (Azzi; Ferreira; Casanova, 2016). Questões que vislumbrem a satisfação docente quais sejam: “quais elementos que interferem na sua satisfação no trabalho docente” e “o ambiente escolar corresponde às suas expectativas?”. Para coleta os instrumentos mencionados foram agrupados em um formulário do Google juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **Procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu de janeiro a junho de 2021, tendo a percepção dos professores como fonte a ser analisada. Os participantes da pesquisa foram docentes do ensino básico da rede pública estadual da cidade de Belém do estado do Pará, no Brasil. A pesquisadora, por meio de reunião, solicitou autorização da Secretaria de Educação do Pará (Seduc), para a coleta nas escolas. Posteriormente, formalizou a solicitação com o envio de ofício aos gestores das Unidades Seduc na Escola (USE) que na época eram responsáveis por várias escolas, agrupadas por proximidade. Os professores participantes atuavam em escolas localizadas em diferentes bairros dentre os quais: Jurunas, Condor, Guamá, Terra Firme, São Brás, Nazaré, Campina, Batista Campos, Telégrafo, Pedreira, Benguí entre outros. O formulário organizado foi encaminhado aos gestores que repassaram aos diretores e, por conseguinte, aos professores. As respostas foram encaminhadas simultaneamente à pesquisadora na plataforma online.

### **Procedimento de análise de dados**

Para análise quantitativa serão realizadas análise estatística descritiva simples e análise fatorial e para análise qualitativa, análise de conteúdo e estatística descritiva simples. A estatística descritiva simples é um tipo de análise que tem por objetivo organizar, resumir e apresentar dados em formato de tabelas, gráficos e medidas-resumo. A sua função, nesta etapa, é auxiliar na observação de aspectos relevantes e avaliar a amostra (Soares; Farias; Cesar, 2003). A Análise Fatorial é uma técnica estatística que se utiliza de resultados referente a elementos presentes em um grupo de fatores observáveis que estruturam uma matriz de dados. Sua função é decodificar uma estrutura sólida, verificar os elementos que dela fazem parte, para avaliar as relações existentes entre variáveis que estejam inter-relacionadas. (Ferreira, 2018).

### **Análise da Adequação dos Dados e dos Valores de Ajuste do Modelo**

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2014), para validar a Análise Fatorial Exploratória (AFE) de uma base de dados, é necessário que algumas medidas de adequação sejam atendidas. Dentre elas estão, o KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin, onde valores acima de 0,5 indicam que os dados são adequados para AFE. Os resultados desta medida para o Fator, apresentaram valor superior ao de referência citado (KMO = 0,711), indicando adequação dos dados.

A significância estatística ( $p < \alpha$ ) do resultado do teste de Esfericidade de Bartlett é outra medida que deve ser verificada para considerar que os dados sejam adequados para realizar a AFE. O que indica que a matriz de correlação não é uma matriz identidade, havendo assim, correlação entre as variáveis. A estatística deste teste é calculada por meio do cálculo do Qui-quadrado. Os resultados deste teste foram todos significativos ( $p < 0,05$ ), confirmando, assim como o KMO, que os dados são adequados para AFE.

Em relação aos valores percentuais da variância total explicada, espera-se que os fatores e o modelo em Geral apresentem valores superiores a 60% para considerar que explicam a maior parte da variância das variáveis originais. O resultado deste percentual foi acima do esperado, 78,63%. A medida de adequação da amostra (MMA), avalia adequação de cada variável individualmente. Valores próximos de 1 indicam uma boa adequação. Os resultados obtidos desta medida fora de 0,676 para “ O quanto a violência na escola, como

um todo, afeta o seu trabalho como docente? ”, 0,670 para “O quanto que a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor? ” e, 0,830 para “A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?”, indicando que todos os itens tiveram boa adequação.

Já os valores da comunalidade e da correlação foram os mesmos, devido não ter sido necessária a rotação da matriz, pois só foi gerado um único fator. Os valores foram, 0,823 para “O quanto a violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente? ”, 0,831 para “O quanto que a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor? ” e, 0,705 para “A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?”. Valores considerados satisfatórios para aplicação da AFE, considerando que foram superiores ao desejado em relação a comunalidade (0,600) e correlação alta com o Fator.

Os Escores Fatoriais são os pesos atribuídos a cada variável em cada fator e representam a contribuição de cada variável para o fator. Estes valores podem ser positivos ou negativos, indicando a direção da relação entre a variável e o fator. Um escore fatorial próximo de zero sugere que a variável não tem uma relação forte com o seu respectivo fator. Neste estudo, observou-se que os itens que compõem o fator tiveram valores de 0,385 para “O quanto a violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente? ”, 0,386 para “O quanto a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor” e 0,356 para “A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula? ”.

O Alfa de *Cronbach* foi calculado para verificar a consistência interna entre os itens do fator. Por meio desta medida é possível avaliar quão bem as mesmas estão relacionadas, variando entre 0 e 1. Valores mais próximos de 1 indicam maior consistência entre os dados. Tendo o Fator apresentado coeficiente de confiabilidade interna satisfatório, 0,784.

A análise fatorial exploratória (AFE) foi inicialmente aplicada para todas as questões relacionadas a sensação de segurança dos Professores que responderam essa pesquisa (4 itens). Foi ajustada até haver somente variáveis com comunalidade satisfatória para validar o modelo, sendo as demais medidas de adequação também verificadas, bem como a confiabilidade dos itens e os valores de ajuste do modelo. Com isso, o modelo final ficou composto por 3 itens, que compuseram 1 Fator. Conforme pode ser observado nos resultados apresentado a seguir.

### **Análise da Confiabilidade dos Itens**

A confiabilidade dos itens deste estudo foi analisada por meio dos valores de suas correlações ( $r$ ) e do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach considerando a exclusão do item e geral, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Estatísticas de confiabilidade por item e geral

Item	Correlação ( $r$ ) de Item Total Corrigida	$\alpha$ de Cronbach	
		Item for excluído	Geral
>O quanto a violência na escola, afeta seu trabalho docente?	0,758	0,635	
>O quanto a violência na sala de aula afeta a sua satisfação no trabalho	0,773	0,624	0,784
A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?	0,668	0,691	

**Fonte:** elaborado pela autora (2024)

Segundo os resultados apresentados na Tabela 1, cujos valores das correlações dos itens total corrigidas, indicam quanto cada item está correlacionado com a pontuação total da escala. Observa-se que apenas o item “ A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula? ” Apresentou correlação moderada,  $r = 0,668$ , já os outros apresentam correlações altas. “O quanto a violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente? ” e, “O quanto que a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor?”, apresentaram correlações altas,  $r = 0,758$  e  $0,773$ , respectivamente.

Outra medida de confiabilidade analisada foram os valores dos Coeficientes Alfa de Cronbach considerando a exclusão de cada item e Geral. Todos os valores apresentados foram satisfatórios, o que sugere uma boa consistência da escala. Com isso, conclui-se que os dados possuem consistência interna adequada, com itens apresentando correlações moderadas a altas.

### **Resultados da análise fatorial exploratória (AFE)**

De acordo com Kline (2015), o objetivo da aplicação da AFE num conjunto de itens (variáveis) é identificar a estrutura subjacente do conjunto de itens analisados, buscando identificar os fatores latentes que explicam a covariância entre esses itens, ou seja, procura-se entender como estes itens se relacionam entre si e como essas relações podem ser explicadas



por um número menor de fatores subjacentes. Os resultados da AFE, bem como os valores das medidas de adequação do modelo ajustado neste estudo são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Análise Fatorial Exploratória dos itens relacionados à percepção docente sobre a influência da violência na satisfação e no trabalho dos docentes da rede pública estadual em Belém, Pará, Brasil em 2021.

Medidas de Adequação	Itens		
	BF	BG	BH
<b>KMO</b>	0,711		
<b>Esfericidade de Bartlett</b>	$\chi^2$ gl $p = 0,000^*$	=	=640,888 3
<b>% var.</b>	78,63		
<b>Alfa</b>	0,784		
<b>MAA</b>	0,676	0,670	0,830
<b>Comum</b>	0,823	0,831	0,705
<b>Correlação (r)</b>	0,823	0,831	0,705
<b>Escores Fatoriais</b>	0,385	0,386	0,356

**Nota:**  $p$  – Nível Descritivo;  $*p < 0,05$ ; KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado; gl – Graus de Liberdade; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MMA – Medida de Adequação da Amostra; Comum. – Comunalidade.

**Legenda:** **BF:** Quanto a violência na escola, afeta o seu trabalho como docente?; **BG:** Quanto a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor?; **BH:** A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A análise de conteúdo de Bardin (1977), são procedimentos objetivos e sistemáticos com o propósito de obter os principais conceitos abordados. Também será realizada análise estatística descritiva simples. Essa ação será realizada com a intenção de caracterizar a percepção de satisfação e a percepção de violência dos docentes.

### Procedimento éticos

Ressalta-se que os dados coletados respeitam os procedimentos éticos estabelecidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *online*, que foram disponibilizados no momento da coleta. Vale ressaltar que esta pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, comitê de ética do Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará número 2.912.010, respeitando o sigilo e anonimato dos pesquisados, assim como a utilização dos dados para fins acadêmicos

### Resultados e discussão

Serão apresentados alguns resultados de caracterização sobre o grupo pesquisado que podem contemplar o objetivo proposto neste artigo e posteriormente os resultados das análises estatística simples, fatorial e de conteúdo. As discussões ocorrerão seguidamente aos resultados apresentados. Assim, inicia-se com a exposição da jornada de trabalho dos professores pesquisados, pois é um dos elementos que podem alimentar a percepção docente sobre diferentes aspectos que envolvem o contexto educativo, o qual precisa ser avaliado (Tabela3).

**Tabela 3:** jornada de trabalho semanal dos professores em escolas de educação básica em Belém-PA no período de janeiro a junho de 2021.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>JORNADA DE TRABALHO SEMANAL</b>
49	MENOS DE 20 HORAS
289	20 A 40 HORAS
85	MAIS DE 40 HORAS

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Quanto às horas trabalhadas semanalmente (tabela 1) fica evidente que a maioria 289 (66,7%) possui uma jornada de 20 a 40 horas, ou seja, a atividade docente ocupa o maior tempo dessas pessoas; umas cargas horárias superiores a 40 horas semanais foram apresentadas na resposta de 85 professores. As informações evidenciam muito tempo no exercício do magistério em sala de aula, e mesmo com a inserção das tecnologias, que deveriam contribuir com a profissão, parece que ampliou a função para outras atividades, visto que não existe fronteira entre tempo e espaço entre trabalhar e não trabalhar, ou seja, o tempo livre passa a ser consumido pelo trabalho, e portanto, há uma falha nesse sistema posto que a tecnologia deveria poupar trabalho para liberar os que trabalham (Silvestre; Figueiredo; Silva, 2023). Sem contar o tempo exigido em atividades extraclases para elaboração, pesquisas, correção de provas entre outros que exigem atenção, ou seja, os docentes têm um tempo reduzido para atividades de lazer com a família, o que caracteriza como intensificação no trabalho docente (Piovezan; Dal Ri, 2019). É importante ressaltar que esse processo de intensificação reduz as relações sociais, aumenta o isolamento e dificulta o lazer.

No contexto educativo, o uso da tecnologia na profissão docente surgiu com maior intensidade após a pandemia da Covid 19 e teve forte impacto no desenvolvimento do exercício do magistério, na vida dos estudantes e nas relações entre professores e alunos (Pereira; Ramos, 2023). Um novo ciclo se inicia e os professores se desdobram para acompanhar o ritmo das mudanças. As demandas aumentam cada vez mais e os docentes são

pressionados a realizá-las em um período determinado, além das atividades cotidianas do processo ensino-aprendizagem.

Adiante o cumprimento da jornada de trabalho nas escolas de educação básica (Tabela 4).

**Tabela 4:** Jornada de trabalho cumprida pelos professores em escolas de educação básica em Belém (PA) no período de janeiro a junho de 2021.

Sua jornada de trabalho é cumprida?	Contagens	% do total	% acumulada
Apenas nessa escola	171	40.3 %	40.3 %
Nessa escola e em outra privada	10	2.4 %	42.7 %
Nessa escola e em outra(s) escola(s) públicas	229	54.0 %	96.7 %
Nessa escola e em outras escolas públicas ou privadas	14	3.3 %	100.0 %

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Com relação ao cumprimento da jornada de trabalho (Tabela 2), 171 participantes (40,33%) cumpria apenas na escola pública pesquisada; 10 (2,33%) nessa escola e em outra privada; 229 (54,01%) nessa escola e em outras escolas públicas; 14 (3,30%) nessa escola e em outras escolas públicas ou privadas (Tabela 2). Esse ciclo de jornada, deixa claro que a maioria dos docentes desenvolvem sua jornada em mais de duas escolas, o que pode acarretar em cansaço físico e mental, no entanto já se percebe um número expressivo que atua apenas em uma escola. É importante frisar que os docentes, mesmo atuando em uma única escola, já são extremamente cobrados, pois sua função extrapola os limites de sala de aula, configurando sobrecarga de trabalho. Esse tipo de situação pode ocasionar em situações de adoecimento docente (Prado, 2021).

Como já foi mencionado vários fatores podem desenvolver a insatisfação no trabalho. Por esse motivo é importante verificar o quão satisfeito os professores podem estar em seu trabalho no cotidiano. É importante ressaltar que o resultado apresentado por cada variável (questões), tem como base o total dos professores investigados, ou seja, um quantitativo de 424 (quatrocentos e vinte e quatro) (Quadro1).

**Quadro 1** – Caracterização da percepção de satisfação dos professores pesquisados em escolas estaduais de educação básica no ano de 2021 em Belém-PA.

VARIÁVEIS	DISCORDO FORTEMENTE	DISCORDO	NÃO TENHO CERTEZA	CONCORDO	CONCORDO FORTEMENTE
Estou satisfeito com o meu emprego atual	7 (1,65%)	29 (6,84%)	71 (16,75%)	162 (38,20%)	155 (36,56%)
Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho	11 (2,59%)	40 (9,43%)	77 (18,16%)	190 (44,82%)	106 (25,00%)
Cada dia de trabalho parece nunca terminar.	93 (21,93%)	163 (38,45%)	87 (20,52%)	57 (13,44%)	24 (5,66%)
Eu gosto do meu trabalho.	2 (0,47%)	7 (1,65%)	39 (9,20%)	127 (29,95%)	249 (58,73%)
Eu acho que o meu trabalho é desagradável.	250 (58,95%)	104 (34,53%)	46 (10,85%)	18 (4,25%)	6 (1,42%)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

O resultado apresentado no quadro 1 mostra uma relação positiva entre os professores e seu local de trabalho. É perceptível que a maioria demonstra sentir satisfação no trabalho onde exercem suas funções laborais. Sobre o item “estou satisfeito com o meu emprego atual” 38,20% concordam e 36,56% concordam fortemente com essa questão; em “na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho” 44,84% concordam e 25,00% concordam fortemente; já sobre o item “eu gosto do meu trabalho” 29,95% concordam e 58,73% concordam fortemente.

Para Skaalvik e Skaalvik (2010) a satisfação profissional dos docentes precisa ser avaliada em diferentes circunstâncias, no entanto acrescentam que esse tipo de medida não pode definir a satisfação global desses profissionais, posto que essa condição depende do valor que cada docente atribui para cada circunstância. Nesse sentido, as circunstâncias que levam os docentes a sentirem-se satisfeitos com o trabalho é um estado particular (Ferreira, 2018).

Ainda avaliando o quadro 1, a resposta dos docentes em relação a “cada dia de trabalho parece nunca terminar” e “eu acho que o meu trabalho é desagradável” ainda mostram profissionais que expressam alto nível de insatisfação quando apontam que “concordam” ou “concordam fortemente” a esses itens da escala. O envolvimento desses docentes com seu trabalho pode estar comprometido pela maneira como se sentem no espaço laboral, considerando que estar satisfeito é um dos fatores mais importantes que influenciam as

relações professores-alunos, o entusiasmo dos professores, bem como sua permanência na profissão (Skaalvik; Skaalvik, 2010).

Entre tantas situações que envolvem o contexto escolar, a violência tem sido uma variável presente e que precisa ser avaliada entre os elementos que elevam a insatisfação dos professores. Nesse sentido algumas questões foram abordadas sobre esse conteúdo para avaliar se a satisfação docente pode ter sido afetada pela violência escolar (Quadro 2). Vale observar que este resultado, indica a percepção de todos os participantes para cada questão.

**Quadro 2:** Percepção de satisfação docente em relação a violência escolar em escolas estaduais em Belém do Pará no ano de 2021.

VARIÁVEIS	DISCORDO FORTEMENTE	DISCORDO	NÃO TENHO CERTEZA	CONCORDO	CONCORDO FORTEMENTE
A violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente?	34 (8,02%)	46 (10,85%)	112 (26,42%)	125 (29,47%)	107 (25,24%)
A violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor?	38 (8,96%)	49 (11,56%)	97 (22,88%)	128 (30,18%)	112 (26,42%)
A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?	83 (19,58%)	78 (18,40%)	123 (29,00%)	87 (20,52%)	53 (12,50%)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

O quadro 2 mostra que a violência escolar afeta o trabalho docente, pois a maioria dos pesquisados concordou (29,47%) ou concordou fortemente (25,24%) sobre a violência na escola afetar seu trabalho na docência. Concordaram também com o fato de a violência na sala de aula afetar sua satisfação no trabalho como professor, pois 30,18% concordaram e 26,42% concordaram fortemente que a satisfação é abalada pela violência. Quanto ao fato de a violência afetar o desempenho docente em sala de aula a maioria discordou fortemente ou discordou, representando 37,98% das repostas, no entanto houve os que mostraram incerteza sobre essa questão equalizando 29% dos pesquisados.

Estudos afirmam que a satisfação docente é um estado que pode ampliar a qualidade no trabalho e influenciar em prática criativas e motivadoras em sala de aula (Caprara *et al.*, 2002; Figueiredo, 2009; Badri *et al.*, 2013; Ramos, 2015; Ferreira, 2018). Nesse sentido o resultado apresentado no quadro 2 indica que a maioria dos docentes estão satisfeitos em seu

local de trabalho, o que, e de acordo com a literatura esse estado, contribui em vários aspectos no contexto educativo desde o processo ensino-aprendizagem até a organização escolar.

Além disso, a percepção docente pode ser enviesada a partir de um contexto violento ou pela percepção desse tipo de contexto, ou seja, é possível que mesmo que esses profissionais não tenham sido vítimas e não tenham presenciado situações de violência, mas acreditem que a violência faz parte do contexto educativo há possibilidade de desenvolverem práticas baseadas em percepções enganosas que podem ser visibilizadas pelo medo, ansiedade, desânimo, insegurança que afetam sobremaneira o desempenho de sua prática (Zuin, 2019). A percepção docente é envolvida pelas suas crenças pessoais, desenvolvidas por experiência direta em seu cotidiano, mas pode ser também desenvolvida com base em experiências vicárias, isto é, aquelas que apreendemos pelo exemplo, pelas observações do outro (Bandura, 1986).

É necessário acrescentar que, a maioria dos pesquisados (61,56%) disse que não se sente seguro no bairro onde a escola está localizada e (38,44%) disse que sim, que se sente seguro. A sensação de insegurança pode ter interferido na sua avaliação sobre a percepção de violência como já mencionada. Além do mais apontam situações-problema que consideram um viés para a questão da segurança, nas escolas do bairro onde está situada. É possível que a avaliação sobre a violência nas escolas esteja sendo apontada como violenta em função da sua posição geográfica, por esse motivo a satisfação de professores exige ampla análise e não pode ser generalizada.

Para Yamane (2020), a violência é uma influência direta e negativa ao bom desenvolvimento do fazer pedagógico, pois desmotiva os docentes no exercício do magistério acarretando uma educação de má qualidade. Faria (2020) acrescenta que tanto professores quanto alunos sofrem influência negativa e sua capacidade psicológica é afetada diante de eventos violentos repercutindo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entre os efeitos causados pela violência no espaço escolar, está a perda de vontade de frequentar a escola, pelos alunos, o desestímulo dos professores pelo trabalho, a irritabilidade e o nervosismo (Faria, 2020).

Alguns estudos que avaliaram a satisfação no trabalho docente com base na teoria social cognitiva como o estudo de (Ramos *et al.*, 2016) apontam diferentes variáveis como a satisfação com o salário e a satisfação com a vida como possíveis preditoras de satisfação.

Isso, no entanto, não limita as possibilidades daquilo que pode satisfazer os docentes no local de trabalho, pois é uma condição particular (Ferreira *et al.*, 2020).

### ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo tem como característica a rigorosidade metodológica, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Isso não significa que se descarte as percepções do pesquisador para se definir as categorias de análise (Silva; Fossá, 2013). É uma técnica que pode gerar *outputs* quantitativos e qualitativos para melhor se aferir os dados, sendo desenvolvida em várias fases desde a leitura, seleção do material, entre outros, que possam contemplar os objetivos do estudo em questão. Posteriormente, há necessidade de organizar o material, classificando-o de modo que se obtenham informações mais detalhadas. Assim, classificam-se as palavras como conceitos-chave que agrupam um quantitativo de unidades de significação (palavras, fórmulas, frases) que represente uma variável (Bardin, 1977).

A seguir é preciso codificar os dados para se refinar as categorias. O refinamento é realizado a partir da nomeação de categorias primárias, intermediárias até se chegar as finais. É um processo de refinamento inspirado em Fossá (2013) de redução das categorias. O processo se dá por agrupamento das palavras por similaridade semântica (index semântico/categorial) até se esgotar as possibilidades de redução. Inicia-se com uma leitura flutuante da qual se originam as categorias iniciais que, posteriormente, são agrupadas por similaridade semântica rumo às intermediárias; as quais passam pelo mesmo processo para que sejam definidas as categorias finais.

Os dados utilizados para categorização foram as respostas dos professores referentes à questão sobre elementos que interferem na sua satisfação no trabalho docente. As quais são apresentadas como categorias finais, quais sejam: Condições de trabalho (f=152), Colaboração entre pares (f=26), Ambiente acolhedor (f=11), valorização profissional (f=19) e segurança nas escolas (f=19). São categorias apontadas como influenciadoras na satisfação no trabalho de docentes (Quadro 3).

No quadro 3 há diversas respostas sobre o que pode deixar o professor insatisfeito no local de trabalho. Neste estudo teve destaque as **condições de trabalho**, que segundo Gomes, Nunes e Pádua (2019: p. 281) “extrapolam a questão salarial e envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos”. Além disso, é um ponto de

referência para se compreender aspectos que podem influenciar o comportamento docente e o desenvolvimento de sua subjetividade. É uma das variáveis que coadunam com o MSCST que explicam a satisfação dos docentes no local de trabalho (Ferreira, 2018; Ramos, 2015; Lent *et al.*, 2011).

**Quadro 3:** Matriz de Codificação sobre elementos que interferem na satisfação no trabalho dos docentes da Educação Básica em escolas públicas em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

CATEGORIAS INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
Falta de estrutura (f=16)	Pouca estrutura física (f=120)	<b>Condições de trabalho (f= 152)</b>
Infraestrutura precária (f=27)		
Falta de condições (f=5)		
Estrutura física (f=20)		
Melhoria ambiente escolar (f=3)		
Reforma (f=43)		
Falta de investimento nas escolas(f=6)		
Falta material de apoio pedagógico (f=13)	Falta de material pedagógico (f=27)	<b>Colaboração entre pares (f=26)</b>
Falta recursos materiais(f=14)	Ambiente inadequado (f=5)	
Ambiente inadequado (f=4)		
Sem sala de professores (01)		
Falta de boa equipe de trabalho (f=6)	Falta boa equipe de trabalho (f=10)	<b>Ambiente acolhedor (f=11)</b>
Respeito e amizade com alunos(f=2)		
Respeito entre os funcionários (f=1)		
Falta boa relação com colegas (f=1)		
Colaboração entre professores (f=3)	Falta de colaboração entre pares (f=16)	<b>Valorização profissional (f=19)</b>
Gestão parceira (f=11)		
Colaboração da gestão (f=1)		
Falta de colaboração gestão (f=1)		
Ambiente adequado (f=2)	Ambiente escolar acolhedor (f=11)	<b>Segurança nas escolas (f=19)</b>
Escola tranquila (f=4)		
Ambiente escolar acolhedor (f=5)		
Investimento docente na educação (f=5)	Desvalorização profissional (f=14)	<b>Segurança nas escolas (f=19)</b>
Cobranças sem investimento (f=4)		
Valorização do professor (f=1)		
Desrespeito com a profissão(f=4)		
Salário baixo (5)	Baixa remuneração (f=5)	<b>Segurança nas escolas (f=19)</b>
Violência escolar (5)	Violência escolar (f=10)	
Insegurança nas escolas (f=5)		
Ambiente escolar seguro (f=7)		
Sem violência (2)	Insegurança nas escolas (f=9)	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Apresenta-se também **Colaboração entre pares**, pois é uma variável que pode ser identificada por meio de outras nomenclaturas como práticas colaborativas, relações colaborativas que têm sido apontadas como um dos aspectos constituintes do clima escolar o



qual subjaz visões compartilhadas e, conseqüentemente, comprometimento do profissional docente na organização escolar e que influenciam indiretamente no comprometimento dos alunos com seus resultados (Oliveira; Carvalho; Carrasqueira, 2020). Entende-se, que a colaboração é um aspecto positivo no local de trabalho, pois está envolto de afetividade. Identifica-se como uma das variáveis explicativas apresentadas pelo MSCST de Duffy e Lent (2011), isto é “o afeto positivo, quando se desenvolvem emoções positivas por um ambiente acolhedor no local de trabalho (Ferreira; Pereira; Ramos, 2020: p. 338) ”.

**O ambiente acolhedor** apresenta forte relação com a colaboração entre pares, quando a possibilidade de um trabalho em conjunto e boa receptividade dos colegas de trabalho favorecem um clima que faz emergir sentimentos de acolhimento e parceria.

**A valorização profissional** foi revelada pelo estudo de Ramos (2016) como um elemento preditor de satisfação. Isso pode estar relacionado ao excessivo tempo dedicado a profissão, pois muitos docentes se desdobram trabalhando para alcançar um salário que subsidie suas necessidades básicas retirando de si o tempo que poderia dedicar a família, ao lazer e outros afazeres que elevassem sua satisfação pessoal. A valorização nem sempre pode estar relacionada a remuneração, mas a forma como é visto pela sociedade de um modo geral ou especialmente pelos responsáveis, administração escolar e secretaria de educação.

**A segurança nas escolas** é uma variável que emergiu do conjunto de situações apontadas como causadoras de insatisfação, dentre as quais a violência escolar que tem tido grande destaque em estudos no contexto educativo como os de Njaine *et al.* (2020), Estumano, Ramos e Silva (2024), Abramovay *et al.* (2018). A violência nas escolas provoca insegurança e medo entre os docentes, estudantes e funcionários e está diretamente ligada a falta de equilíbrio na relação entre professores e alunos. Segundo Guimarães (2016), é necessário manter a ordem sem impô-la aos estudantes, caso contrário a indisciplina é um caminho para desenvolver-se a violência. O autor aponta que a indisciplina dos alunos pode representar uma forma de rebelar-se contra o controle homogeneizador imposto pela escola, por isso a negociação é a melhor maneira de lidar com a indisciplina, pois é um dos caminhos para se controlar a violência.

Segundo Bandura (1986; 2008) os indivíduos causam efeitos uns nos outros de forma negativa como positiva, portanto um ambiente envolto de agitações provocados por estudantes pode causar insatisfação e conseqüentemente interferir no processo ensino-aprendizagem

(Ferreira, 2018). Bandura (2008) aponta os seres humanos como agentes de sua história, portanto, deixar claro para os alunos que depende deles, em parte, seu crescimento pessoal e mudança de vida, pode torna-los mais ativos de forma positiva no espaço escolar e evitar situações que possam desencadear violência.

Acrescenta-se a essas informações dados que corroboram com a percepção docente sobre sua satisfação no trabalho. Para tanto quando os docentes foram questionados se o ambiente escolar correspondia as suas expectativas, a maioria 69, 58% (295) afirmou que não e 27,12% (115) disseram que sim e ainda houve neutralidade em 3,30%(14) dos participantes. A resposta foi sistematizada no quadro 4.

**Quadro 4:** Resposta dos docentes de escolas públicas estaduais em Belém, Pará, Brasil sobre a questão: “o ambiente escolar corresponde às suas expectativas? ”, no ano de 2021.

CORRESPONDE À EXPECTATIVA	QUANTITATIVO/ PERCENTUAL	JUSTIFICATIVAS
SIM	(115) 27,12%	Servidores dedicados, escolas acolhedoras, transformação contínua das escolas e crença positivas na educação.
NÃO	(295) 69,58%	Falta de segurança, infraestrutura precária, ausência de recursos pedagógicos e apoio inadequado por parte das autoridades educacionais, reformas urgentes tanto estruturais quanto de políticas educativas.
NEUTRO	(14) 3,30%	Aspectos positivos e negativos são apontados.

**Fonte:** elaborado pela autora (2024)

As respostas referentes ao grupo que disse “SIM” destacam aspectos positivos do ambiente escolar, como a presença de servidores dedicados, escolas acolhedoras e melhorias recentes na infraestrutura. Além disso, há menções sobre a transformação contínua das escolas e a crença na importância da educação para melhorar a vida dos alunos.

Quanto aos que disseram que o ambiente escolar **não** atende as expectativas foi superior, pois os professores citaram aspectos que os deixavam insatisfeitos com o ambiente escolar, como a falta de segurança, infraestrutura precária, ausência de recursos pedagógicos e apoio inadequado por parte das autoridades educacionais. Há também menções à necessidade urgente de reformas estruturais, tanto físicas quanto de políticas educacionais, para melhorar a qualidade do ambiente escolar e o desempenho dos alunos. Vê-se que esses apontamentos feitos pelos docentes estão em consonância com os dados já mencionados sobre as condições no trabalho. É preciso mencionar que a pesquisa de Badri (2013) verificou uma

forte ligação entre afeto positivo e condições de trabalho, revelando que emoções positivas docentes influenciam favoravelmente suas percepções de seu ambiente de trabalho.

Os docentes evidenciaram três pontos de vista, o que demonstrou uma postura de neutralidade referente à questão mencionada. Essa postura foi justificada quando expressam uma avaliação mais equilibrada sobre o ambiente escolar. Mencionam aspectos positivos e negativos. Aspectos positivos são notados em algumas respostas que indicam que as escolas estão passando por reestruturação no sistema educativo, o que pode gerar otimismo em relação ao futuro. Os aspectos negativos surgem junto a propostas sobre o que precisa melhorar entre as quais são citadas segurança, infraestrutura física e apoio pedagógico. Ambas sugerem uma visão de mudanças a longo prazo.

A percepção docente é plural e variável, pois a probabilidade de mudança está presente na formação humana. É possível que as respostas estejam enviesadas por diferentes situações que envolvem a categoria profissional em seu local de trabalho. É necessário se compreender que as pessoas, mesmo tentando separar o pessoal do profissional pode desenvolver ações baseadas em experiências pessoais. Nessa perspectiva Bandura (2008) concorda que a explicação para o comportamento humano não pode ser explicada de forma isolada, pois não se pode separar corpo e mente, o indivíduo é um todo. Por isso quando se trata de avaliar a percepção docente há uma variedade de possibilidades que podem promover sua satisfação em determinado momento e posteriormente ser o oposto.

A ideia neste estudo não foi comparar idade, tempo de serviço e suas percepções e sim saber se o ambiente corresponde ou não a sua expectativa, na tentativa de compreender, elementos que influenciam sua satisfação no ambiente de trabalho.

### **Considerações Finais**

A satisfação no trabalho é um estado emocional que funciona como uma ferramenta que alimenta a motivação e a criatividade para o desenvolvimento das atividades cotidianas. É um estado particular que a depender do contexto pode alterar o ciclo de satisfação. A satisfação docente pode estar relacionada a várias situações do contexto escolar, bem como às suas espirações em relação ao local de trabalho, suas condições e o tipo de relações que se estabelecem no dia a dia. Entre os fatos cotidianos, a violência escolar tem sido fato presente no contexto educativo e tem sido um agravante para problemas relacionados ao mal-estar

docente, insatisfação, adoecimento, que conseqüentemente interfere em sua prática, nas relações com os estudantes e na seqüência no desenvolvimento discente. Com base nessa perspectiva este estudo teve como objetivo avaliar a percepção de docentes da Educação Básica sobre a satisfação no trabalho e a violência escolar.

Foi possível verificar que a satisfação docente está relacionada a violência escolar, no entanto, neste estudo esta não foi a principal determinante de insatisfação docente. As condições de trabalho foram apontadas como elemento de maior influência na satisfação dos professores pesquisados. Isso, no entanto, não descarta os malefícios que a violência pode causar entre as pessoas e especialmente no contexto educativo, os quais já foram apresentados em diferentes literaturas.

Este estudo apresentou a relação entre violência escolar e satisfação no trabalho docente mesmo que de forma secundária e trouxe importantes informações que podem contribuir para a reflexão de políticas de formação voltadas para o entendimento das variáveis estudadas que possam auxiliar professores na compreensão sobre o assunto no sentido de ampliar seus conhecimentos e embasar suas práticas. Até o momento apresentou escassez na relação entre as variáveis na literatura nacional e regional.

Como limitação a pesquisa foi desenvolvida apenas com professores da Educação Básica da rede pública estadual, em Belém, Pará, Brasil. Sugere-se a ampliação para outras esferas como a municipal e particulares, ampliando para a busca em todo estado com possibilidades comparativas entre os resultados que possam surgir. Outra sugestão de estudo é fazer comparativos entre as variáveis idade, tempo de serviço e expectativa em relação ao ambiente de trabalho para que se possa ampliar conhecimentos acerca de possíveis preditores de satisfação e qual a sua relação com o tempo na carreira e a idade dos docentes.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; OLIVEIRA, V. C.; XAVIER, F. P.; BASTOS, L. M. (2018). Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, p. 292-315, v.12, n. 2, 2018.

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1986.

BARBIERI, B.C; SANTOS, N. E.; AVELINO, W. F. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, p.x-x, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-oercepcao-social>

ESTUMANO, E. A. F; RAMOS, M. F.H.; SILVA, E. P. Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa, **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.28, n.56, 2024.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019.

FARIA, A. C. L. Violência nas escolas e desempenho dos estudantes do Ensino Médio no Brasil. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Economia, 59 fls., Viçosa - Minas Gerais, 2020.

FARIAS, G.O.; BOTH, J.; FOLLE, A.; PINTO, M.G.; NASCIMENTO, J.V. Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 5-13, 2015.

FERREIRA, E. A. Autoeficácia e Satisfação no trabalho docente de Estudantes-Alunos do Parfor-UFFPA. **Dissertação** (Mestrado), Programa de pós-Graduação em Educação- PPGED, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FRANCIOSI, A. P.; VIEIRA, S. V.; BOTH, J. Satisfação no Trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Ciencias de la Actividad Física UCM**, v. 24, n. 1, p. 1-18, enero-junio, 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 18ª Ed. São Paulo: Summus, 2016, p.73-82.

MELANDA, F. N.; SANTOS, H.G.S.; SALVAGIONI, D. A. J.; MESAS, A. E.; GONZÁLEZ, A. D.; ANDRADE, S. M. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Caderno de Saúde Pública**, v. 34, n. 5: e00079017, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, E. A. H.; ABREU, M. N. S.; ASSUNÇÃO, A. A. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n.1, p.209-222, 2023.

NASCIMENTO, K R.; FARIAS, O.G.; PEREIRA, M.C.; BOTH, J.; FOLLE, A. Evaluación de la satisfacción laboral de profesores de Educación física. **Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v.17, n. 2, p.1-15, 2019.

NJAINE, K., ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., and AVANCI, J.Q., eds. **Impactos da Violência na Saúde** [online]. 4th ed. updat. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P.; CARRASQUEIRA, K. Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e70499, 2020.

PEREIRA, E.C.C.S.; RAMOS, M.F.H. A saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciência e ideias**, v14.2182, jan-dez, 2023.

PRADO, C. O. A. Adoecimento escolar – a saúde física e mental dos professores do ensino fundamental I. **Dissertação** (Mestrado), 71f. Programa de Pós-Graduação em Ensino –PPGen – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do iguaçu/PR 2021.

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Desengajamento moral e a prática de *bullying*. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOARES, J. F; FARIAS, A. A; CESAR, C.C. **Introdução à Estatística**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

YAMANE, N. T. Violência escolar: fatores ocasionadores e suas consequências no trabalho docente. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 19, p.283-295, 2020.

### 3.5 Artigo Científico 5

#### **Satisfação no trabalho de docentes da Educação Básica: relação com a violência escolar e o desengajamento moral**

##### **Resumo**

A satisfação no trabalho docente é um fator determinante para motivação, criatividade, permanência na docência e conseqüentemente tem forte influência no aprendizado dos estudantes. Por isso, este estudo objetivou avaliar a relação entre satisfação no trabalho, violência escolar e desengajamento moral percebidos por professores da Educação Básica. É um estudo empírico de natureza quantitativa, do tipo exploratório e descritivo o qual utilizou estatística descritiva simples, a análise fatorial para validação do material para este estudo. Posteriormente foi realizada regressão linear múltipla para avaliação dos dados e constatou-se que o modelo é estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ), com um  $R^2$  ajustado de 0,115. O resultado evidenciou que as variáveis independentes têm coeficientes negativos e significativos, indicando uma relação negativa com a satisfação do trabalho. Isso sugere que um aumento no desengajamento dos alunos e na percepção de violência está associado a uma redução na satisfação do trabalho dos professores. Conclui-se que a satisfação dos docentes está associada à violência escolar e ao desengajamento moral.

**Palavras-Chave:** satisfação no trabalho; desengajamento moral; percepção de professores; regressão linear.

#### **Job satisfaction among primary school teachers: relationship with school violence and moral disengagement**

##### **Abstract**

Teacher job satisfaction is a determining factor for motivation, creativity, staying in teaching and consequently has a strong influence on student learning. For this reason, this study aimed to assess the relationship between job satisfaction, school violence and moral disengagement as perceived by primary school teachers. This is a quantitative, exploratory and descriptive empirical study which used simple descriptive statistics and factor analysis to validate the material for this study. Multiple linear regression was then carried out to evaluate the data and the model was found to be statistically significant ( $p < 0.001$ ), with an adjusted  $R^2$  of 0.115. The result showed that the independent variables have negative and significant coefficients, indicating a negative relationship with job satisfaction. This suggests that an increase in student disengagement and perceived violence is associated with a reduction in teachers' job satisfaction. We conclude that teachers' job satisfaction is associated with school violence and moral disengagement.

**Keywords:** job satisfaction; moral disengagement; teacher perception; linear regression.

## **Introdução**

O trabalho, quando agradável, proporciona ao sujeito o senso de pertencimento, reconhecimento, autonomia e outras aberturas que podem agir de forma significativa na qualidade de vida e melhora do clima organizacional (Locke, 1969). Quando ocorre o contrário, uma má organização pode engendrar conflitos, sobrecarga, desmotivação e insatisfação entre os trabalhadores, um exemplo ocorre quando as demandas e tarefas a eles destinadas têm um crescimento desproporcional ao tempo e recursos que lhes são oferecidos (Pauli et al., 2017; Broch, et al., 2020).

A satisfação, nesse contexto, envolve variados aspectos, percepções e avaliações individuais. Pode ser compreendida como um conjunto de sentimentos favoráveis ou não, envolvendo processos emocionais, valores e experiências em relação às condições de trabalho e sua organização, percepção de bem-estar, qualidade de vida, entre outros (Broch, et al. 2020; Franciosi; Vieira; Both, 2023). Complementarmente, aspectos como remuneração, valorização profissional, progressão de carreira, tempo dedicado ao trabalho, tempo para atividades de lazer e autonomia são alguns dos fatores de impacto (Franciosi; Vieira; Both, 2023).

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a satisfação no trabalho tem sido discutida referente ao desempenho e a eficácia docente no alcance de objetivos, pois acredita-se que o nível de satisfação, sendo ele positiva ou negativo, influencia nos resultados escolares e no engajamento. Além disso, a satisfação envolve questões relativas ao senso de realização profissional que pode ser afetado por diversos fatores que surgem no cotidiano, como a participação na tomada de decisão, autoestima, segurança, liberdade e independência, entre outros. É, portanto, um processo cognitivo e afetivo, resultante das avaliações que o professor realiza pelas experiências do seu trabalho (Ramos et al., 2016).

Entre as causas da satisfação docente, estão as variadas ações que ocorrem no interior das instituições. Cotidianamente a escola é atingida por conflitos que envolvem estudantes, professores, equipe, objetos de aprendizagem, entre outros. A violência é um fenômeno complexo, que envolve desigualdades econômicas e socioculturais, além de aspectos subjetivos e comportamentais presentes em cada sociedade (Netto-Maia et al., 2013). Ela também integra os problemas que afligem o cotidiano das escolas.



A escola é um espaço pensado para a sociabilidade, fortalecimento de vínculos e trocas de experiências, manejar os conflitos que surgem rotineiramente é um desafio enfrentado pela comunidade (Ferreira; Santos; Oriente, 2023). Para tanto, compreender a relação entre as instituições de ensino e as práticas de violência envolve a reconstituição da complexidade das interações sociais que existem na escola (Fernandes; Silva, 2023).

Considera-se violência escolar toda ação que inclui violência física, psicológica, sexual e bullying experienciada ou praticada por professores, alunos, funcionários, e demais agentes pertencentes à comunidade escolar. Ela não se restringe ao interior do espaço, pode realizar-se no entorno da escola, no deslocamento ou em ambientes virtuais (Ferreira; Santos; Oriente, 2023). As primeiras pesquisas registradas sobre a violência no espaço escolar datam da década de 1980 (Fernandes; Silva, 2023). Embora já existissem estudos sobre, é a partir desse momento que eles foram registrados.

É oportuno identificar a violência em 3 modos: *a violência na escola*, aquela que acontece no ambiente escolar abrange conflitos, insultos, brigas e diversas outras manifestações; *a violência à escola*, relacionada à estrutura e aos aspectos materiais da escola, que inclui atos como vandalismo e pichações e *a violência da escola*, que está intimamente ligada à forma como a instituição lida com os jovens em sala de aula, especialmente nas avaliações e na atribuição de notas (Charlot, 2002).

Os principais alvos da violência na escola são os sujeitos que vivenciam esse espaço. Contudo, os próprios agentes envolvidos tendem a banalizar as práticas de violência ou não as reconhecer como um problema a ser resolvido. Em alguns casos, como dos professores, muitos relatam a dificuldade em intervir ou demonstram receio em tomar iniciativa diante de uma situação de violência ou agressão. A justificativa é o medo de possíveis consequências capazes de interferir em sua segurança e/ou integridade, pois eles também são vítimas dessas práticas (Netto-Maia et al., 2013; Fernandes; Silva, 2023).

Os estudantes, ocupam tanto a posição de vítima, quanto a de agressor. Esses enfrentamentos acabam por interferir em todo o ambiente da escola, causando inseguranças, tensão e modificando os seus princípios formativos e de sociabilidade (Fernandes; Silva, 2023). Nesse sentido, os Desengajamentos Morais têm o potencial de proporcionar uma compreensão das características dos indivíduos envolvidos. Eles também oportunizam reavaliar e reestruturar intervenções para enfrentar problemas nas instituições de ensino.

Ademais, revela que a questão não se resume apenas a uma carência de valores éticos, mas sim a um desengajamento desses valores no dia a dia (Gonçalves et al., 2017).

De acordo com Bandura (1999, 2002), o Desengajamento Moral refere-se às maneiras pelas quais os indivíduos se comportam sem se envolver com as questões dos outros, agindo sem sentir-se culpados ou envergonhados. O autor demonstra 8 processos cognitivos nos quais as pessoas podem contornar seus padrões morais internalizados e encontrar justificativas para cometer atos indelicados ou desumanizados, sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso (Moore, 2015; Gonçalves et al. 2017).

Estes processos cognitivos estão divididos em três blocos, o primeiro que trata da conduta dos indivíduos, sendo os mecanismos mais atuantes, composto por: *Justificação moral* – opera quando o que é culpável pode se tornar uma conduta pessoal e socialmente aceitável, por meio de uma reconstrução cognitiva que representa a conduta antissocial; *Linguagem eufemística* – opera quando há um mascaramento de atividades repreensivas na forma como são nomeadas, para diminuir a gravidade da ação ou conferir-lhe um status mais respeitável e *Comparação vantajosa* – opera quando condutas prejudiciais parecem ter uma consequência pequena, se comparadas com atividades mais repreensíveis do que elas (Bandura, 1999; Bandura, Azzi e Polydoro, 2008).

O segundo bloco funciona como uma forma de distorção e deslocamento de responsabilidades, sendo eles a: *Difusão de responsabilidade* – quando as pessoas veem em suas ações como se estivessem emergindo de pressões sociais ou de imposições dos outros, muito mais do que algo pelo que são pessoalmente responsáveis e *Deslocamento de responsabilidade* – recorre-se à ideia de que outras pessoas estão agindo na mesma intenção e *Distorção das consequências*, que opera quando as pessoas acreditam fazer o mal pelo bem ou que os fins justificam os meios, minimizando o mal que causam, evitando encará-lo ou negligenciando-o (Bandura, 1999; Bandura, Azzi e Polydoro, 2008).

Por fim, em um bloco final Bandura (1999) discorre sobre como perceber o outro como humano ativa emoções empáticas e vicárias, desenvolvendo reações através da similaridade percebida. Portanto, no desengajamento é utilizado nos processos de *Desumanização* – quando se retiram das pessoas suas qualidades humanas ou quando se atribuem a elas qualidades bestiais, e a *Atribuição de culpa* – opera quando as pessoas veem a si mesmas

como vítimas sem culpa, pressionadas a agir de forma prejudicial por uma provocação forçada, ou então a ver suas vítimas como culpadas e merecedoras de seu prejuízo.

No contexto escolar, os agentes envolvidos em práticas de violência utilizam esses mecanismos como forma de justificar suas condutas. Considerando as práticas de violência que assolam o cotidiano das escolas, e os possíveis impactos que essas ações causam na satisfação e trabalho dos professores é que se pretende, por meio desse estudo, compreender as relações entre a violência, o desengajamento moral utilizado por seus praticantes e como, ou se, relacionam com a satisfação laboral dos docentes. Reconhecida a situação de estar satisfeito como condição essencial para um trabalho bem desenvolvido e prazeroso entre os professores, que desencadeia a sensação de bem-estar, envolvendo muitas experimentações de realização, desenvolvimento pessoal e qualidade de vida (Ferreira et al., 2022).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo avaliar a relação entre satisfação no trabalho, violência escolar e desengajamento moral percebidos por professores da Educação Básica.

## **Método**

Este estudo empírico é do tipo levantamento com abordagem quantitativa do tipo exploratório e descritivo e tem como característica rapidez, conhecimento da realidade e a aquisição dos dados organizados em tabelas que possibilitam a exploração estatística (Gerhart; Silveira, 2009).

## **Participantes**

A amostra foi constituída por 424 professores de escolas públicas estaduais que atuam na educação básica na cidade de Belém, estado do Pará – Brasil. A acessibilidade aos participantes levou à adoção sobre o tipo de amostra: não-probabilística e por conveniência (Freitag, 2018), que se trata de uma amostragem em que os participantes são escolhidos por conveniência, de acordo com a facilidade de acesso por parte do pesquisador. Decidiu-se, neste estudo, não distinguir os participantes por modalidade interna na educação básica. Desse

modo, os resultados apresentados serão referidos a profissionais que atuam na educação básica.

### **Instrumentos de coleta**

Foi utilizado na pesquisa o Questionário de caracterização geral sobre os participantes criado especificamente para esta pesquisa onde estão incluídas questões sobre violência; a Escala de Desengajamento Moral e o Bullying (Rodrigues, 2019), adaptada para os professores. A nova versão foi composta de questões como “*na sua percepção existem alunos, em sua sala de aula, que se sentem excluídos?*”, “*Como você acha que os seus alunos se sentem no ambiente escolar?*”. Para ampliar as possibilidades de respostas, optou-se em aplicar, além de perguntas com respostas fechadas, algumas questões abertas; para saber como o professor se sente em relação ao seu local de trabalho; utilizou-se a Escala de Satisfação com o Trabalho, é uma escala do tipo Likert, de 5 pontos em que 1 - discorda fortemente a 5 - concorda fortemente, com itens como “*estou satisfeito com o meu emprego atual*”; “*cada dia de trabalho parece nunca terminar*”, com consistência interna de 0,793 (Azzi; Ferreira; Casanova, 2016).

Devido ao período de restrição, ocasionado pela pandemia, optou-se pela pesquisa online. Assim, foi desenvolvido um formulário do Google (google forms) onde se agrupou os instrumentos selecionados para pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para validar o uso dos instrumentos foi utilizado análise fatorial nos dados obtidos pelas escalas utilizadas bem como questões relacionadas a percepção docente.

A análise fatorial exploratória (AFE) é uma técnica estatística utilizada para identificar a estrutura subjacente de um conjunto de variáveis, ou seja, é realizada, para identificar padrões ou reduzir a dimensionalidade dos dados Kline (2015). Foi aplicada, inicialmente, para todas as questões da pesquisa relacionadas à satisfação do trabalho pelos Professores que responderam esta pesquisa (5 itens). Foi ajustada até haver somente variáveis com comunalidade satisfatória para validar o modelo, sendo as demais medidas de adequação também verificadas, bem como a confiabilidade dos itens e os valores de ajuste do modelo. Com isso, o modelo final ficou composto por 4 itens, que compuseram 1 Fator.

Os valores das correlações dos itens totais corrigidos indicam quanto cada item está correlacionado com a pontuação total da escala. Observa-se que apenas o item “Estou

satisfeito com o meu emprego atual” apresentou correlação alta,  $r = 0,746$ , “Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho” e “Eu gosto do meu trabalho” apresentaram correlações moderadas,  $r = 0,689$  e  $0,653$ , respectivamente.

Outra medida de confiabilidade analisada foram os valores dos Coeficientes Alfa de Cronbach considerando a exclusão de cada item e Geral. Todos os valores apresentados foram satisfatórios, o que sugere uma boa consistência da escala. Com isso, conclui-se que os dados possuem consistência interna adequada, com itens apresentando correlações moderadas a altas.

### **Análise da Adequação dos Dados e dos Valores de Ajuste do Modelo**

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2014), para validar a Análise Fatorial Exploratória (AFE) de uma base de dados, é necessário que algumas medidas de adequação sejam atendidas. Dentre elas estão o KMO – Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin, onde valores acima de 0,5 indicam que os dados são adequados para AFE. Os resultados desta medida para o Fator, apresentou valor superior ao de referência citado ( $KMO = 0,709$ ), indicando adequação dos dados.

A significância estatística ( $p < \alpha$ ) do resultado do teste de Esfericidade de Bartlett é outra medida que deve ser verificada para considerar que os dados sejam adequados para realizar a AFE. O que indica que a matriz de correlação não é uma matriz identidade, havendo assim, correlação entre as variáveis. A estatística deste teste é calculada por meio do cálculo do Qui-quadrado. Os resultados deste teste foram todos significativos ( $p < 0,05$ ), confirmando, assim como o KMO, que os dados são adequados para AFE.

Em relação aos valores percentuais da variância total explicada, espera-se que os fatores e o modelo em Geral apresentam valores superiores a 60% para considerar que explicam a maior parte da variância das variáveis originais. O resultado deste percentual foi acima do esperado, 75,02%.

A medida de adequação da amostra (MMA), avalia adequação de cada variável individualmente. Valores próximos de 1 indicam uma boa adequação. Os resultados obtidos desta medida foi de 0,666 para “Estou satisfeito com o meu emprego atual”, 0,670 para “Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho” e 0,756 para “Eu gosto do meu trabalho”, indicando que todos os itens tiveram boa adequação.

Já os valores da comunalidade e da correlação foram os mesmos, por não ter sido necessária a rotação da matriz, devido a geração de apenas um fator. Os valores foram, 0,802 para “Estou satisfeito com o meu emprego atual”, 0,740 para “Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho” e 0,708 para “Eu gosto do meu trabalho”. Valores considerados satisfatórios para aplicação da AFE, considerando que foram superiores ao desejado em relação a comunalidade (0,600) e correlação alta com o Fator.

Os Escores Fatoriais são os pesos atribuídos a cada variável em cada fator. Eles representam a contribuição de cada variável para o fator. Esses valores podem ser positivos ou negativos, indicando a direção da relação entre a variável e o fator. Um escore fatorial próximo de zero sugere que a variável não tem uma relação forte com o seu respectivo fator. Neste estudo, observou-se que os itens que compõem o fator tiveram valores de 0,398 para “Estou satisfeito com o meu emprego atual”, 0,382 para “Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho” e 0,374 para “Eu gosto do meu trabalho”.

O Alfa de Cronbach foi calculado para verificar a consistência interna entre os itens do fator. Por meio desta medida é possível avaliar quão bem as mesmas estão relacionadas, variando entre 0 e 1. Valores mais próximos de 1 indicam maior consistência entre os dados. Tendo o Fator apresentado coeficiente de confiabilidade interna satisfatório, 0,828.

### **Procedimentos de coleta**

A coleta ocorreu entre os meses de janeiro a junho de 2021, com docentes que estivessem atuando na educação básica, no período da pesquisa, na rede pública estadual de ensino da cidade de Belém, capital do Pará-Brasil. A pesquisadora, por meio de reunião com a equipe da Secretaria de Educação do Pará (Seduc), solicitou apoio para que a ação fosse desenvolvida junto aos professores de escolas públicas estaduais. Posteriormente, formalizou o acordo, com o envio de ofício, para os responsáveis pelas escolas (gestores) e em seguida os formulários que foram encaminhados aos diretores e, por conseguinte, aos professores. As respostas foram encaminhadas simultaneamente à pesquisadora na plataforma online.

### **Procedimentos de Análise**

A abordagem para este estudo é do tipo quantitativo onde foram realizadas Análise Estatística Descritiva Simples e Análise de Regressão Linear Simples. A análise de Estatística Simples se trata de um tipo de análise que tem por objetivo organizar, resumir e apresentar

dados em formato de tabelas, gráficos, histogramas e medidas-resumo. Não há conclusões nessa etapa, pois a sua função é auxiliar na observação de aspectos relevantes e avaliar a amostra (Morettin; Bussab, 2010). Foi realizada também a Análise de Regressão tem como suporte “um conjunto vasto de técnicas estatísticas usadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma ou mais variáveis dependentes (ou de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou preditoras)” (Rodrigues, 2012, p. 01).

O resultado da regressão é uma equação matemática que descreve a relação entre as variáveis e serve como preditor para valores futuros de variáveis conhecidas ou para supor conhecidos valores da outra variável (Rodrigues; Medeiros; Gomes, 2013). Ou como posto por Dancey e Reidy (2006, p 382) “[...] a regressão linear nos fornece uma medida do efeito que  $x$  tem em  $y$ ; a técnica permite prever  $y$  de  $x$ ”.

### Resultados e Discussão

A apresentação dos resultados seguiu o seguinte formato: dados de caracterização geral sobre os participantes, na forma de figuras, gráficos ou tabelas, análise fatorial exploratória e análise de regressão linear múltipla. Inicialmente, a amostra dos participantes quanto ao gênero (Tabela 1).

**Tabela 1:** Percentual dos professores participantes da pesquisa quanto ao gênero, de escolas públicas estaduais de Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

Sexo	Percentual
<b>Feminino</b>	<b>66,75%</b>
<b>Masculino</b>	<b>32,78%</b>
<b>Prefiro não informar</b>	<b>0,47%</b>
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A imagem fornecida a partir dos dados explorados mostra que o sexo feminino ainda é mais expressivo (283, 66,76%) se comparado ao sexo oposto (139, 32,78%) representando o dobro de participantes. A maioria das professoras trabalha em condições de sobrecarga e de intensificação. Primeiro porque assumem uma dupla jornada de trabalho: a profissional e os afazeres domésticos relacionado a casa e à família (Viegas, 2022). Essa sobrecarga de trabalho pelas professoras pode ter na tido grande impacto na percepção docente sobre as variáveis estudadas nesta pesquisa.

Quando se discute a carga de trabalho dos docentes, é preciso avaliar sua jornada de trabalho nas escolas. Assim, no que diz respeito à jornada de trabalho cumprida pelos professores nas escolas públicas ou privadas (Tabela 2).

**Tabela 2:** Percentual da jornada de trabalho exercida pelos docentes pesquisados em escolas públicas estaduais em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.

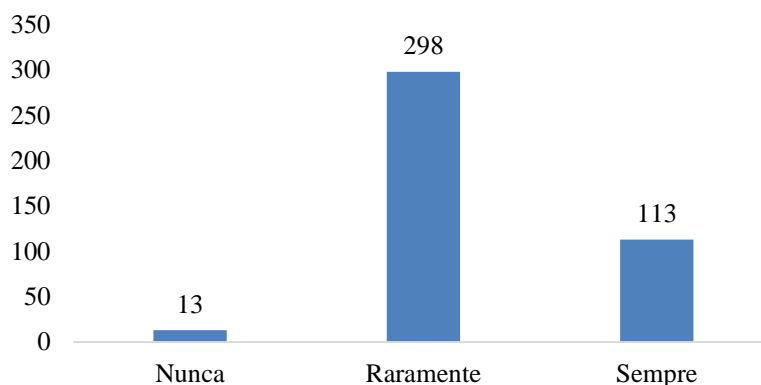
Apenas nesta escola	40,33%
Nessa escola e em outra privada	2,36%
Nessa escola e em outra(s) escola(s) públicas	54,01%
Nessa escola e em outras escolas públicas ou privadas	3,30%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A dupla ou tripla jornada de trabalho pode representar um excessivo tempo dedicado à função docente, o que pode significar menos tempo para outras atividades que lhe proporcione prazer, ou seja ações que sejam benéficas a saúde física e mental desses profissionais. A figura mostra que quase a metade dos participantes já têm o privilégio de condensar suas atividades em apenas uma escola e isso pode representar um ponto positivo quanto ao critério de qualidade de vida. São possibilidades apontadas como vantajosas, isso não significa que o seja de fato, pois tratam-se de seres humanos e, portanto, a satisfação é algo pessoal (Ferreira, 2018).

Outro ponto que precisa ser dado atenção é com relação a percepção de violência pelos docentes no espaço onde trabalham. A questão é: “com que frequência acontecem atos de violência nas escolas?”. A resposta está na figura 1.

**Figura 1:** Quantitativo das respostas dos docentes sobre a frequência com que ocorrem atos de violência nas escolas públicas pesquisadas em Belém, Pará, Brasil no ano de 2021.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)



A maioria dos docentes diz que raramente atos violentos ocorrem na escola, no entanto um pouco mais de  $\frac{1}{4}$  desses profissionais afirmam que sempre acontecem situações violentas e, uma pequena parcela dos pesquisados, respondeu que nunca acontecem. São afirmativas distintas, no entanto, é importante considerar que a maioria não descarta a possibilidade de ocorrências quando afirma que raros são os casos; contrário a isso, um número considerável de docentes enfatiza a ocorrência de violência como ato corriqueiro no cotidiano escolar. São situações que necessitam de aprofundamento investigativo com técnicas apropriadas. Por outro lado, é possível que as escolas dos pesquisados não sejam as mesmas. É um ponto que precisa ser explorado em outro momento. Neste estudo está sendo apresentado apenas o quantitativo sem pretensão comparativa entre as escolas.

## **Resultados da Regressão Linear Múltipla**

### **Procedimentos Realizados na Análise**

Ao considerar os resultados da Análise Fatorial Exploratória (AFE) realizada na escala de satisfação no trabalho, na escala de desengajamento moral e da percepção de satisfação docente e violência. Foram calculados os escores padronizados de cada fator e realizada análise de regressão linear múltipla, considerando 3 Grupos de variáveis.

O Grupo 1 foi composto por 5 itens (questões) relacionados à Satisfação do Trabalho. Entretanto, somente 3 desses itens foram considerados significativos para o modelo: 1) Estou satisfeito com o meu emprego atual, 2) Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho e 3) Eu gosto do meu trabalho, o que resultou em apenas 1 Fator (Satisfação no trabalho). Sendo este fator utilizado como variável dependente na análise de regressão.

O Grupo 2 foi composto por 4 itens (questões) relacionados à Percepção de Satisfação Docente e de Violência. Contudo, somente 3 itens apresentaram significância para compor o modelo: 1) O quanto que a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor?, 2) O quanto a violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente? 3) A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula?, resultando em apenas 1 fator (percepção de satisfação e violência). Sendo este fator utilizado como variável independente na análise de regressão.

O Grupo 3 foi composto por 29 itens (questões) relacionados ao Desengajamento Moral de Alunos na Percepção dos Professores, sendo apenas 9 itens considerados significativos quais sejam: 1) Os alunos acham que quando alguém é destrutado, foi porque o mesmo fez algo para merecer esse tratamento?, 2) Os alunos acham que alguém que não gosta de tomar banho merece ser chamado de “porco” ?, 3) Os alunos acham que as pessoas consideradas "sem sentimentos" devem ser tratadas de forma grosseira?), 4) Os alunos já contaram pequenas mentiras porque não viram nenhum mal no seu ato?, 5) Os alunos consideram esconder objetos dos colegas um problema pequeno se comparado aos outros que estão agredindo outras pessoas?, 6) Os alunos consideram normal outros alunos(as) apelidarem seu(s) colega(s), tendo em vista que alguns chegam até a bater?, 7) Os discentes acham normal colegas de classe usarem a frase: “achado não é roubado, quem perdeu é relaxado”, tendo em vista que isso não é tão grave, pois algumas pessoas até roubam as outras?, 8) Os alunos acham que é justo culpar apenas um elemento de um grupo, visto que todos os integrantes decidiram conjuntamente tirar o lanche de um colega?, 9) Os discentes acham justo culpar somente um colega de classe que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo?, para compor os 2 fatores resultantes do modelo: 1º fator: desengajamento moral - A (comparação vantajosa, justificativa moral, atribuição de culpa e desumanização) e 2º fator: desengajamento moral - B: distorção das consequências e difusão da responsabilidade. Sendo também estes fatores utilizados como variáveis independentes na análise de regressão.

Os pressupostos da regressão foram testados, incluindo normalidade dos resíduos, independência dos resíduos, linearidade da relação entre variáveis, homocedasticidade e ausência de multicolinearidade, garantindo a validade dos resultados obtidos. As medidas descritivas das variáveis envolvidas na análise de regressão linear podem ser observadas na Tabela 3.

**Tabela 3** – Medidas Descritivas dos Escores Padronizados dos Fatores Resultantes das AFE

<b>Fatores/Medidas Descritivas</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- Padrão</b>
Satisfação no trabalho	424	-3,974	1,128	0,000	1,000
Desengajamento Moral - A	424	-1,651	2,667	0,000	1,000
Desengajamento Moral - B	424	-1,570	3,610	0,000	1,000
Satisfação no trabalho e Violência Escolar	424	-2,113	1,508	0,000	1,000

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Os resultados apresentados na Tabela 3, referentes às medidas descritivas dos escores padronizados dos fatores resultantes das AFE realizadas para os 3(três) grupos de questões do estudo, resultaram nos 4 (quatro) fatores utilizados na análise de regressão múltipla. Pode-se observar que foram analisadas 424 observações. Todos os fatores apresentaram escores mínimos negativos e máximos positivos, com médias zero e desvio-padrão igual a 1. O que indica que os escores dos fatores analisados apresentam uma distribuição relativamente ampla.

Na Tabela 4 são apresentadas as correlações observadas entre os fatores, onde na análise de regressão linear múltipla, espera-se que a variável dependente (satisfação no trabalho) tenha forte correlação com as independentes e que entre as independentes sejam fracas, evitando assim problemas de multicolinearidade nos dados (Hair Jr. *et al.*, 2014).

**Tabela 4** – Matriz de Correlação de *Pearson* dos Fatores

Fatores	Satisfação do trabalho	do DM1	DM2	Percepção
<b>Satisfação do trabalho</b>	1,00	-0,26*	-0,15*	-0,27*
<b>DMA</b> (comparação vantajosa, justificativa moral, atribuição de culpa e desumanização)	-0,26*	1,00	0,00	0,30*
<b>DMB</b> (distorção das consequências e difusão da responsabilidade)	-0,15*	0,00	1,00	0,17*
<b>Satisfação no Trabalho e Violência Escolar</b>	-0,27*	0,30*	0,17*	1,00

\* $p < 0,05$ . **Legenda:** DMA (desengajamento Moral 1) e DMB (desengajamento Moral 2)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Por meio dos valores das correlações entre os Fatores apresentadas na Tabela 4 é possível observar que todos os Fatores considerados como variáveis independentes no modelo de regressão ajustado, possuem correlação estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) e inversamente proporcional com o Fator, Satisfação do Trabalho, considerado como variável dependente, sendo estas classificadas como fracas. O mesmo observa-se entre as correlações das variáveis independentes, o que dá indícios de não haver multicolinearidade entre elas e linearidade entre a variável dependente e as independentes, pressupostos que precisam ser atendidos para validar o modelo de regressão.

No Quadro 1 é apresentado o resumo das estatísticas do modelo de regressão linear múltipla, ajustado.

**Quadro 1** – Resumo das Estatísticas do Modelo de Regressão Linear Múltipla Ajustado

<b>R</b>		0,349 <sup>a</sup>
<b>R Quadrado</b>		0,122
<b>R Quadrado Ajustado</b>		0,115
<b>Erro Padrão das Estimativas</b>		0,941
<b>Estatísticas de Mudança</b>	R Quadrado	0,122
	Teste <i>F</i>	19,402
	g1	3
	g2	420
	<i>p</i> -valor	0,000*
<b>Durbin-Watson</b>		1,936

<sup>a</sup>Preditoras: (Constante), Satisfação e Violência, DesengajamentoA, DesengajamentoB; Dependente: Satisfação do trabalho; \* $p < 0,05$ ; g1 - graus de liberdade.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A análise dos resultados do modelo de regressão mostra que o modelo como um todo é estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ), com um  $R^2$  ajustado de 0,115, o que significa que cerca de 11,5% da variabilidade na satisfação do trabalho pode ser explicada pelas variáveis independentes incluídas no modelo. O coeficiente de correlação (R) entre as variáveis é de 0,349 indicando uma relação positiva moderada entre as variáveis independentes (satisfação e violência, desengajamentoA e desengajamentoB) e a variável dependente (satisfação do trabalho).

O teste F para a significância do modelo como um todo foi de 19,402 ( $p < 0,001$ ), indicando que o modelo é estatisticamente melhor do que um modelo sem variáveis independentes. O valor de *Durbin-Watson* de 1,936 sugere que não há autocorrelação serial nos resíduos do modelo, sendo atendido esse pressuposto para validar o modelo.

As variáveis independentes do modelo (satisfação e violência, desengajamentoA e desengajamentoB) foram todas incluídas como preditoras do nível de satisfação do trabalho. No entanto, deve-se ter cautela ao interpretar os resultados, uma vez que o modelo explica apenas uma pequena parte da variabilidade na satisfação do trabalho, sugerindo que outros fatores não incluídos no modelo podem influenciar significativamente essa Satisfação.

Os resultados da análise de variância (ANOVA) do modelo podem ser observados com mais detalhes na Tabela 5.

Tabela 5 – ANOVA<sup>a</sup>

Modelo	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	Teste <i>F</i>	p-valor
Regressão	51,485	3	17,162		
Resíduos	371,515	420	0,885	19,402	0,000*
Total	423,000	423	-		

<sup>a</sup>Preditores: (Constante), Satisfação e Violência, DesengajamentoA, DesengajamentoB; Dependente: Satisfação do trabalho; \* $p < 0,05$ ; gl - graus de liberdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise da ANOVA mostra que o modelo de regressão é estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ), indicando que as variáveis independentes (satisfação e violência, desengajamentoA e desengajamentoB) contribuem de forma conjunta para explicar a variabilidade na satisfação do trabalho. O valor de *F* encontrado foi de 19,402, com 3 e 420 graus de liberdade para os preditores e os resíduos, respectivamente. Isso sugere que a variação explicada pelo modelo é estatisticamente significativa em comparação com a variação não explicada.

Os coeficientes estimados, bem como suas estatísticas de significância e de colineariedade são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Estatísticas das Estimativas dos Coeficientes de Regressão

Variáveis		Coeficientes Não Padronizados		Coeficientes Padronizados		<i>t</i>	<i>p</i> -valor	IC 95 de Confiança		VIF
		B	Erro Padrão	Beta				Limite Inferior	Limite Superior	
Dependente	Satisfação do trabalho									
	Constante	0,000	0,046			0,000	1,000	-0,090	0,090	-
	Desengajamento Moral A	-0,200	0,048	-0,200		-	0,000	-0,294	-0,105	1,100
	Desengajamento Moral B	-0,121	0,046	-0,121		4,162	*	-0,212	-0,030	1,033
Independente	Satisfação e Violência	-0,191	0,049	-0,191		-	0,000	-0,287	-0,096	1,133
						3,930	*			

\* $p < 0,05$ . VIF: Termo em inglês para Fator de Inflação de Variância.

**Nota: Desengajamento Moral A** referem-se às seguintes questões analisadas: Os alunos acham que quando alguém é destrutado, foi porque fez algo para merecer esse tratamento?; Os alunos acham que alguém que não gosta de tomar banho merece ser chamado de “porco”?; Os alunos acham que as pessoas consideradas "sem sentimentos" devem ser tratadas de forma grosseira? Os alunos já contaram pequenas mentiras porque não viram nenhum mal no seu ato?; Os alunos consideram esconder objetos dos colegas um problema pequeno se comparado aos outros que estão agredindo outras pessoas?; Os alunos consideram normal outros alunos(as) apelidaram seu(s) colega(s), tendo em vista que alguns chegam até a bater?; “Os discentes acham normal colegas de classe usarem a frase: “achado não é roubado, quem perdeu é relaxado”, tendo em vista que isso não é tão grave, pois algumas pessoas até roubam as outras?”. **Desengajamento Moral B:** Os alunos acham que é justo culpar apenas um elemento de um grupo, visto que todos os integrantes decidiram conjuntamente tirar o lanche de um

colega? e Os discentes acham justo culpar somente um colega de classe que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A análise dos coeficientes da regressão mostra que todas as variáveis independentes (Desengajamento A, Desengajamento B e Satisfação e Violência) têm coeficientes negativos e significativos, indicando uma relação negativa com a satisfação do trabalho. Isso sugere que um aumento no desengajamento dos alunos (Desengajamento A e Desengajamento B) e na satisfação e violência (Percepção) está associado a uma redução na satisfação do trabalho dos professores. Os valores *t* indicam que todos os coeficientes são estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ), com valores de *t* variando de -2,605 a -4,162. Os valores de VIF, indicam não haver problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes.

A satisfação é um estado que se desencadeia a partir de outras situações envolvidas. Conforme Vieira, Mendes e Guimarães (2010) a satisfação apresenta cinco dimensões quais sejam: satisfação com os colegas, chefia, salário, promoções e tipo de trabalho. Assim, a depender daquilo que se almeja no espaço laboral, a satisfação acontece ou não. São situações que segundo os autores, podem ser contornadas caso os gestores primem pelo bem-estar dos funcionários. Desse modo, como apontada na Tabela 6, a satisfação no trabalho docente depende em parte das condições que se desenvolvem no contexto educativo.

No estudo de Marcionetti e Castelli (2023) há menção a algumas variáveis que podem influenciar a satisfação no trabalho docente tais como: a atividade orientada para os objetivos, pela autoeficácia, pelas condições e resultado do trabalho, pelos apoios e obstáculos ambientais relevantes para os objetivos, a eficácia e pelos traços de personalidade e afetivos. Os autores ainda acrescentam que a satisfação tem um impacto na satisfação global com a vida.

Como já foi mencionado anteriormente, a satisfação é uma condição emergente pessoal (Ramos, 2016; Ferreira; Pereira; Ramos, 2020), especialmente quando se considera alguns aspectos como os mencionados por Santos, Almeida e Lopes (2023), ou seja, a formação profissional, a cultura e valores institucionais, engajamento, recompensa econômica e emocional, personalidade entre outros que interferem na vida seja profissional como pessoal.

Rodrigues, Ramos e Silva (2021) apontaram situações de violência com presença de desengajamento moral entre estudantes em escolas públicas no Pará, Brasil. Resultados que coadunam com a percepção dos docentes neste estudo, sobre violência e desengajamento. Além

desse, outros autores pesquisam sobre o desengajamento moral no contexto escolar (Thornberg *et al.*, 2020; Octávia *et al.*, 2022; Sjögren *et al.*, 2020; D'urso; Symonds, 2021; Plata *et al.*, 2022; Lin; Xiao, 2023). Nesse sentido, o estudo de Estumano, Ramos e Pereira (2024) reafirma a relação entre violência e desengajamento escolar no contexto educativo como variáveis que precisam ser compreendidas para serem combatidas.

Portanto, é possível perceber que a satisfação no trabalho docente tenha como preditores a violência e o desengajamento moral entre estudantes. Essa condição, no entanto, não se limita ao entrelaçamento entre as variáveis como foi apontado ao longo deste estudo. De acordo com Bandura (1986) o comportamento humano é passível de mudanças, assim como ele contribui com as mudanças ao seu redor. Para ele, as possibilidades precisam ser avaliadas para além do que pode ser visto ou ouvido. O ser humano é um só, portanto corpo e mente não podem ser separados, o que significa que existem várias situações entre pensamentos, comportamentos e ações alicerçadas por outras que nem sempre serão percebidas, mas que podem dar indícios do que pode ter ocasionado determinada situação ou condição sobre as pessoas.

### **Considerações Finais**

A satisfação no trabalho docente está diretamente ligada aos elementos que integram o ambiente escolar. As variações que podem se suceder, vão depender, em parte, da subjetividade desse profissional, ou seja de sua percepção sobre o contexto que o cerca. Como situações que tem sido comum nas escolas estão a violência, que pode se configurar tanto em física ou psicológica e o desengajamento moral que tem como característica cometer atos cruéis ou reprováveis socialmente e utilizar de processos mentais para isentar-se da responsabilidade e torná-los aceitos socialmente. Assim, optou-se por buscar avaliar a relação entre satisfação no trabalho, violência escolar e desengajamento moral percebidos por professores da Educação Básica.

Os resultados apontaram que a satisfação no trabalho é uma variável que se desenvolve a partir de outras que impactam diretamente o seu estado emocional e neste estudo foram avaliadas a percepção de violência e desengajamento moral entre alunos. Isso significa que um aumento no desengajamento dos alunos e na percepção de violência (Percepção) está associado a uma redução na satisfação do trabalho dos professores. É um resultado que reforça a literatura

sobre a satisfação no trabalho docente, especialmente quanto diz respeito ao comportamento dos estudantes. O comportamento dos discentes influencia a satisfação no trabalho, o que pode promover a desmotivação e o desinteresse pela profissão, resultando desgaste na relação entre professores e alunos e conseqüentemente no desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

A literatura aponta a importância da satisfação no trabalho docente para a motivação, criatividade e permanência na profissão. É uma condição particular, por isso é necessário que sejam consideradas todas as variáveis que podem ter influência na vida e na profissão dos docentes. Podem ser encontrados, estudos que apontem a satisfação dos professores como indicador positivo de bem-estar, no entanto existem outros que mostram que a questão salarial como também as condições de trabalho dentre as quais a questão estrutural, material e as próprias relações interpessoais afetam significativamente o estado emocional agregando a isso um mal-estar que pode levar ao adoecimento.

Este estudo trouxe importantes informações sobre a satisfação no trabalho docente que podem contribuir para se repensar políticas de formação de professores, auxiliar na discussão de políticas públicas para a valorização, qualificação e preparo para lidar com situações adversas, políticas de intervenção e prevenção de violência nas escolas e motivar novos pesquisadores a compreender as variáveis discutidas e qual o impacto delas na vida de estudantes, professores e demais profissionais no meio educativo.

Este estudo limitou-se a professores da rede estadual de ensino básico, avaliando de modo geral a satisfação à percepção de violência e desengajamento moral entre os estudantes, apenas em Belém, Pará, Brasil. Sugere-se que outras pesquisas possam explorar as mesmas variáveis fazendo um comparativo entre diferentes modalidades de ensino, considerar outros pontos como a localização das escolas entre outras tantas possibilidades.

Esta pesquisa contemplou o objetivo proposto e apresentou a relação estabelecida entre as variáveis a partir da percepção dos docentes pesquisados. A percepção docente como já fora mencionada é particular e a articulação entre fatores pessoais, o meio e o comportamento humano vão ganhando forma à medida que se alteram.



## REFERÊNCIAS

- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory of personality. **Handbook of personality**, v. 2, n. 1, p. 154-196, 1999.
- BROCH, Caroline; BOTH, Jorge; TEIXEIRA, Fabiane Castilho; PIZANI, Juliana; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil de professores universitários. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. e3179, 2020.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. 2002.
- DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows [Statistics without maths for psychology: Using SPSS for Windows]**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença; DA SILVA, Alexsandro. Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento. **Travessias**, v. 17, n. 1, p. 4, 2023.
- FERREIRA, E. A. Autoeficácia e Satisfação no trabalho de professores-alunos do Parfor-Ufpa. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) /UFPA, Belém, 2018.
- FERREIRA, Enizete Andrade; COSTA, Eliene Baltazar; SILVA, Ana Natalia Barbosa; RAMOS, Maely Ferreira Holanda. Satisfação no Trabalho e Saúde Docente. *In*: RAMOS, Maely Ferreira Holanda; PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva; SILVA, Emmanuelle Pantoja. **Teoria Social Cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. Editora Dialética, 2022. p. 93-104.
- FERREIRA, Valdirene de Jesus; SANTOS, Mayra Silva dos; ORIENTE, Silvana Barreto. O cenário da violência em destaque: discutindo os atuais ataques nas escolas de educação básica no Brasil. **Revista Transmutare**, v. 8, 2023.
- FRANCIOSI, Ana Paula; VIEIRA, Suelen Vicente; BOTH, Jorge. Satisfação no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2023.
- FREITAG, R. M. K. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? , **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018.

GONÇALVES, Catarina Carneiro; KNOENER, Darlene Ferraz, DAUD, Rafael Petta; ANDRADE, Fernando César Bezerra. O papel da escola e a necessária intervenção docente: superando o desengajamento moral de professores. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. In: **Anais [...] EDUCERE–XII Congresso Nacional de Educação**. 2017. p. 3947-3964.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAIR JR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate Data Analysis** (7th ed.). Pearson Education Limited, 2014.

KLINE, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. Guilford Publications, 2015.

MARCIONETTI E CASTELLI. O trabalho e a satisfação com a vida dos professores: um modelo social cognitivo que integra o burnout dos professores, a autoeficácia, o otimismo disposicional e o apoio social. **International Journal for educational and vocational Guidance**, v. 23, p. 441- 463, 2023.

MOORE, C. Moral disengagement. **Current Opinion in Psychology**, v. 6, p.199–204, 2015.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2010.

NETTO-MAIA, Luciana de Lourdes Queiroga Gontijo; COSTA, Mariana Aparecida; RODRIGUES, Rayssa Nogueira; RODRIGUES, Lorena Aparecida; TATAGIBA, Daniel Alves. O professor também vivencia a violência escolar?. **Revista de enfermagem Cent.-Oeste Min**, p. 797-803, 2013.

PAULI, Jandir; Tomasi, M.; Gallon, S.; Coelho, E. Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 4, p. 72-85, 2017.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; FURTADO, K. C. N.; RAMOS, E. M. L. S.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. R. Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. **Estudos de Psicologia**, 21(2), abril a junho de 2016, 179-191.

RODRIGUES, R. L.; MEDEIROS, F. P. A.; GOMES, A. S. Modelo de Regressão Linear aplicado à previsão de desempenho de estudantes em ambiente de aprendizagem. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, p. 607-616, 2013.

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Desengajamento moral e a prática de bullying. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244193, 2022.

#### 4 Considerações Finais da Tese

A satisfação no trabalho dos professores está relacionada ao sentimento de realização e contentamento, o que motiva o envolvimento no trabalho. Há uma relação entre efeito e causa e vice-versa e condiz com a perspectiva da Teoria Social Cognitiva que aponta a relação bidirecional entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. O estado de satisfação, no entanto é ameaçado cotidianamente no espaço escolar pelas constantes violências associadas ou não ao desengajamento moral entre alunos. A violência entre alunos pode causar danos a saúde física e mental tanto dos professores quanto dos alunos e ter impacto negativo no processo ensino-aprendizagem. O desengajamento moral quando associado ao fator violência indica que há um agravante, pois implica em perda de valores e princípios éticos. Desengajar moralmente é causar danos e justificá-los de modo a isentar-se da culpa e torná-la aceitável socialmente. Neste sentido, o objetivo desta tese foi analisar a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral de alunos, a partir da percepção de professores da educação básica.

Os resultados apontaram, por vias da percepção dos professores, que a satisfação no trabalho, sofreu influência da violência e do desengajamento moral. Condiz com a literatura que aponta a violência e o desengajamento moral como fortes preditores de insatisfação no trabalho e pode causar frustração, desmotivação, sensação de impotência, redução da qualidade de ensino, rotatividade docente, ambiente escolar negativo que pode levar ao adoecimento docente.

Além disso, outra variável emergiu como preditora de insatisfação docente: condições de trabalho, apontada por várias vezes como causadora de insatisfação. De acordo com a literatura as condições de trabalho estão relacionadas não apenas a questão estrutural como também as relações interpessoais no local de trabalho, valorização profissional, falta de material de apoio, etc. O espaço, quando inadequado, no qual se agrupam os estudantes, pode ser propício à conflitos e dar causa a violências. Portanto, apesar da menção às condições de trabalho como influência à insatisfação, é possível tomá-la como o ponto focal para geração de violência e o desengajamento moral entre estudantes.

Diante do resultado geral desta pesquisa evidencia-se que a tese aponta a influência relativa da violência e do desengajamento moral na satisfação no trabalho dos docentes da

Educação Básica, constituindo-se fator importante, porém, não determinante na insatisfação desses profissionais.

O resultado deste estudo pode contribuir com políticas de intervenção, seja para se repensar sobre a adequação do espaço onde se desenvolvem as ações docentes junto aos estudantes, como também para práticas de intervenção para se evitar conflitos e violência nas escolas. Pode ser, também, um fomento para se repensar a formação continuada de professores no que diz respeito ao conhecimento sobre os diferentes tipos de violência e o conceito de desengajamento moral ainda pouco explorado pela literatura Brasileira.

Observou-se como limitação neste estudo que no primeiro fator, os valores variaram entre 0,127 e 0,271, isto é, carregaram de modo insuficiente no fator 1. O 2º mostrou-se adequado. Outro fator de limitação diz respeito a direcionar os estudos apenas para professores da Educação Básica da rede pública estadual de ensino em Belém, Pará, Brasil. Sugere-se que outros estudos como este possam ser desenvolvidos nas redes municipais e privadas de educação básica e, também, estender-se para o estado do Pará e até para outros estados e, desse modo, verificar os resultados nos outros estados e as possíveis variações entre eles. Acrescenta-se que há outras possibilidades como avaliar ao mesmo tempo a percepção tanto dos professores como dos estudantes e comparar os dados. É um resultado que pode instigar estudiosos e abrir possibilidades para novas pesquisas sobre a temática abordada.

Este estudo é uma fonte de conhecimento sobre a concepção docente a partir de sua interação com o ambiente laboral e principalmente da relação com os estudantes e os diferentes comportamentos que se desenvolvem no cotidiano escolar. A percepção docente sobre a violência e o desengajamento moral no contexto educativo e o quanto isso afeta a satisfação e conseqüentemente o trabalho docente, indicou que o docente necessita de atenção e cuidados básicos para desenvolver um bom trabalho, ter saúde e permanecer na função. Por isso, algumas intervenções podem contribuir com a satisfação docente quais sejam: melhorias das condições de trabalho, boas relações entre gestores e professores, reconhecimento e valorização do profissional docente, treinamento e preparo para lidar com situações adversas e ambiente acolhedor.

Portanto, vale ressaltar a importância de práticas saudáveis que incentivem o respeito às diferenças e a construção de atitudes éticas e morais desde a tenra idade. Evitar a exposição à violência, mesmo que na forma de jogos, filmes e programas de televisão é uma das formas

para não se normalizar desses atos, evitando o processo de desengajamento moral precoce. Diante de todas as considerações sobre a temática cabe acrescentar que a educação não está imune aos eventos que a cercam, especialmente ao considerar que os atores envolvidos sofrem diretamente com isso, no entanto como afirma Albert Bandura (1986) o ser humano é agente de sua história, pois tem a possibilidade de interferir na realidade e alterá-la de acordo com os seus objetivos pré-estabelecidos. Por isso, os docentes precisam estar fundamentados e preparados para qualquer eventualidade no cotidiano escolar.

## 5. Referências Gerais

ABBAGNNO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando Tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA-SEEDF, 2009.

ANDERSON, C. A.; BUSHMAN, B. J. Human. Aggression. In: **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 27-51, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. Campinas, SP: Editora a UNICAMP, 2015.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta G.; CORRÊA, Warley G. Mecanismos de desengajamento moral em ação: discutir a partir de exemplos brasileiros. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2015, p.195-218.

AZZI, Roberta Gurgel; JÚNIOR, Elias José Lima; CORRÊA, Warley Guilger. **Agência Moral na visão da Teoria Social Cognitiva**, v. 2, Porto Alegre: Letra l, 2017.

AZZI, Roberta Gurgel; FILHO, Roraima Alves da Costa; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

BADRI, Masood A.; MOHAIDAT, Jihad; FERRANDINO, Vicente; MOURAD, Tarek El. The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation, **International Journal of Educational Research**, v. 57, p. 12-24, December, 2013.

BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. **Adolescent Aggression**. New York: Ronald Press, 1959.

BANDURA, A. **Agression: a social learning analysis**, Prentice-hall, Ing., Englewood Clifes, New Jersey, 1973.

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. New York, General Learning Press, 1977.

BANDURA, Albert. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Selective Activation and Disengagement of Moral Control. **Journal of Social Issues**, v. 46, n. I, p.27-46, 1990.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n.2, p. 248–287, 1991.

BANDURA, A. Self-efficacy. In RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. v. 4. New York: Academic Press, 1994 p. 71-81.

BANDURA, A. Ontological and epistemological terrains revisited. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v.27, p.323-345, 1996.

BANDURA, Albert. Exercise of human agency through colletive efficacy. **American Psychological Society**. v.9, n.3, june, 2000.

BANDURA, Albert. **A social cognitive theory of personality**. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2nd ed. New York: Guilford Publications, 1999a, p. 154-196.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**. [Special Issue on Evil and Violence], v. 3, p. 193-209, 1999b.

BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2015. p. 19-64.

BARROS, P.; SILVA, F. B. N. Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. **Revista brasileira terapias cognitivas**. [online], v.2, n.1, p. 55-66, 2006.

BERKOWITZ, L. **Aggression: its causes, consequences and control**. Boston, MacGraw Hill, 1993.

BRASIL. **Lei n.14.817**, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União, ed. 12, seção 1, p. 3, 17/01/2024.

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.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher...

BRASIL, **Lei nº 13.431**, de 04 de julho de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 14.344**, de 24 de maio de 2022. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências.

BRASIL, **Código Civil brasileiro e legislação correlata**, 2. ed., Senado Federal, Secretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2008.

BUYUKGOZE-KAVAS, Aysenur; DUFFY, Ryan D.; GUNERI, Oya Yerin; AUTIN, Kelsey L. Job Satisfaction Among Turkish Teachers: Exploring Differences by School Level, **Journal of Career Assessment**, v. 22, n. 2, 261-273, 2014.

BZUNECK, Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p.57-89, 1996.

CALIXTO, Tatiane. Violência: Brasil registra nove ataques em escolas nos últimos nove meses. **Nova Escola**, março de 2023. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/21626>.

CAYUPE, Juan C.; BERNEDO-MOREIRA, David Hugo; MORALES-GARCÍA, Wilter C.; ALCARAZ, Fátima López; PEÑA, Karla Berenice Karrazco; SAINTILA, Jacksain; FLORES-PAREDES, Alcides. Autoeficácia, compromisso organizacional, carga de trabalho como preditores da satisfação com a vida em professores do ensino básico: o papel mediador da satisfação no trabalho. **Fronteiras em Psicologia**, v. 14, 1066321, p.01-10, 2023.

CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.8, p. 2357-2364, 2016.



CORREA, Marina Aparecida P. da Cruz; SOUZA, Rafaelle Lopes. Origem e relação do trabalho com o ser humano e as limitações do trabalho na prisão. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 126 - 143, jan./jul. 2016.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. In: **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. OMS, Organização Mundial de Saúde. p. 1163-1178, Genebra: OMS, 2002.

DAUD, Rafael Petta. (Des)engajamento moral e atuação docente frente ao *bullying* escolar. **Dissertação** (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2018.

DRENON, Brandon. ‘Nunca esquecerei a expressão em seu rosto’, diz professora atingida por tiro de aluno de 6 anos nos EUA. **BBC News**, Washington, EUA, 2023.

DODGE, K. A.; COIE, J. D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 53, n.6, 1987.

FERNANDES, Pedro Henrique Carnevalli; PRADO, Patrícia Aparecida Albini. Violência contra o docente em uma escola estadual de ensino médio de Leópolis, norte do Paraná. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e6, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/36319>

FERREIRA, Enizete A.; RAMOS, Maély Ferreira H.; RAMOS, Edson Marcos L. S.; COUTO, Andréa Lobato. Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n.258, p.355-376, maio/ago. 2020.

FERREIRA, Enizete A.; PEREIRA, Erika Cristina de C. S.; RAMOS, Maély F. H. Panorama dos estudos sobre autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p. 333-357, jul./dez., 2020.

FRANCISCO, Sofia M.; FERREIRA, Paula C.; SIMÃO, Ana M. Veiga. Behind the scenes of cyberbullying: personal and normative beliefs across profiles and moral disengagement mechanisms. **International Journal of adolescence and youth**, v. 27, n. 1, p. 337–361, 2022.

FIGUEIREDO, Maria. A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51, p.123-138, 2009.

GARCÍA-FERNANDEZ, Cristina María; ROMERA-FÉLIX, Eva M.; ORTEGA-RUIZ, Rosario. Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. **Pensamiento Psicológico**, v. 14, n. 1, p. 49-61, 2016.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil, **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março, 2002.

HUESMANN, L. R. Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. **Journal of Social Issues**, v. 42, n.3. p. 125-139, 1986.

HUESMANN, L. Rowell. An information processing modelo for the development of aggression. **Aggressive behavior**, v. 14, p. 13-24, 1988.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Desengajamento Moral no Esporte. In: In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2015, p. 219-242.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da; FERNANDES, Mayra Matias; PARENTE, Thomás Augusto (Orgs.). **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática**, São Paulo: CREF4/SP, 2018.

KAPPE, V. B.; GONTIJO, D.T.; MEDEIROS, M.; MONTEIRO, E.M.L.M. Coping with violence in the school environment from the perspectives of different players. **Interface (Botucatu)**, v. 18, n. 51, p.723-35, 2014.

LENT, R. W.; BROWN, S. D. Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. **Journal of Career Assessment**, v. 16, n. 6, 2008.

DUFFY, R. D.; LENT, R.W. Test of a Social Cognitive Model of Work Satisfaction in a teacher. **Journal of Vocational Behavior**, [S.1], v.75, n. 2, p. 212-223, 2009.

LENT, R. W. et al. Predicing the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. **Journal of Vocational Behavior**, [S.1], v. 79, n.1, p. 91-97, 2011.

LIMA JÚNIOR, Elias José de. Percepção de agressão social entre estudantes do ensino médio e sua relação com o desengajamento moral. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 2016.

LIMA, Renato Sérgio de; BUENO, Samira; SOBRAL, Isabela. A frágil redução das mortes violentas intencionais no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**, Ano 16, p.28-42, 2022.

LIN, S.; XIAO, B. The Relationship between Paranoid Tendencies and Cyberbullying among Chinese Adolescents: The Mediating Role of Moral Disengagement. **Behavioral Science**, v.13, n. 102, p. 1-12, 2023, <https://doi.org/10.3390/bs13020102>.

LOPES, L. E. A.; SILVEIRA, E. A. A. da. Bullying entre adolescentes: Práticas discursivas de professores. **Conexão Ciência**, Formiga-MG, v. 12, n. 3, p. 34-40, 2017.

MARCIONETTI, Jeny; CASTELLI, Luciana. O trabalho e a satisfação com a vida dos professores: um modelo social cognitivo que integra o burnout dos professores, a autoeficácia, o otimismo disposicional e o apoio social, **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, v. 23, p.441-463, 2023.

MELANDA, Francine Nesello; SANTOS, Hellen Geremias dos; SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán; ANDRADE, Selma Maffei de. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n.5, e00079017, 2018.

MOURA, Adrielly Benigno de; JÚNIOR, Francisco Ribeiro dos Santos; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Violência escolar e racionalidade comunicativa: reflexões sobre a busca de uma educação pela paz. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 292-307, 2022.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência: uma trajetória filosófica**. Editora Atenas: Santa Catarina, 2007.

NASCIMENTO, K. R.; OLIVEIRA FARIAS, G.; CAMPOS PEREIRA, M.; BOTH J.; FOLLE, A. Avaliação da satisfação no trabalho de professores de educação física. **Pensar em movimento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v. 17, n. 2, p. 1-15, 2019.

NEVES, Lerissa Souza; SILVA, Rubens Alves da. O crescimento da vandalização e os crimes contra o patrimônio público no Brasil: uma breve análise à luz do ordenamento jurídico. **Revista Artigos.Com**, v.18, p.1-8, 2020.

NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs). **Impactos da Violência na Saúde**, 4. ed. [atual.], Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

OCTAVIA, Dian; SARI, Rian Maylina; MERDEKAWATI, Diah; MARISDAYANA, Rara; YULIYANA, Rian. The correlation between parental communication pattern, self-esteem, and moral disengagement with cyberbullying behavior in early adolescents, **Jurnal Ners**, Volume 17, Issue 1, p. 42-46, April 2022.

OLIVEIRA, W. A. de; SILVA, J. L.; RISK, E. N.; KOMATSU, A.V.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. dos. Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p.01-09, 2021

PAJARES, Frank; OLAZ. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 97-114.

PINHEIRO, F. P. H.A.; BELO, R. P.; FEIJÃO, A. R. C.; PEREIRA, A. A. Características da violência contra professores de escolas públicas. **Revista Subjetividades**, 20(Especial 1): e 8827, 2020.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; FURTADO, K. C. N.; RAMOS, E. M. L. S; SILVA, S. de S. C.; PONTES, F. A. R. Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente, **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 179-191, 2016.

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Desengajamento moral e a prática de *bullying*. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RUIVO, j.; SEBASTIÃO, J.; RAFAEL, J.; AFONSO, P.; NUNES, S. **Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes** (um estudo nacional). Edição Instituto Politécnico de Castelo Branco Associação Nacional de Professores, 2008.

SANTOS, Rivanna Conceição. A influência da satisfação no trabalho e da crença de autoeficácia do professor no seu engajamento profissional: o caso dos docentes do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Aracaju – Sergipe. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas), Universidade de Évora, Portugal, 2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p.327-340, 2020.

SJÖGREN, Björn; THORNBERG, Robert; WÄNSTRÖM, Linda; GINI, Gianluca. Bystander behaviour in peer victimisation: moral disengagement, defender self-efficacy and student teacher relationship quality. **Research Papers in Education**, p.01-23, 2020.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro; ANTUNES, Maria Cristina. Cyberbullying: do virtual ao psicológico, **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 88, p. 109-125, 2015.

TERRA, Osmar Gasparini. Relação entre o comportamento agressivo e/ou violento e alterações na neuroimagem: revisão sistemática. **Dissertação** (Mestrado), Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde – Concentração em Neurociências, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PORTO ALEGRE, 2009.

THORNBERG, Robert; POZZOLI, Tiziana; GINI, Gianluca. Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 37, p.19-20, 2022.

TOURINÁN LÓPEZ, José Manuel; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Antonio; SOTO CARBALLO, Jorge. Das concepções dos professores sobre a profissão docente a sua satisfação profissional, **V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA ACTAS**, n. 4, v. 6, p. 372-385, 2000.

TEDESCHI, J. T.; FELSON, R. B. **Violence, aggression, and coercive actions**. Washiton, American Psychological Association, 1994.

VALDÉS-CUERVO, Ángel Alberto; TÁNORI-QUINTANA, Jesús; SOTELO-QUIÑONEZ, Teresa Iveth; OCHOA-ARREOLA, José Alán. Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. **Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 10, n. 21, p.109-120, 2018.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WHITE, Jenny; BANDURA, Albert; BERO, Lisa A. Desengajamento Moral no mundo corporativo. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (Org.) **Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p.123-172.

# ANEXOS

## ANEXO 1: Formulário Google

### Pesquisa Violência Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada "Desengajamento moral e a violência: implicações para o contexto escolar", realizada pelo Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa em questão tem como objetivo investigar a violência no âmbito escolar, buscando compreender a sua influência no contexto da educacional. Como se trata de um construto que envolve a integridade de indivíduos, cabe a investigação conjunta por meio das áreas da Segurança Pública e da Educação. Busca-se relacionar conhecimentos das duas áreas em questão para compreender melhor o objeto estudado e com isso analisar os dados de forma mais completa em uma perspectiva mais ampla e contribuir com propostas, visando melhorias de políticas públicas.

Sua participação é voluntária, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários logo a seguir, aqui mesmo pela internet. Você gastará aproximadamente 15 minutos para responder. É muito importante que responda tudo, até o final, e de modo sincero. **NÃO EXISTEM RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

Esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre a violência escolar e possibilitem a criação e/ou aperfeiçoamento de estratégias de prevenção da violência em contexto escolar.

Todas as informações obtidas são sigilosas e seu nome ou qualquer outro dado pessoal não será solicitado. Porém, se quiser receber informações dos resultados deste estudo, você pode informar o seu e-mail ao final do formulário. Os dados dessa pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de cinco anos. Após esse período, serão descartados conforme a legislação vigente. Todas as informações serão utilizadas apenas para fins científicos.

Caso tenha alguma dúvida entre em contato com os pesquisadores pelo e-mail:

[neacufpa@gmail.com](mailto:neacufpa@gmail.com)

Prof.ª Dr.ª Maély Ferreira Holanda Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA)

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. E-mail \*

---

2. Ao clicar em uma das alternativas você declara que leu e compreendeu as informações acima, concordando livre e esclarecidamente em participar da pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Li o TCLE e desejo participar da pesquisa
- Não desejo participar da pesquisa

#### Perguntas gerais

3. Qual a sua idade? \*

\_\_\_\_\_

4. Qual o seu sexo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não informar

5. Qual a escola que você atua? \*

\_\_\_\_\_

6. Você atua como professor a quanto tempo? (em anos) \*

\_\_\_\_\_



7. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 20 horas
- De 20 a 40 horas
- Mais de 40 horas
- Outro: \_\_\_\_\_

8. Sua jornada de trabalho é cumprida? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Apenas nessa escola
- Nessa escola e em outra privada
- Nessa escola e em outra(s) escola(s) públicas
- Nessa escola e em outras escolas públicas ou privadas

9. Atualmente qual o número médio de alunos por turma? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 30 alunos
- 30 a 35 alunos
- 36 a 40 alunos
- Mais de 40 alunos

10. Na sua sala de aula é possível identificar quais grupos de amigos? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Os estudiosos
- Os valentões
- Os inteligentes
- Os tranquilos
- Os populares
- Os nerd's
- Outro: \_\_\_\_\_

11. De um modo geral como você classifica o comportamento dos seus alunos na escola? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Agressivos
- Calados
- Brincalhões
- Tagarelas
- Extrovertidos
- Bagunceiros
- Tímidos
- Agitados
- Comportados
- Outro: \_\_\_\_\_

12. Como você acha que os seus alunos se sentem no ambiente escolar? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Oprimidos/Pressionados
- Tristes/Infelizes
- Alegres/Felizes
- Desoprimidos/Livres
- Outro: \_\_\_\_\_

13. Na sua percepção existem alunos, em sua sala de aula que se sentem excluídos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

14. Na sua percepção qual motivo desses alunos estarem sendo excluído de algum grupo de alunos(as) da escola? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Sua Classe Social  
 Seu Modo de Agir, Comportamento  
 Seu Desempenho Escolar  
 Sua Sexualidade  
 Sua Raça  
 Sua Religião  
 Não se aplica  
 Outro: \_\_\_\_\_

15. Na sua percepção, os alunos têm conhecimento sobre o que é o bullying? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

16. Você já presenciou cenas de agressão (verbal ou física) entre alunos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

17. Se sim, de qual tipo foi a violência? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Verbal  
 Física  
 Psicológica  
 Patrimonial

18. Qual foi a sua reação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Conversei com os envolvidos  
 Comuniquei aos gestores da escola  
 Pedi ajuda a outros professores  
 Outro: \_\_\_\_\_

19. Com que frequência acontece atos de violência na escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca  
 Raramente  
 Sempre

20. Que consequências os atos violentos lhe trouxeram? (Você pode escolher mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Ansiedade
- Baixa autoestima
- Depressão
- Desejo de abandonar a profissão
- Desestímulo para ensinar
- Falta/excesso de apetite
- Insegurança
- Medo
- Timidez/ansiedade
- Tristeza
- Timidez
- Não se aplica

21. Na sua opinião qual é o motivador para atos violentos entre alunos no ambiente escolar? (assinale mais de uma se desejar): \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Classe Social
- Aparência
- Desempenho escolar
- Modo De Agir, Comportamento
- Raça
- Religião
- Sexualidade
- Outro: \_\_\_\_\_

### Escala do desengajamento moral

Esta escala foi desenvolvida a partir da necessidade de compreender a percepção dos docentes sobre atos violentos no espaço escolar e qual a relação desses atos com os Mecanismos do Desengajamento Moral.

Instruções:

- 1- Caro(a) professor(a), responda as questões da escala de acordo com sua rotina escolar e sua percepção sobre o que se pede.
- 2- Responda considerando como tais situações acontecem em sua turma

22. Os alunos mais antigos excluem um colega recém-chegado na escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

23. Há cumplicidade entre os alunos, a ponto de fazê-los mentir, para proteger um dos colegas de uma confusão com a diretoria? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

24. Há desentendimento na escola entre alunos por causa da defesa da honra do grupo deles? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

25. Os alunos acreditam que um colega merece ser desprezado pelo grupo porque falou mal da mãe de um dos colegas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

26. Os alunos interpretam como brincadeira os seus colegas agredirem os alunos considerados "NERDs" e/ou tímidos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

27. Os alunos acham que colegas considerados "NERDs" e/ou "desagradáveis" merecem participar do grupo de WhatsApp da turma "popular" da escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos

28. Os alunos consideram que esconder objetos de um colega descuidado é apenas uma brincadeira? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

29. Os alunos acham que pode ser considerado empréstimo pegar a bicicleta de um colega sem permissão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

30. Os alunos consideram normal um colega experimentar bebida alcoólica de vez em quando, visto que outros colegas bebem frequentemente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos



31. Os alunos consideram esconder objetos dos colegas um problema pequeno se comparado aos outros que estão agredindo outras pessoas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

32. Os alunos acham que é melhor falar mal de um (a) colega do que bater nele(a)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

33. Os alunos consideram normal outros alunos(as) apelidarem seu(s) colega(s), tendo em vista que alguns chegam até a bater? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

34. Os discentes acham normal colegas de classe usarem a frase: "achado não é roubado, quem perdeu é relaxado", tendo em vista que isso não é tão grave, pois algumas pessoas até roubam as outras? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

35. Os discentes acham que um(a) aluno(a) de um grupo pode ser culpado pelos atos realizados pelo grupo todo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

36. Os discentes acham que quando um colega que apenas sugere agredir alguém, deve ser culpado assim como os que de fato agrediram a pessoa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

37. Os alunos acham que é justo culpar apenas um elemento de um grupo, visto que todos os integrantes decidiram conjuntamente tirar o lanche de um colega? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

38. Os discentes acham justo culpar somente um colega de classe que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

39. Os discentes acham compreensivo que um colega de turma tenha comportamento agressivo porque seus pais não possuem condições financeiras para comprar lanche todos os dias? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

40. Os alunos acham que um colega deve ser culpado pelo seu mau comportamento com seus colegas sabendo-se que ele tem pais ausentes na sua educação \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

41. Os alunos considerariam um colega culpado por chamar palavrões, mesmo sabendo que todos os amigos dele também chamam? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

42. Os discentes acham que um colega de turma deve ser responsabilizado por um ato que foi forçado a fazer? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

43. Os alunos já contaram pequenas mentiras porque não viram nenhum mal no seu ato? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

44. Os alunos já usaram a frase: "falem bem ou falem mal, mas falem de mim" porque entendem que pelo menos estão sendo lembrados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

45. Os alunos acham que perseguir alguém com apelidos pode machucar de verdade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

46. Os alunos acham que excluir colegas de seus grupos pode causar danos emocionais nos excluídos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

47. Os alunos concordam que, se um colega se comportar de forma grotesca dentro da escola, tudo bem se ele for tratado mal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

48. Os alunos acham que alguém que não gosta de tomar banho merece ser chamado de "porco" ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

49. Os alunos acham que as pessoas consideradas "sem sentimentos" devem ser tratadas de forma grosseira? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

50. Os alunos acham que quando alguém é destrutado, foi porque o mesmo fez algo para merecer esse tratamento? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim - até 2 alunos
- Sim - de 3 a 5 alunos
- Sim - de 6 a 10 alunos
- Sim - mais de 10 alunos

#### Escala de satisfação com o trabalho

Algumas das sentenças estão relatadas abaixo. Por favor indique a extensão com a qual você concorda ou discorda com cada uma delas tendo em mente que:

(1)Discordo fortemente (2)Discordo (3)Não tenho certeza (4)Concordo (5)Concordo Fortemente

51. Estou satisfeito com o meu emprego atual. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

52. Na maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

53. Cada dia de trabalho parece nunca terminar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

54. Eu gosto do meu trabalho. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

55. Eu acho que o meu trabalho é desagradável. \*

*Marcar apenas uma oval.*

1   2   3   4   5

---

---

#### Relação Violência e Satisfação no trabalho

Nas questões de 1 a 3 marque entre as alternativas de 01 a 10 para indicar o quanto você se sente afetado pela violência entre os alunos na escola. Tendo em mente que: (1) Nada (2) Pouco (3) Razoavelmente (4) Muito (5) Totalmente



56. O quanto a violência na escola, como um todo, afeta o seu trabalho como docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

---

57. O quanto que a violência na sala de aula afeta sua satisfação no trabalho como professor? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

---

58. A violência na escola tem afetado seu desempenho em sala de aula? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

---

59. Indique outros elementos que interferem sua satisfação no trabalho docente: \*

\_\_\_\_\_

Pesquisa de percepção sobre segurança junto as comunidades escolares no TERPAZ

60. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas referente ao acesso à Educação aqui no bairro? \*

---

---

---

---

---

61. Na sua opinião, qual desses problemas deveria ser logo resolvido? \*

---

---

---

---

---

62. Na sua opinião, o que mais motiva os alunos a irem para escola aqui no bairro? \*

---

---

---

---

---

63. E o que leva os alunos a deixarem de ir para a escola? \*

---

---

---

---

---

64. Você se sente seguro(a) no bairro (no caso, da escola) ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

65. Quais os maiores problemas para a segurança nas escolas do bairro onde a escola está situada? \*

---

---

---

---

---

66. O ambiente escolar corresponde as suas expectativas? Por quê? \*

---

---

---

---

---

67. O que poderia ser feito para melhorar a segurança do ambiente escolar? \*

---

---

---

---

---

68. Que tipos de crimes ou violências você mais percebe aqui no bairro? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Homicídios
- Intolerâncias (brigas entre pessoas, racismo, homofobia, etc.)
- Perturbação ao sossego (aparelhos sonoros com volume acima do tolerável)
- Roubos
- Tráfico de drogas
- Violência contra a mulher
- Violência contra crianças e adolescentes
- Outro: \_\_\_\_\_

69. O que poderia ser feito para melhorar a prevenção da violência e criminalidade \* aqui no bairro?

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2: Ofício para os Gestores de USE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

Ofício nº 001/2021

Belém (PA), 07 de janeiro de 2021.

Para: Gestores das Unidades Seduc nas Escolas (USE)

Senhores (as) Gestores (as)

Vimos por meio deste, solicitar autorização para desenvolver uma pesquisa online juntos aos professores das escolas vinculadas a esta USE. O projeto de pesquisa intitulado **Violência escolar e o desengajamento moral de alunos: efeitos na satisfação no trabalho de professores da Educação Básica**. É um estudo que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED, no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de professores, teorias e práticas educativas e tem como objetivo “analisar a satisfação no trabalho docente e sua relação com a violência escolar e o desengajamento moral de alunos, a partir da percepção de professores da educação básica”. Compreender sobre os motivadores de satisfação docente é importante para se construir estratégias de combate às influências negativas. Outro fator é compreender que a satisfação no trabalho docente pode contribuir para a motivação no trabalho bem como no processo ensino-aprendizagem.

Profª Drª Maély Ferreira Holanda Ramos  
Docente do PPGED  
Orientadora da pesquisa

---



### PESQUISA VIOLÊNCIA ESCOLAR

#### PERGUNTAS GERAIS

- 1) **IDADE:** \_\_\_\_\_
- 2) **SEXO:** ( ) masculino ( ) feminino
- 3) **RAÇA/COR:**  parda ( ) Branca ( ) Negra ( ) Amarela
- 4) **ESCOLA:** \_\_\_\_\_
- 5) **VOCE ATUA COMO PROFESSOR (A) HA QUANTO TEMPO?** \_\_\_\_\_
- 6) **QUAL SUA JORNADA DE TRABALHO SEMANAL NESTA ESCOLA?**  
 20 horas ( ) 40 horas
- 7) **SUA JORNADA DE TRABALHO É CUMPRIDA?**  
 apenas nessa escola ( ) nessa escola e em outra(s) escola (s) públicas  
 nessa escola e em outra privada ( ) nessa escola e em outras públicas ou privadas
- 8) **ATUALMENTE QUAL O NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS POR TURMA?**  
 menos de 30 alunos ( ) 30 alunos ( ) 35 alunos ( ) 40 alunos ( ) mais de 40 alunos
- 9) **NA SUA SALA DE AULA É POSSÍVEL IDENTIFICAR QUAIS GRUPOS DE AMIGOS?**  
 Os Estudiosos ( ) Os Valentões ( ) Os Inteligentes ( ) Outros  
 Os Tranquilos ( ) Os Populares ( ) Os Nerd's
- 10) **DE UM MODO GERAL COMO VOCÊ CLASSIFICA O COMPORTAMENTO DOS SEUS ALUNOS NA ESCOLA?**  
 Agressivo ( ) Calado ( ) Brincalhão ( ) Tagarela ( ) Extrovertido  
 Bagunceiro ( ) Timido ( ) Agitado ( ) Comportado
- 11) **COMO VOCÊ ACHA QUE OS SEUS ALUNOS SE SENTEM NO AMBIENTE ESCOLAR?**  
 Oprimidos/Pressionados ( ) Tristes/Infelizes ( ) Felizes
- 12) **NA SUA PERCEPÇÃO EXISTEM ALUNOS, EM SUA SALA DE AULA QUE SE SENTEM EXCLUÍDOS?**  
 Sim ( ) Não (Caso seja NÃO, vá para a questão 14)
- 13) **NA SUA PERCEPÇÃO QUAL MOTIVO DESSES ALUNOS ESTAREM SENDO EXCLUÍDO DE ALGUM GRUPO DE ALUNOS(AS) DA ESCOLA?**  
 Sua classe social ( ) Seu modo de agir, comportamento ( ) Seu desempenho escolar  
 Sua sexualidade ( ) Sua raça ( ) Sua religião  
 Outros: \_\_\_\_\_
- 14) **NA SUA PERCEPÇÃO, OS ALUNOS TÊM CONHECIMENTO DO QUE É O BULLYING?**  
 Sim ( ) Não
- 15) **VOCE JÁ PRESENCIOU CENAS DE AGRESSÃO VERBAL ENTRE ALUNOS?**  
 sim ( ) não
- 15.1) **QUAL FOI A SUA REAÇÃO?** \_\_\_\_\_
- 16) **É COMUM ACONTECEREM ATOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA?**  SIM ( ) NÃO
- 17) **QUE CONSEQUÊNCIAS ATOS VIOLENTOS LHE TROUXERAM?**  
 Baixa Autoestima/Depressão ( ) Desejo de abandonar a profissão ( ) Falta/Excesso de Apetite  
 Medo/Insegurança ( ) Timidez/Ansiedade ( ) Estresse  
 Desestímulo para ensinar ( ) Tristeza ( ) Outros: \_\_\_\_\_
- 18) **NA SUA OPINIÃO QUAL É O MOTIVADOR PARA ATOS VIOLENTOS ENTRE ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR? (ASSINALE MAIS DE UMA SE DESEJAR):**  
 Classe social ( ) Modo de agir, comportamento ( ) Desempenho escolar  
 Sexualidade ( ) Raça ( ) Religião  
 Aparência ( ) Outros: \_\_\_\_\_



(para uso do pesquisador)

### ESCALA DO DESENGAJAMENTO MORAL COM O BULLYING

Construída por: Ariane Lilian dos Santos Melo Rodrigues e Maély Ferreira Holanda Ramos

Esta escala foi desenvolvida a partir da necessidade de compreender a relação existente entre a ocorrência de Bullying e os Mecanismos do Desengajamento moral.

**Instruções:**

- 1- Caro aluno, responda as questões da escala de acordo com sua rotina escolar e com as informações repassadas anteriormente sobre o conceito de bullying e suas várias modalidades;
- 2- Para cada questionamento existem duas respostas, sendo SIM ou NÃO;
- 3- A qualquer momento você pode tirar dúvidas com um dos fiscais que estará aplicando o formulário.

	<b>ESCALA DO DESENGAJAMENTO MORAL E BULLYING</b>	<b>SIM</b>	<b>NAO</b>	<b>OUTRO*</b>
1	É comum excluir um colega recém-chegado na escola pelos amigos mais antigos?			
2	Você mentiria para tirar um parceiro seu de uma confusão com a diretoria?			
3	Você brigaria pela honra do seu grupo?			
4	Se alguém falar mal de sua mãe, ele merece ser desprezado?			
5	Você acha que bater em colegas CDFs/timidos pode ser apenas brincadeira?			
6	Você acha que colegas "NERDs"/lesos/desagradáveis merecem participar do grupo de <i>WhatsApp</i> da turma legal da escola?			
7	Você acha que esconder os objetos de um colega descuidado é apenas uma brincadeira?			
8	Pegar a bicicleta de um colega sem pedir pode ser chamado de empréstimo?			
9	Experimentar bebida alcoólica de vez em quando não é ruim, pois outros colegas bebem frequentemente?			
10	Esconder objetos dos colegas não é um grande problema, quando se pensa que os outros estão batendo nas pessoas?			
11	Quando você está aborrecido com um colega, é melhor falar mal dele do que bater?			
12	É grave apelidar seu(s) colega(s), tendo em vista que alguns colegas batem nele(s)?			
13	Você já usou a frase: "achado não é roubado, quem perdeu é relaxado", tendo em vista que isso não é tão grave, pois algumas pessoas roubam as outras?			
14	Um colega de uma gangue pode ser culpado pelos atos realizados pela gangue toda?			
15	Um colega que apenas sugere agredir alguém, deve ser culpado assim como os que de fato agrediram a pessoa?			
16	Se um grupo decide junto que vão tirar o lanche de um colega, é injusto culpar apenas uma pessoa do grupo?			
17	Não é justo culpar apenas um aluno que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo?			
18	Se os pais do aluno não possuem condições financeiras para comprar lanche todos os dias, é compreensivo que ele tenha comportamento agressivo?			
19	Se o adolescente tem pais ausentes na sua educação, ele deve ser culpado pelo mau comportamento com seus colegas?			
20	O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?			
21	O aluno deve ser responsabilizado por um ato que foi forçado a fazer?			
22	Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?			
23	Você já usou a frase: "falem mal, mas falem de mim" porque você entende que pelo menos está sendo lembrado?			
24	Perseguir alguém com apelidos machuca a verdade?			
25	Excluir colegas de seus grupos machuca os excluídos?			
26	Você já conheceu alguém tão insuportável de desprezar que nem merecia ser chamado de ser humano?			
27	Se o colega se comporta como um verme dentro da escola, tudo bem se ele for tratado mau?			
28	Alguém que não gosta de tomar banho merece ser tratado como porco?			
29	Algumas pessoas devem ser tratadas grosseiramente porque não possuem sentimentos?			
30	Se você inicia uma briga dentro da escola, a culpa é do professor que não toma conta direita da classe?			
31	Se eu comer o lanche do colega, a culpa é dele que não cuidou direito do lanche?			
32	Quando eu destrato meu colega, foi porque ele fez algum acio para merecer esse tratamento?			
33	Quando eu sou rebelde, a culpa é dos meus pais ou de algum acontecimento chato na minha vida?			

\*Nenhuma das respostas anteriores



