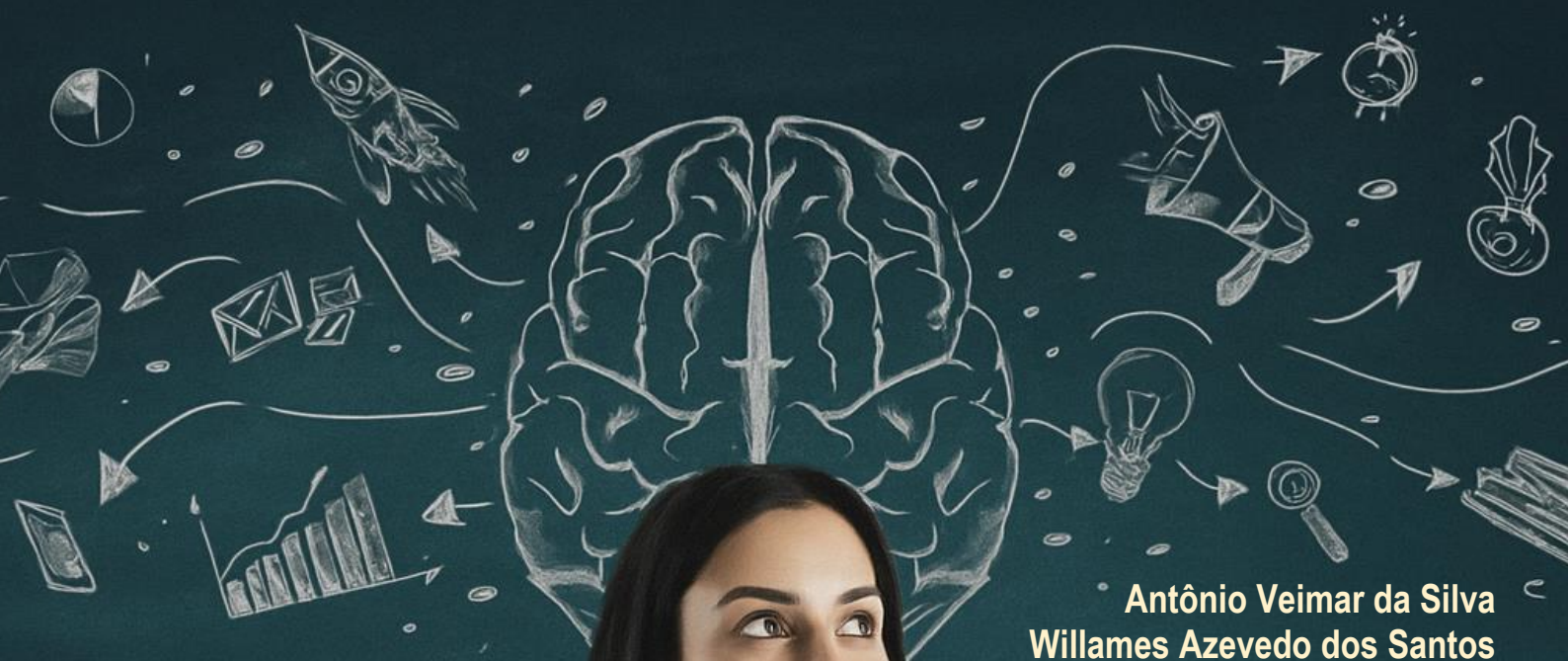


QUEM CUIDA DE QUEM ENSINA?

**A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR
DIANTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**



Antônio Veimar da Silva
Willames Azevedo dos Santos
Rose Alves de Oliveira
Carla Michelle da Silva
Dalila Silva de Oliveira Lima
José Leonardo Diniz de Melo Santos

QUEM CUIDA DE QUEM ENSINA?

A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR
DIANTE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR



Antônio Veimar da Silva
Willames Azevedo dos Santos
Rose Alves de Oliveira
Carla Michelle da Silva
Dalila Silva de Oliveira Lima
José Leonardo Diniz de Melo Santos



Editora
MultiAtual

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autores

Antônio Veimar da Silva

Willames Azevedo dos Santos

Rose Alves de Oliveira

Carla Michelle da Silva

Dalila Silva de Oliveira Lima

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663e Ensino, Tecnologia e Inclusão: Caminhos para uma Educação Ativa e Equitativa
/ Antônio Veimar da Silva; Willames Azevedo dos Santos; Rose Alves de Oliveira; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 166 p. : il.

Outros autores:

Carla Michelle da Silva; Dalila Silva de Oliveira Lima; José Leonardo Diniz de Melo Santos

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-220-4

DOI: 10.29327/5719579

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo. I. Silva, Antônio Veimar da. II. Santos, Willames Azevedo dos. III. Oliveira, Rose Alves de. IV. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/11/quem-cuida-de-quem-ensina-saude-mental.html>



QUEM CUIDA DE QUEM ENSINA?
A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR DIANTE DA VIOLÊNCIA
ESCOLAR

AUTORES

Antônio Veimar da Silva

Willames Azevedo dos Santos

Rose Alves de Oliveira

Carla Michelle da Silva

Dalila Silva de Oliveira Lima

José Leonardo Diniz de Melo Santos

APRESENTAÇÃO

Este e-book nasce da necessidade de refletir sobre um tema urgente e, muitas vezes, invisibilizado: a saúde mental dos professores diante da violência escolar. Mais do que números ou diagnósticos, trata-se de vidas atravessadas por pressões cotidianas, marcadas pela responsabilidade de ensinar em um cenário onde a violência, em suas múltiplas formas, desafia a prática pedagógica e ameaça a dignidade docente.

Nosso ponto de partida foi o reconhecimento de que a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas fruto de complexas dinâmicas sociais, culturais e institucionais. Ela atravessa estudantes, professores e famílias, repercutindo na aprendizagem, no bem-estar e no tecido social. Nesse sentido, compreender suas raízes é fundamental para propor caminhos de enfrentamento consistentes.

Ao longo dos capítulos, buscamos articular análise crítica e sensibilidade humana. Trouxemos à tona não apenas os dados e evidências científicas, mas também a dimensão subjetiva do adoecimento docente, mostrando que, por trás de cada pesquisa, há histórias de sofrimento, resistência e esperança. O silêncio institucional, que tantas vezes recai sobre os professores, foi rompido aqui por meio de uma voz coletiva que reivindica cuidado e reconhecimento.

Mais do que apontar problemas, este e-book procura oferecer possibilidades. Os capítulos dedicados às estratégias de prevenção, ao autocuidado e à construção de redes de apoio apresentam práticas concretas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar. Elas mostram que a violência pode ser enfrentada quando escola, comunidade e Estado assumem responsabilidades compartilhadas.

A centralidade da cultura de paz e da convivência ética, tema transversal ao longo da obra, reforça a necessidade de transformar a escola em espaço de diálogo e respeito. Prevenir a violência exige não apenas medidas reativas, mas também uma mudança de paradigma: formar cidadãos capazes de viver em sociedade de maneira justa e solidária.

Também dedicamos atenção às perspectivas futuras, reconhecendo que ainda há muito a avançar. A construção de políticas públicas sólidas, a valorização da formação docente e a garantia de condições dignas de trabalho são desafios permanentes, mas absolutamente necessários para consolidar práticas sustentáveis.

Este e-book se destina a professores, estudantes, pesquisadores e gestores que acreditam na educação como força transformadora. Mais do que um material de leitura, ele pretende ser uma ferramenta de reflexão, diálogo e ação, oferecendo subsídios para que a escola se torne um espaço mais seguro, inclusivo e humano.

Por fim, reafirmamos nossa convicção de que cuidar de quem ensina é condição indispensável para a construção de uma educação de qualidade. Que esta obra inspire debates, fortaleça redes de apoio e contribua para que professores possam continuar exercendo sua missão com saúde, dignidade e esperança.

Os autores.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: RETRATO DE UMA REALIDADE INVISIBILIZADA	10
Capítulo 2 A SAÚDE MENTAL DOCENTE: ENTRE O ADOECIMENTO E O SILÊNCIO INSTITUCIONAL	22
Capítulo 3 A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES: FORMAS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS	34
Capítulo 4 FATORES DE RISCO E VULNERABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	46
Capítulo 5 REDE DE APOIO E RESPONSABILIZAÇÃO INSTITUCIONAL: O PAPEL DAS ESCOLAS E DOS SISTEMAS	59
Capítulo 6 CUIDAR DE SI PARA CONTINUAR ENSINANDO: ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS	71
Capítulo 7 CULTURA DE PAZ E CONVIVÊNCIA ÉTICA: CAMINHOS PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA REFERÊNCIAS	83
Capítulo 8 RECOMENDAÇÕES, BOAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS	96
CURRÍCULO DOS AUTORES	109



Capítulo 1

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: RETRATO DE UMA REALIDADE INVISIBILIZADA

1. Introdução

A violência escolar é um fenômeno multifacetado que atravessa as instituições de ensino brasileiras e impacta diretamente a qualidade da educação e o bem-estar de professores e estudantes. Embora não seja uma temática recente, sua complexidade exige análises que considerem os aspectos sociais, culturais e institucionais que a alimentam. Ainda hoje, muitas práticas violentas permanecem invisibilizadas, naturalizadas como parte do cotidiano escolar e, por isso, dificilmente são tratadas de maneira sistemática (Silva; Negreiros, 2020).

Estudos recentes revelam que a violência escolar assume diferentes formas, desde agressões físicas até manifestações simbólicas e psicológicas, como o bullying e o cyberbullying (Flôres *et al.*, 2022; Zequinão *et al.*, 2019). Essas experiências não afetam apenas os estudantes, mas também os professores, que se veem diante de situações de hostilidade que fragilizam sua autoridade e contribuem para o esgotamento profissional (Facci, 2019; Simões; Cardoso, 2022). A escola, nesse sentido, reflete e reproduz tensões

sociais mais amplas, como desigualdade econômica, racismo estrutural e discriminação de gênero (Márques, 2022).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) tem revelado números preocupantes sobre a prevalência de diferentes formas de violência entre adolescentes, incluindo violência física e sexual (Romeiro *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2019). Esses dados reforçam a necessidade de compreender a violência escolar como um problema de saúde pública, que transcende a dimensão disciplinar e exige respostas intersetoriais. Reconhecer sua gravidade é fundamental para romper com a naturalização de práticas que afetam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Este capítulo busca discutir a violência escolar no Brasil como uma realidade invisibilizada, explorando suas raízes históricas, tipologias e impactos sobre a saúde mental de professores e estudantes. A proposta é oferecer uma análise crítica que contribua para ampliar a compreensão sobre o tema, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para estratégias de prevenção e enfrentamento no ambiente escolar.

2. Panorama histórico e social da violência escolar no Brasil

A violência escolar no Brasil não pode ser compreendida apenas como um conjunto de incidentes isolados dentro das salas de aula. Ela é, sobretudo, um reflexo de processos históricos e sociais que atravessam a formação da escola e a organização da sociedade. Desde o início do século XX, a instituição escolar convive com tensões ligadas à disciplina, à autoridade e às desigualdades sociais, o que ajuda a explicar por que a violência persiste como um problema estrutural (Santos; Machado, 2019).

No passado, práticas autoritárias de ensino e punição eram consideradas estratégias legítimas para manter a ordem. Esse modelo disciplinar, muitas vezes rígido e excludente, deixou marcas profundas na cultura escolar. Ainda hoje, vestígios dessa tradição punitiva se manifestam em relações hierarquizadas e em formas de controle que, paradoxalmente, podem alimentar novas expressões de violência (Silva; Barretto, 2018).

Além da herança histórica, o fenômeno está intimamente ligado às desigualdades sociais. Pesquisas apontam que escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica apresentam índices mais altos de conflitos, agressões físicas e violência simbólica (Tavares; Pietrobon, 2016). Nessas comunidades, a

precarização da infraestrutura e a escassez de recursos dificultam a construção de ambientes acolhedores, favorecendo a reprodução da violência.

O racismo estrutural é outro elemento central nesse panorama. Em muitos espaços escolares, estudantes negros enfrentam situações recorrentes de discriminação, exclusão e estigmatização. Como destaca Márques (2022), o racismo não se limita a episódios isolados de hostilidade, mas se inscreve em práticas institucionais que reforçam desigualdades e silenciam as experiências desses sujeitos.

Nos últimos anos, a violência contra professores tem se destacado como um problema preocupante. Além das agressões verbais e físicas, a perda de reconhecimento social e a fragilização da autoridade docente revelam mudanças significativas nas relações escolares. Esse contexto gera não apenas desafios pedagógicos, mas também sérios impactos emocionais e de saúde mental para os profissionais (Pereira; Zuin, 2019; Facci, 2019).

Ao mesmo tempo, a violência escolar se conecta a dinâmicas familiares e comunitárias. Muitos estudantes que protagonizam ou sofrem agressões na escola já vivenciam, em seus lares, situações de violência física ou psicológica. Assim, a escola não apenas reflete, mas também amplifica tensões sociais mais amplas, tornando-se palco de conflitos que extrapolam sua função educativa (Vargas; Monjardín, 2019).

Outro fator que marca o panorama contemporâneo é a expansão das tecnologias digitais. O cyberbullying, por exemplo, tornou-se uma forma persistente e invasiva de violência, que atinge os estudantes em qualquer espaço e tempo, ultrapassando os muros da escola. Estudos apontam que muitos professores ainda encontram dificuldades em reconhecer e intervir diante dessas novas formas de agressão (Flôres *et al.*, 2022).

Por fim, a violência escolar no Brasil assume características distintas em diferentes regiões do país. Estudos qualitativos indicam que as manifestações variam de acordo com aspectos culturais, econômicos e sociais de cada localidade (Gomes *et al.*, 2021). Essa diversidade demonstra que o fenômeno não pode ser tratado de forma homogênea, mas exige políticas específicas e contextualizadas.

Tendo em vista esse contexto, compreender o panorama histórico e social da violência escolar significa reconhecer que se trata de um problema estrutural, enraizado em práticas autoritárias, desigualdades sociais, racismo e precarização educacional. Essa visão amplia o entendimento do fenômeno e reforça a urgência de enfrentá-lo por meio

de estratégias intersetoriais e de longo prazo, capazes de transformar a realidade das escolas brasileiras.

3. Tipologias da violência no espaço escolar

A violência no ambiente escolar se apresenta em diferentes formas, cada uma delas com particularidades que impactam profundamente a vida de estudantes e professores. Entre as principais tipologias identificadas pela literatura estão a violência física, a psicológica, a simbólica, a institucional, o bullying, o cyberbullying e a violência sexual. Reconhecer essa diversidade é fundamental para compreender o fenômeno em sua complexidade e construir estratégias de enfrentamento adequadas (Silva; Assis, 2018).

A violência física é a mais visível e, muitas vezes, a mais noticiada. Envolve agressões corporais entre estudantes ou contra professores, brigas em grupo e ataques direcionados. Pesquisas nacionais indicam que adolescentes brasileiros apresentam taxas significativas de envolvimento nesse tipo de violência, o que reforça a necessidade de tratá-la como problema de saúde pública (Romeiro *et al.*, 2021; Terribele; Munhoz, 2021).

A violência psicológica, por sua vez, é menos evidente, mas pode ser ainda mais nociva. Humilhações, ameaças, exclusões e ofensas verbais compõem práticas recorrentes que afetam diretamente a autoestima, a segurança emocional e o rendimento escolar. Evidências apontam a associação entre esse tipo de violência e o aumento da ideação suicida em adolescentes (Beserra *et al.*, 2020).

O bullying, reconhecido como uma forma específica de violência, caracteriza-se por ações intencionais e repetitivas de intimidação ou exclusão. Ele não afeta apenas as vítimas, mas compromete o clima escolar como um todo, reforçando desigualdades de poder e naturalizando comportamentos hostis entre pares (Zequinão *et al.*, 2019).

Com a expansão das tecnologias digitais, surge o cyberbullying, que amplia o alcance e a intensidade das agressões. Por meio das redes sociais e aplicativos, a violência ultrapassa os limites do espaço escolar e invade a vida privada dos estudantes, causando sofrimento contínuo. Professores relatam dificuldade em lidar com essa tipologia, especialmente pela ausência de protocolos institucionais claros (Flôres *et al.*, 2022).

A violência simbólica, muitas vezes invisibilizada, ocorre de forma sutil, mas persistente. Ela se manifesta em atitudes discriminatórias baseadas em gênero, raça, classe social ou orientação sexual, reforçando hierarquias e exclusões. Como ressalta

Márques (2022), o racismo estrutural é uma das expressões mais contundentes desse tipo de violência, que fragiliza a vivência escolar de estudantes negros e marginalizados.

Outro tipo relevante é a violência direcionada aos professores. Ela pode se manifestar em agressões verbais, físicas ou simbólicas, comprometendo não apenas a saúde emocional desses profissionais, mas também sua autoridade pedagógica. Esse fenômeno tem crescido nas últimas décadas e está associado ao desgaste profissional e ao aumento de casos de adoecimento psíquico (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021; Simões; Cardoso, 2022).

A violência sexual também se apresenta como uma realidade preocupante nas escolas brasileiras. Embora muitas vezes silenciada, pesquisas demonstram que estudantes do ensino fundamental relatam experiências de assédio e abuso em contexto escolar, o que compromete gravemente a confiança nas instituições (Santos *et al.*, 2019). Esse dado reforça a necessidade de políticas de proteção mais efetivas.

Dessa forma, as tipologias de violência escolar não devem ser vistas de maneira isolada. Muitas vezes, diferentes formas se sobrepõem, ampliando os danos às vítimas e exigindo da escola respostas articuladas e multidimensionais. Compreender essa diversidade é um passo essencial para romper com a naturalização da violência e construir ambientes educativos mais seguros, inclusivos e democráticos.

4. Impactos da violência na saúde mental dos professores e estudantes

A violência escolar não se restringe a episódios pontuais de conflito, mas gera efeitos duradouros na saúde mental de todos os envolvidos. Professores e estudantes que vivenciam situações de agressão carregam marcas emocionais que interferem diretamente em sua qualidade de vida, em seu desempenho acadêmico e profissional e em suas relações sociais (Facci, 2019). Reconhecer esses impactos é fundamental para compreender a gravidade do fenômeno e a urgência de políticas de apoio psicológico nas escolas.

Entre os estudantes, a exposição contínua a episódios de violência física ou psicológica tem sido associada ao desenvolvimento de ansiedade, depressão e ideação suicida. Pesquisas indicam que a violência sofrida na escola está diretamente relacionada a percepções negativas de saúde e a dificuldades no processo de aprendizagem (Beserra

et al., 2020; Silva *et al.*, 2018). Esse cenário fragiliza o papel formativo da escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e proteção.

As experiências de bullying e cyberbullying, em particular, tendem a gerar consequências profundas na vida dos adolescentes. Além do sofrimento imediato, as vítimas podem desenvolver sentimentos de isolamento, baixa autoestima e insegurança em relação a vínculos afetivos e sociais. Em muitos casos, esses impactos acompanham os jovens por anos, influenciando inclusive sua trajetória acadêmica e profissional (Flôres *et al.*, 2022).

Os professores também enfrentam efeitos significativos quando se tornam alvos de violência verbal, física ou simbólica. A perda de autoridade em sala de aula, somada às agressões, compromete a motivação para o exercício da docência. Estudos apontam que situações de violência contra educadores estão diretamente associadas ao aumento de casos de estresse, síndrome de burnout e afastamentos do trabalho (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021; Simões; Cardoso, 2022).

Além do adoecimento psíquico, muitos professores relatam sentimentos de desvalorização e de impotência diante da violência. Essa condição não apenas fragiliza sua saúde emocional, mas também compromete a qualidade do processo pedagógico, já que a insegurança impacta na forma como os conteúdos são transmitidos e como o ambiente escolar é gerido (Pereira; Zuin, 2019).

O sofrimento decorrente da violência escolar também compromete as relações interpessoais. Em escolas onde episódios de agressão são frequentes, o clima organizacional tende a ser marcado por desconfiança, medo e retraimento. Esse ambiente gera um círculo vicioso: quanto maior a insegurança, mais difícil se torna a construção de vínculos de confiança e de solidariedade entre professores e alunos (Giordani; Seffner; Dell'Aglio, 2017).

Outro ponto relevante é o impacto da violência sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Jovens que vivenciam situações de agressão apresentam maior risco de evasão escolar, menor rendimento em avaliações e dificuldades em manter a concentração em sala de aula. Dessa forma, os efeitos da violência não se restringem ao campo emocional, mas também comprometem o desenvolvimento educacional e as perspectivas de futuro (Romeiro *et al.*, 2021).

É preciso destacar, ainda, que os impactos da violência variam de acordo com fatores como gênero, classe social e etnia. Estudantes negros e de contextos mais

vulneráveis são mais frequentemente expostos a situações de discriminação e exclusão, o que agrava os efeitos sobre sua saúde mental (Márques, 2022). Já os professores, ao lidarem com condições de trabalho precárias, enfrentam uma sobrecarga que intensifica as consequências emocionais da violência (Facci, 2019).

Assim, os impactos da violência escolar sobre a saúde mental não podem ser vistos como um problema individual. Eles refletem falhas institucionais e estruturais que precisam ser enfrentadas de forma coletiva. Ao reconhecer a profundidade desses efeitos, abre-se espaço para pensar em políticas e práticas que fortaleçam o cuidado, o acolhimento e a valorização de professores e estudantes no ambiente escolar.

5. O papel das relações familiares, sociais e institucionais

A violência escolar não pode ser compreendida de forma isolada, restrita apenas às interações que ocorrem dentro dos muros da escola. Ela é, em grande medida, resultado de dinâmicas sociais, familiares e institucionais que se entrelaçam, influenciando tanto o comportamento dos estudantes quanto a capacidade da escola de responder a situações de conflito. Dessa forma, a análise do papel dessas relações é fundamental para ampliar a compreensão do fenômeno (Santos; Machado, 2019).

No âmbito familiar, a escola frequentemente recebe os reflexos de experiências de violência vividas em casa. Crianças e adolescentes que crescem em ambientes marcados por agressões físicas, negligência ou abuso tendem a reproduzir comportamentos violentos no espaço escolar. Vargas e Monjardín (2019) destacam que a qualidade das relações familiares exerce impacto direto sobre a forma como os jovens lidam com conflitos, evidenciando que a escola não pode ser dissociada do contexto social mais amplo.

A ausência de diálogo entre escola e família também contribui para a intensificação da violência. Muitas vezes, os responsáveis não se envolvem nos processos escolares, dificultando a construção de estratégias conjuntas de enfrentamento. Por outro lado, quando há cooperação e abertura para o diálogo, cria-se um ambiente mais propício para lidar com situações de conflito de maneira preventiva e restaurativa (Silva; Guzzo, 2019).

As relações sociais mais amplas também exercem influência direta. O racismo, o sexismo e a desigualdade de classe presentes na sociedade encontram ressonância no ambiente escolar, manifestando-se em práticas discriminatórias e excludentes. Márques

(2022) evidencia como o racismo estrutural, por exemplo, está presente na vivência escolar de estudantes negros, reforçando desigualdades e naturalizando formas sutis de violência simbólica.

Do ponto de vista institucional, a escola desempenha papel central tanto na reprodução quanto na prevenção da violência. Instituições que operam sob uma lógica autoritária, sem canais de escuta e participação, tendem a gerar maior resistência e hostilidade entre os estudantes. Por outro lado, escolas que investem em práticas democráticas, baseadas no diálogo e no respeito às diferenças, conseguem reduzir significativamente os índices de violência (Silva; Barretto, 2018).

A precarização das condições de trabalho também é um fator institucional relevante. Professores que atuam em ambientes sem estrutura adequada, com turmas superlotadas e sem apoio psicossocial, estão mais expostos a situações de violência e apresentam menos recursos para lidar com elas. Essa realidade evidencia que a violência escolar não é apenas fruto das relações interpessoais, mas também de falhas estruturais no sistema educacional (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

As políticas públicas voltadas para a educação e a segurança também influenciam o cenário. Quando inexistem programas de prevenção à violência e de apoio psicológico nas escolas, os conflitos tendem a ser tratados de forma punitiva e imediatista. A literatura mostra que estratégias dialógicas e preventivas, como mediação de conflitos e projetos de cultura de paz, são mais eficazes no longo prazo (Silva; Assis, 2018).

Dessa forma, compreender o papel das relações familiares, sociais e institucionais é reconhecer que a violência escolar é um fenômeno coletivo, que exige responsabilidade compartilhada. Escola, família e comunidade precisam atuar de maneira integrada, fortalecendo vínculos de confiança e promovendo espaços de acolhimento. Sem esse esforço conjunto, a violência tende a permanecer invisibilizada, comprometendo a missão formativa da educação.

6. Estratégias de prevenção e intervenção frente à violência escolar

O enfrentamento da violência escolar exige estratégias que vão além de medidas punitivas. Para transformar o ambiente educativo em um espaço de convivência saudável, é fundamental investir em ações de prevenção e intervenção que envolvam toda a

comunidade escolar. A literatura evidencia que práticas de caráter educativo e dialógico são mais eficazes do que respostas baseadas apenas na repressão (Silva; Assis, 2018).

Uma das principais estratégias é a implementação de programas de mediação de conflitos. Esses programas incentivam o diálogo entre estudantes e professores, promovendo a escuta ativa e a construção coletiva de soluções. Ao contrário das abordagens punitivas, a mediação busca restaurar vínculos e desenvolver habilidades socioemocionais, contribuindo para um clima escolar mais acolhedor (Santos; Machado, 2019).

Projetos de cultura de paz também têm mostrado resultados positivos em escolas brasileiras. Eles se baseiam em atividades pedagógicas que estimulam valores como solidariedade, empatia e respeito às diferenças. Ao promover espaços de reflexão, essas iniciativas contribuem para que professores e estudantes compreendam a violência não apenas como um ato individual, mas como um fenômeno social que pode ser transformado coletivamente (Giordani; Seffner; Dell’Aglia, 2017).

Outro eixo importante é a formação continuada dos professores. Muitos educadores não se sentem preparados para lidar com situações de violência, especialmente as que envolvem bullying, cyberbullying e discriminações de ordem racial ou de gênero. Investir em capacitação específica possibilita que eles desenvolvam estratégias pedagógicas de prevenção e saibam agir em casos de conflito (Flôres *et al.*, 2022).

As políticas públicas também desempenham papel essencial. Programas intersetoriais que integrem saúde, assistência social, segurança pública e educação oferecem maior suporte às escolas no enfrentamento da violência. Experiências bem-sucedidas mostram que, quando há articulação entre diferentes setores, os resultados no cuidado e na prevenção são mais consistentes (Romeiro *et al.*, 2021).

A participação da família é igualmente indispensável. A aproximação entre escola e responsáveis fortalece o acompanhamento das trajetórias escolares e permite a construção de estratégias conjuntas. Estudos demonstram que quando os pais participam ativamente da vida escolar, há maior redução nos índices de agressão e indisciplina (Silva; Guzzo, 2019).

A intervenção também precisa considerar as especificidades de cada contexto escolar. As desigualdades regionais e sociais influenciam as formas de violência e exigem soluções adaptadas à realidade local. Nesse sentido, pesquisas sugerem que a elaboração

de planos pedagógicos contextualizados pode reduzir os episódios de violência e aumentar a eficácia das ações preventivas (Gomes *et al.*, 2021).

Por fim, a promoção de espaços de escuta e acolhimento psicológico deve ser prioridade. Muitas vítimas de violência não encontram meios seguros de denunciar ou de compartilhar suas experiências. Criar canais de apoio, tanto para estudantes quanto para professores, possibilita identificar precocemente situações de risco e oferece suporte para o fortalecimento emocional da comunidade escolar (Simões; Cardoso, 2022).

Assim, as estratégias de prevenção e intervenção frente à violência escolar precisam ser compreendidas como ações integradas, que envolvem escola, família, comunidade e Estado. Somente por meio dessa articulação será possível construir um ambiente educativo mais seguro, inclusivo e humanizado.

7. Considerações finais

A violência escolar no Brasil configura-se como um desafio persistente, que impacta não apenas o cotidiano das instituições de ensino, mas também a saúde mental e o desenvolvimento integral de professores e estudantes. Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que o fenômeno é multifacetado, com raízes históricas, sociais e culturais, e que se expressa em diferentes tipologias que vão da violência física à simbólica.

Reconhecer a diversidade e a complexidade dessas manifestações é fundamental para romper com a invisibilidade que ainda marca o tema. A violência escolar não pode ser vista como um problema restrito à indisciplina, mas como um reflexo das desigualdades sociais e da fragilidade de políticas públicas capazes de garantir um ambiente de ensino seguro e acolhedor.

Nesse sentido, o enfrentamento desse fenômeno demanda uma ação coletiva. Escola, família, comunidade e Estado precisam assumir responsabilidades compartilhadas, adotando práticas de prevenção e intervenção que valorizem o diálogo, o respeito às diferenças e a promoção de uma cultura de paz. Somente assim será possível avançar na construção de ambientes educativos mais justos e humanizados.

Referências

- ANUNCIACÃO, L. L. *et al.* Violência contra crianças e adolescentes: intervenções multiprofissionais da Atenção Primária à Saúde na escola. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 201-212, 2023.
- BESERRA, M. A. *et al.* Violência no contexto escolar e ideação suicida na adolescência. **Rev. enferm. UFSM**, v. 10, n. 71, 2020.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019.
- FLÔRES, F. N. *et al.* Cyberbullying no contexto escolar: a percepção dos professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e226330, 2022.
- GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELLAGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017.
- GOMES, G. M. R. *et al.* Percepciones de profesores y alumnos sobre la violencia escolar: un estudio cualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e223900, 2021.
- MÁRQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 21, n. 46, p. 171-189, 2022.
- PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. Á. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 331-351, 2019.
- PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T.; BERNARDELLI, L. V. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, v. 31, n. 01, p. 247-271, 2021.
- ROMEIRO, J. S. *et al.* Violência física e fatores associados em participantes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 611-624, 2021.
- SANTOS, J. V. T.; MACHADO, E. M. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 13, n. 2, p. 106-125, 2019.
- SANTOS, M. J. *et al.* Prevalência de violência sexual e fatores associados entre estudantes do ensino fundamental-Brasil, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 535-544, 2019.
- SILVA, B. R. V. S. *et al.* Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2909-2916, 2018.

- SILVA, C. M.; BARRETTO, E. S. S. (In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e165933, 2018.
- SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020.
- SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e157305, 2018.
- SILVA, S. S. G. T.; GUZZO, R. S. L. Escola, família e Psicologia: diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e189983, 2019.
- SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1039-1048, 2022.
- STELKO-PEREIRA, A. C. *et al.* Violência virtual entre alunos do ensino fundamental de diferentes estados do Brasil. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 21-30, 2018.
- TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 46, p. 471-498, 2016.
- TERRIBELE, F. B. P.; MUNHOZ, T. N. Violência contra escolares no Brasil: Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE, 2015). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 01, p. 241-254, 2021.
- TREVISAN, A. L. Autoridade, violência e educação. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20190016, 2021.
- VARGAS, A. E. O.; MONJARDÍN, M. R. M. Impacto multifacetado do ambiente familiar em situações de violência escolar em homens e mulheres. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 23, p. e192847, 2019.
- ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Associação entre bullying escolar e o país de origem: um estudo transcultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240013, 2019.



Capítulo 2

A SAÚDE MENTAL DOCENTE: ENTRE O ADOECIMENTO E O SILÊNCIO INSTITUCIONAL

1. Introdução

A saúde mental dos professores tornou-se, nas últimas décadas, um tema central nos debates sobre educação e políticas públicas. A intensificação das demandas escolares, a precarização das condições de trabalho e a crescente desvalorização social da profissão têm contribuído para o aumento de casos de sofrimento psíquico entre docentes de diferentes níveis de ensino (Almeida *et al.*, 2021). Esse cenário evidencia que a docência, além de ser uma atividade intelectual e formativa, é também um campo de tensões que afeta diretamente a subjetividade e a qualidade de vida dos profissionais.

O adoecimento docente não pode ser analisado de forma isolada, mas como parte de um processo histórico que articula condições objetivas de trabalho e dimensões subjetivas da prática pedagógica. Estudos indicam que professores frequentemente vivenciam sentimentos de exaustão, ansiedade e desmotivação, muitas vezes relacionados à ausência de reconhecimento social e institucional (Diehl; Marin, 2016; Lourenço;

Valente, 2020). Ao mesmo tempo, a falta de espaços de acolhimento e escuta faz com que esse sofrimento seja silenciado dentro das próprias instituições escolares.

Entre as manifestações mais recorrentes do adoecimento está a Síndrome de Burnout, caracterizada pelo esgotamento físico e emocional resultante de estresse crônico no ambiente de trabalho (Ribeiro *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2025). Essa síndrome, contudo, é apenas uma das expressões de um fenômeno mais amplo, que envolve depressão, ansiedade e outras formas de desgaste psíquico que afetam a prática pedagógica e a vida pessoal dos docentes.

Este capítulo busca discutir a saúde mental docente a partir da tensão entre o adoecimento e o silêncio institucional. Serão abordados os fatores históricos e contemporâneos que influenciam a saúde mental dos professores, as principais manifestações de sofrimento psíquico, os riscos associados ao cotidiano escolar, o papel das instituições diante desse problema e as estratégias de promoção de bem-estar que podem contribuir para a valorização e proteção da docência.

2. Trabalho docente e saúde mental: uma relação histórica e atual

A relação entre trabalho docente e saúde mental é marcada por contradições que acompanham a própria evolução da educação no Brasil e no mundo. Historicamente, a docência foi associada a uma missão de caráter quase vocacional, sustentada pela ideia de que o professor deveria exercer sua função com dedicação integral e resiliência diante das adversidades. Esse discurso, ainda presente no imaginário social, contribuiu para invisibilizar o sofrimento psíquico dos educadores, que raramente tinham suas demandas emocionais reconhecidas (Camada; Araújo; Porto, 2016).

O processo de democratização do acesso à escola, especialmente a partir da segunda metade do século XX, ampliou a carga de responsabilidades atribuídas ao professor. Com turmas numerosas, diversidade de contextos sociais e ausência de apoio adequado, o trabalho docente passou a ser permeado por tensões que impactam diretamente a saúde mental. A intensificação das exigências burocráticas e pedagógicas, somada à cobrança por resultados em avaliações externas, reforçou um cenário de pressão constante (Moreira; Rodrigues, 2018).

Na atualidade, esse quadro se torna ainda mais complexo diante de novas demandas impostas pelas transformações tecnológicas e sociais. Professores precisam

lidar com questões como inclusão escolar, ensino remoto, uso de tecnologias digitais e enfrentamento da violência no espaço escolar, ampliando os fatores de estresse presentes em sua rotina (Silva *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2021). Essas mudanças, embora tragam inovações pedagógicas, também geram sobrecarga e exigem novas competências emocionais.

A literatura tem destacado que o desgaste psicológico dos docentes não está apenas relacionado ao excesso de trabalho, mas também à falta de reconhecimento social e institucional. Em muitos casos, os professores relatam sentimentos de desvalorização, tanto em relação à remuneração quanto ao prestígio social da profissão (Lourenço; Valente, 2020). Essa percepção de desamparo contribui para a construção de um ambiente de vulnerabilidade emocional.

Outro aspecto relevante é que a precarização do trabalho docente atinge diferentes níveis de ensino, ainda que com particularidades. Enquanto professores da educação básica enfrentam desafios relacionados à indisciplina e à violência escolar, os docentes universitários relatam pressões ligadas à produtividade acadêmica, à competitividade e à instabilidade contratual (Massa *et al.*, 2016; Ribeiro *et al.*, 2022). Em ambos os casos, o impacto sobre a saúde mental é significativo.

Estudos recentes apontam que a saúde mental dos professores deve ser compreendida em sua dimensão coletiva, e não apenas individual. O adoecimento não se resume a características pessoais de resiliência ou fragilidade, mas está associado às condições de trabalho e às políticas educacionais que moldam o cotidiano escolar (Diehl; Marin, 2016). Nesse sentido, é necessário deslocar a análise da esfera individual para uma compreensão sistêmica.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que existem fatores protetores no exercício da docência. Relações de apoio entre colegas, vínculos afetivos com estudantes e práticas pedagógicas significativas podem contribuir para a construção de um bem-estar docente, atenuando os efeitos negativos do trabalho (Camada; Araújo; Porto, 2016). O desafio, no entanto, está em fortalecer esses aspectos em meio a um contexto de crescente precarização.

Assim, a relação histórica e atual entre trabalho docente e saúde mental evidencia uma contradição: de um lado, a docência é fonte de realização pessoal e social; de outro, é marcada por tensões que podem levar ao adoecimento. Essa ambiguidade precisa ser enfrentada por meio de políticas institucionais que reconheçam o professor como sujeito

de direitos, garantindo condições dignas para o exercício da profissão e preservação de sua saúde mental.

3. Síndrome de Burnout e outros transtornos relacionados à docência

A Síndrome de Burnout é uma das manifestações mais estudadas quando se trata do adoecimento docente. Caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, ela é entendida como resultado de um processo de desgaste contínuo ligado às condições de trabalho (Ribeiro *et al.*, 2022). Entre professores, essa síndrome está diretamente relacionada à sobrecarga de tarefas, à falta de reconhecimento e ao ambiente escolar permeado por conflitos.

Pesquisas recentes indicam que a prevalência de Burnout entre docentes é preocupante. Em diferentes níveis de ensino, professores relatam sintomas como cansaço extremo, dificuldade de concentração e sentimentos de inutilidade. No ensino fundamental, tais sintomas costumam estar associados à indisciplina e à violência escolar, enquanto no ensino superior o quadro se vincula à pressão por produtividade acadêmica e instabilidade profissional (Massa *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2019).

Além do Burnout, outros transtornos relacionados à saúde mental docente têm ganhado destaque. Depressão, ansiedade e estresse crônico aparecem com frequência nos relatos de professores que enfrentam longas jornadas de trabalho, múltiplos vínculos empregatícios e condições precárias de infraestrutura (Silva; Bolsoni-Silva; Loureiro, 2018). Esses quadros não apenas prejudicam a qualidade de vida dos docentes, mas também comprometem a prática pedagógica e o vínculo com os estudantes.

O estilo de vida também tem influência sobre o desenvolvimento do Burnout e de outros transtornos. Professores que não conseguem manter hábitos de autocuidado, como atividades físicas regulares, alimentação saudável e momentos de lazer, apresentam maior propensão ao adoecimento. Por outro lado, práticas de promoção da saúde podem funcionar como fatores de proteção contra o desgaste psicológico (Bicalho *et al.*, 2019).

É importante destacar que o Burnout não se manifesta de forma homogênea. Enquanto alguns docentes relatam maior exaustão emocional, outros apresentam sintomas ligados à despersonalização, como sentimentos de indiferença em relação aos alunos. Essa diversidade reforça a necessidade de compreender a síndrome de maneira

ampla, levando em conta contextos institucionais, trajetórias profissionais e fatores individuais (Azevêdo; Roazzi, 2021).

Intervenções voltadas para o tratamento do Burnout em professores têm mostrado resultados positivos, ainda que limitados. Programas de apoio psicológico, grupos de escuta e ações de promoção da saúde no ambiente escolar contribuem para a redução dos sintomas, mas sua eficácia depende da continuidade e do apoio institucional (Dalcin; Carlotto, 2018). A falta de políticas estruturadas muitas vezes faz com que essas iniciativas sejam pontuais, não alcançando resultados duradouros.

Outro aspecto relevante é a associação entre Burnout e violência ocupacional. Professores que vivenciam situações de hostilidade, assédio moral ou agressões no ambiente de trabalho apresentam maior risco de desenvolver sintomas de exaustão e depressão. Isso reforça que o adoecimento docente não é apenas resultado da sobrecarga laboral, mas também das relações sociais que se estabelecem dentro da escola (Ribeiro *et al.*, 2022).

Por fim, compreender a Síndrome de Burnout e outros transtornos relacionados à docência é reconhecer que a saúde mental do professor está intrinsecamente ligada às condições estruturais de seu trabalho. O enfrentamento desses problemas exige não apenas ações individuais de cuidado, mas sobretudo políticas institucionais capazes de garantir suporte psicossocial e valorização profissional.

4. O cotidiano escolar e os fatores de risco para o adoecimento

O cotidiano escolar, embora seja permeado por experiências significativas de aprendizagem e interação, também apresenta um conjunto de fatores de risco que favorecem o adoecimento docente. Entre eles, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura adequada, a indisciplina, a violência e a ausência de apoio institucional. Esses elementos se entrelaçam e criam um ambiente de desgaste contínuo que compromete a saúde mental dos professores (Silva *et al.*, 2023).

A sobrecarga de trabalho é um dos aspectos mais recorrentes nos estudos sobre saúde mental docente. Muitos professores acumulam turmas numerosas, múltiplos vínculos empregatícios e atividades burocráticas que extrapolam o tempo de sala de aula. Essa intensificação do trabalho impede a recuperação física e emocional, gerando altos índices de estresse e fadiga (Moreira; Rodrigues, 2018; Almeida *et al.*, 2021).

Outro fator crítico é a precariedade da infraestrutura escolar. Salas de aula superlotadas, falta de materiais pedagógicos, ausência de recursos tecnológicos e condições físicas inadequadas aumentam as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Essas limitações não apenas dificultam o processo de ensino, mas também ampliam o sentimento de impotência e desvalorização (Lourenço; Valente, 2020).

A indisciplina e a violência no ambiente escolar representam riscos adicionais para o adoecimento docente. Situações de hostilidade entre alunos ou contra professores afetam diretamente a saúde mental, criando um clima de insegurança. Estudos apontam que, em escolas com maior prevalência de conflitos, há índices mais altos de ansiedade, estresse e burnout entre os docentes (Ribeiro *et al.*, 2022).

A pressão por resultados, imposta por avaliações externas e políticas de desempenho, também se configura como um fator de risco. Professores se veem cobrados a cumprir metas que muitas vezes não consideram as especificidades de seus contextos escolares, o que gera frustração e sentimento de insuficiência (Lima; Paloski, 2024). Essa pressão reforça a ideia de que o fracasso escolar é responsabilidade exclusiva do docente, desconsiderando os determinantes sociais que influenciam o processo educativo.

Outro ponto que merece destaque é a falta de reconhecimento institucional. Muitos professores relatam ausência de apoio por parte da gestão escolar e dificuldade em encontrar espaços de escuta para suas demandas emocionais e profissionais. Essa invisibilidade do sofrimento docente fortalece a percepção de isolamento e contribui para o agravamento de quadros de adoecimento (Diehl; Marin, 2016; Camada; Araújo; Porto, 2016).

A falta de políticas de valorização profissional e salarial também integra o conjunto de fatores de risco. A desvalorização econômica da docência reforça o sentimento de desamparo e desmotivação, ampliando as chances de que o trabalho se torne fonte de sofrimento, e não de realização. Esse aspecto é ainda mais evidente na educação básica, onde os salários tendem a ser menores e as condições de trabalho mais desafiadoras (Souza; Taborda; Freitas, 2021).

Por fim, os fatores de risco no cotidiano escolar não atuam isoladamente, mas de forma combinada. A sobrecarga, a violência, a falta de infraestrutura e a ausência de reconhecimento se somam, criando um ciclo de desgaste que compromete a saúde física e emocional do professor. Romper com esse ciclo exige mudanças estruturais e institucionais que valorizem a docência e promovam condições de trabalho dignas.

5. O silêncio institucional e a invisibilidade do sofrimento docente

Um dos aspectos mais marcantes do adoecimento docente é o silêncio que frequentemente envolve o tema nas instituições escolares. Apesar de a saúde mental dos professores ser uma questão cada vez mais discutida em pesquisas acadêmicas, muitas escolas e universidades ainda resistem em reconhecer o problema como parte de suas responsabilidades. Essa omissão contribui para a invisibilidade do sofrimento docente e dificulta a criação de políticas eficazes de enfrentamento (Diehl; Marin, 2016).

O silêncio institucional se manifesta de diferentes formas. Em alguns casos, ocorre pela ausência de canais de escuta que permitam aos professores compartilhar suas experiências e dificuldades. Em outros, pela negligência em oferecer suporte psicológico ou programas de prevenção. Essa falta de resposta institucional reforça a ideia de que o sofrimento do professor é um problema individual, quando, na verdade, está diretamente ligado às condições coletivas de trabalho (Camada; Araújo; Porto, 2016).

Outro fator que contribui para a invisibilidade é a naturalização do adoecimento docente. Muitos professores convivem diariamente com sintomas de ansiedade, estresse e exaustão, mas não encontram legitimidade para falar sobre isso dentro da escola. A cultura da resiliência e do sacrifício, ainda muito presente no campo educacional, reforça a ideia de que suportar o sofrimento é parte do ofício docente (Almeida *et al.*, 2021).

As instituições também contribuem para o silêncio quando priorizam resultados quantitativos, como notas em avaliações externas, índices de aprovação e produtividade acadêmica, em detrimento da saúde e do bem-estar dos professores. Essa lógica produtivista, marcada por cobranças incessantes, coloca os docentes em uma posição de vulnerabilidade, na qual o cuidado com a saúde mental passa a ser secundário (Lima; Paloski, 2024).

A ausência de políticas claras de acolhimento agrava o problema. Mesmo quando existem ações voltadas ao bem-estar docente, elas costumam ser pontuais, fragmentadas e sem continuidade. Poucas instituições possuem programas permanentes de acompanhamento psicológico, espaços de escuta qualificada ou protocolos de prevenção do adoecimento (Grigorio *et al.*, 2025). Essa lacuna reforça a invisibilidade do sofrimento e impede avanços significativos.

O silêncio institucional também se relaciona à estigmatização da saúde mental. Professores que manifestam sinais de esgotamento ou que buscam afastamento por

questões psicológicas muitas vezes enfrentam preconceito, sendo vistos como fracos ou despreparados para a profissão (Ribeiro *et al.*, 2022). Essa estigmatização cria barreiras adicionais para que o docente reconheça seu sofrimento e busque ajuda.

Além disso, a burocratização das redes de ensino dificulta a implementação de medidas de apoio efetivas. Questões relacionadas à saúde mental acabam sendo tratadas apenas em situações extremas, quando já há afastamentos prolongados ou processos judiciais. Falta, portanto, uma abordagem preventiva e integrada que considere a saúde mental como parte da valorização do trabalho docente (Santos *et al.*, 2022).

Diante desse cenário, é possível afirmar que o silêncio institucional funciona como um mecanismo de invisibilidade que perpetua o adoecimento dos professores. Romper com esse ciclo implica reconhecer a saúde mental docente como prioridade e incluir esse tema de forma transversal nas políticas educacionais. Somente assim será possível transformar o ambiente escolar em um espaço de proteção e não de adoecimento.

6. Estratégias de enfrentamento e promoção da saúde mental

O enfrentamento do adoecimento docente exige uma combinação de estratégias individuais, institucionais e coletivas. É fundamental compreender que a saúde mental dos professores não depende apenas de práticas pessoais de autocuidado, mas, sobretudo, de políticas educacionais e organizacionais que promovam condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional (Santos *et al.*, 2022).

Entre as estratégias individuais, destaca-se a importância do equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Professores que conseguem estabelecer limites para as demandas escolares, reservando tempo para lazer, família e práticas de autocuidado, apresentam maior resiliência diante do estresse. A incorporação de hábitos saudáveis, como exercícios físicos, alimentação equilibrada e momentos de descanso, tem se mostrado eficaz na prevenção de sintomas de burnout (Bicalho *et al.*, 2019).

No âmbito institucional, é necessário criar espaços de escuta e acolhimento psicológico. Programas permanentes de apoio emocional, grupos de discussão e atendimento especializado podem funcionar como ferramentas de prevenção e intervenção. Experiências mostram que ações contínuas de acompanhamento reduzem significativamente os índices de esgotamento e fortalecem o vínculo dos professores com a instituição (Dalcin; Carlotto, 2018; Grigorio *et al.*, 2025).

O fortalecimento do apoio social também é uma estratégia central. Relações positivas entre colegas de trabalho, gestores e comunidade escolar funcionam como fatores de proteção contra o adoecimento. O apoio social favorece a cooperação, reduz a sensação de isolamento e permite que os professores compartilhem suas dificuldades de forma mais aberta e segura (Camada; Araújo; Porto, 2016).

Outro caminho promissor é a implementação de políticas públicas integradas. Programas que envolvem saúde, educação e assistência social podem oferecer suporte mais abrangente aos docentes, reconhecendo o impacto do contexto social sobre a saúde mental. Nesse sentido, políticas de valorização profissional, melhoria salarial e redução da sobrecarga de trabalho são indispensáveis para a promoção de ambientes escolares mais saudáveis (Silva *et al.*, 2023).

As instituições também podem investir em formações específicas sobre saúde mental e bem-estar docente. Capacitações que orientem os professores a identificar sinais de adoecimento, a utilizar técnicas de manejo do estresse e a desenvolver habilidades socioemocionais contribuem para a criação de uma cultura de cuidado coletivo no espaço escolar (Osorio; Montaña, 2022).

No ensino superior, estratégias de enfrentamento precisam considerar os desafios específicos desse nível de ensino, como a pressão por produtividade acadêmica e a instabilidade contratual. A criação de núcleos de apoio psicopedagógico e a flexibilização de metas acadêmicas são medidas que podem reduzir o impacto da sobrecarga e promover maior equilíbrio entre exigências institucionais e saúde docente (Tundis; Monteiro, 2018; Tortola *et al.*, 2024).

Por fim, as estratégias de enfrentamento só alcançam resultados significativos quando articuladas de forma contínua e coletiva. O cuidado com a saúde mental docente deve ser visto não como responsabilidade individualizada, mas como compromisso compartilhado entre professores, gestores, famílias, comunidade e Estado. Somente a partir dessa visão integrada será possível transformar o trabalho docente em uma prática sustentável e humanizada.

7. Considerações finais

A saúde mental docente é uma temática urgente e complexa, que ultrapassa a dimensão individual para se inscrever como questão coletiva e institucional. O cotidiano

de trabalho marcado pela sobrecarga, pela falta de reconhecimento e pela presença de violências simbólicas e materiais contribui para que o professor se torne vulnerável ao adoecimento, muitas vezes sem encontrar apoio adequado em seu ambiente profissional.

O silêncio institucional em torno do sofrimento docente reforça a invisibilidade de uma realidade que afeta milhares de profissionais em todos os níveis de ensino. Reconhecer esse sofrimento, dar voz aos professores e criar espaços de escuta e acolhimento são passos indispensáveis para transformar a escola em um espaço de proteção e não de desgaste.

As estratégias de enfrentamento e promoção da saúde mental precisam ser compreendidas como parte da valorização da docência. Cuidar de quem ensina significa garantir condições dignas de trabalho, reconhecimento social e políticas públicas que priorizem a vida e o bem-estar dos profissionais. Somente assim será possível construir uma educação mais justa, humana e sustentável.

Referências

- ALIANTE, G. *et al.* Síndrome de Burnout em professores moçambicanos do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. e219900, 2021.
- ALMEIDA, L. M. P. *et al.* Saúde mental docente: um olhar para o profissional da rede pública de ensino. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 14769-14786, 2021.
- AZEVEDO, T. G.; ROAZZI, A. Bem-estar psicológico em professores: Explorando as relações entre apego, burnout e saúde mental. **Estudos sobre Gestão, Tecnologia e Informação**, p. 413-438, 2021.
- BICALHO, C. C. F. *et al.* O estilo de vida influencia nos índices de burnout em professores. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 19160-19169, 2019.
- CAMADA, I. M.; ARAÚJO, T. M.; PORTO, L. A. Trabalho docente e saúde mental: a importância do apoio social. **Cadernos de Educação**, n. 54, 2016.
- DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- GRIGORIO, E. L. G. A. *et al.* Saúde mental dos professores: desafios e estratégias para o bem-estar docente. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2025.
- LIMA, F. G.; PALOSKI, L. H. Saúde mental e estilos de ensino de professores universitários de instituições públicas e privadas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 17, n. 51, p. 358-378, 2024.
- LOPES, L. A. S.; NOVAIS, L. F. Estado de conhecimento sobre saúde mental dos professores na Educação Básica. **Revista AlemnbrA**, v. 5, n. 10, p. 24-47, 2023.
- LOURENÇO, V. R.; VALENTE, G. S. C. A docência e o cotidiano da escola pública: influências na saúde mental do professor. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e593985967, 2020.
- MASSA, L. D. B. *et al.* Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 180-189, 2016.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

- OSORIO, D. M. R.; MONTAÑO, J. A. M. Desafios da terapia ocupacional em saúde mental: reflexões a partir de uma experiência docente. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, p. e3222, 2022.
- PEREIRA, M. D. *et al.* Indícios de síndrome de burnout em professores do ensino superior e suas consequências na saúde do docente. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-SERGIPE**, v. 5, n. 3, p. 165-165, 2019.
- RIBEIRO, B. *et al.* Síndrome de Burnout em uma amostra de professores brasileiros. **Psicologia, Saúde & Doença**, v. 23, n. 1, p. 290-297, 2022.
- RIBEIRO, B. M. S. S. *et al.* Associação entre a síndrome de burnout e a violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE01902, 2022.
- RIBEIRO, D. B. *et al.* Saúde mental e qualidade de vida de professores universitários. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e397111537193, 2022.
- SANTOS, N. C. *et al.* Trabalho docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e516111134039, 2022.
- SANTOS, S. M. A. V. *et al.* Burnout docente e saúde mental: uma urgência no espaço educacional. **ARACÊ**, v. 7, n. 6, p. 34010-34025, 2025.
- SILVA, J. C. *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.
- SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230048, 2018.
- SOUZA, V. G. R.; TABORDA, J. C.; FREITAS, C. J. Desgaste da saúde mental do docente da educação básica no interior do Mato Grosso do Sul. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 41, p. 79-88, 2021.
- TORTOLA, N. C. *et al.* Síndrome de burnout em professores universitários: uma revisão de literatura. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 54, p. e435, 2024.
- TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K. Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 1-10, 2018.



Capítulo 3

A VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES: FORMAS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

1. Introdução

A violência contra professores constitui um fenômeno que, embora historicamente presente nas instituições de ensino, tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas. A docência, tradicionalmente associada à autoridade pedagógica e ao respeito social, passou a ser marcada também por episódios de hostilidade, que vão desde agressões verbais até situações físicas graves. Esse processo revela mudanças nas relações escolares e na percepção do papel docente, trazendo implicações significativas para a prática pedagógica e para a saúde mental dos profissionais (Facci, 2019).

Pesquisas recentes indicam que os professores estão cada vez mais expostos a diferentes formas de violência, muitas vezes cometidas por alunos e, em alguns casos, até por familiares e membros da comunidade escolar. Essa realidade se expressa em múltiplas dimensões: violência física, psicológica, simbólica e até virtual, impulsionada pelo uso das redes sociais (Alves *et al.*, 2022; Zuin, 2017). Esse cenário amplia os desafios da docência,

ao mesmo tempo em que fragiliza a autoridade pedagógica e gera um ambiente de insegurança.

O fenômeno não pode ser compreendido apenas como resultado de conflitos interpessoais. Ele está enraizado em fatores estruturais, como a precarização do trabalho docente, a desvalorização da profissão e a ausência de políticas públicas eficazes de prevenção. A violência contra professores, portanto, não é apenas uma agressão individual, mas um sintoma das contradições sociais e educacionais que atravessam o sistema de ensino (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

Ao mesmo tempo, a banalização de práticas violentas e o silêncio institucional em torno do tema contribuem para invisibilizar o sofrimento docente. Muitos episódios não são notificados ou sequer reconhecidos pelas escolas, o que impede a formulação de estratégias consistentes de enfrentamento (Noronha, 2025). Nesse contexto, compreender as formas, as causas e as consequências da violência contra professores torna-se essencial para construir respostas coletivas que valorizem e protejam a docência.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar a violência contra professores em suas múltiplas dimensões, discutindo as formas como se manifesta, suas causas estruturais e contextuais, as consequências para a saúde e para a prática pedagógica, além das estratégias institucionais e sociais que podem ser mobilizadas para o enfrentamento desse grave problema.

2. As múltiplas formas da violência contra professores

A violência contra professores não se manifesta de maneira uniforme; ela assume diferentes formas que refletem tanto as dinâmicas da escola quanto os contextos sociais em que está inserida. Entre as modalidades mais recorrentes estão a violência verbal, física, psicológica, simbólica e, mais recentemente, a violência virtual. Cada uma dessas formas expressa aspectos distintos da crise de autoridade docente e revela a complexidade das relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula (Alves *et al.*, 2022).

A violência verbal aparece como uma das expressões mais frequentes. Ela se manifesta em xingamentos, humilhações, ameaças e comentários depreciativos, muitas vezes dirigidos à competência profissional do professor. Esse tipo de agressão, apesar de não deixar marcas físicas, gera um profundo impacto emocional, alimentando sentimentos de insegurança, impotência e desgaste psíquico (Carvalho; Barroco, 2021).

A violência física, embora menos comum em termos quantitativos, apresenta maior gravidade. Casos de empurrões, agressões com objetos e até ataques mais severos já foram registrados em diferentes regiões do país (Melanda *et al.*, 2018; Fernandes; Prado, 2019). Esses episódios comprometem não apenas a integridade física do docente, mas também o ambiente escolar como um todo, pois criam uma atmosfera de medo e instabilidade.

Outro aspecto importante é a violência psicológica, que se manifesta em atitudes de intimidação, perseguição e hostilidade velada. Muitas vezes, ela ocorre por meio de assédio moral, deslegitimação da autoridade e práticas de boicote ao trabalho do professor. Esse tipo de violência, embora menos visível, pode ser tão ou mais devastador que a violência física, pois corrói a autoestima e fragiliza o exercício profissional (Beserra *et al.*, 2021).

A violência simbólica também merece destaque. Ela se expressa por meio da desvalorização social do papel docente, da ausência de reconhecimento institucional e da naturalização das agressões sofridas pelos professores. Nesse caso, a violência não é explicitamente praticada por indivíduos, mas se perpetua nas estruturas escolares e sociais que banalizam ou legitimam o desrespeito ao magistério (Noronha, 2025; Pereira; Zuin, 2019).

Com o avanço da tecnologia e o uso intenso das redes sociais, surge ainda a violência virtual, que expõe professores a novas formas de ataques. Comentários ofensivos, vídeos editados de forma depreciativa e práticas de cyberbullying têm sido utilizados como instrumentos de violência contra docentes (Zuin, 2017). Essa modalidade amplia o alcance das agressões, extrapolando os limites da escola e afetando a vida pessoal dos profissionais.

É importante observar que essas formas de violência não ocorrem isoladamente. Muitas vezes, elas se sobrepõem e se reforçam mutuamente, criando um ciclo contínuo de hostilidade. Um episódio de violência verbal pode se transformar em violência psicológica, que, por sua vez, pode desencadear agressões físicas ou virtuais. Essa interdependência reforça a necessidade de compreender a violência contra professores como um fenômeno multifatorial (Alves *et al.*, 2022).

Ao reconhecer as múltiplas formas da violência, torna-se possível elaborar estratégias de prevenção e enfrentamento mais consistentes. A identificação de suas manifestações ajuda a romper com a naturalização do problema e permite que gestores,

famílias e comunidades escolares compreendam a urgência de proteger os docentes, garantindo-lhes condições de trabalho dignas e seguras.

3. Causas estruturais e contextuais da violência contra docentes

A violência contra professores não pode ser compreendida apenas como fruto de comportamentos individuais. Suas causas estão profundamente relacionadas a fatores estruturais e contextuais que permeiam a sociedade e se refletem no ambiente escolar. A precarização do trabalho docente, a desvalorização social da profissão e a ausência de políticas públicas eficazes de enfrentamento são elementos centrais para compreender a gênese desse fenômeno (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

Uma das causas estruturais mais evidentes é a desvalorização histórica da docência. Apesar de sua relevância social, a profissão tem sido marcada por baixos salários, condições precárias de trabalho e escasso reconhecimento social. Esse quadro fragiliza a autoridade do professor e o expõe a situações de violência, já que a sociedade tende a subestimar sua função e a legitimar formas de desrespeito (Pereira; Zuin, 2019).

Outro fator estrutural é a desigualdade social, que impacta diretamente o ambiente escolar. Escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores índices de violência, reflexo das tensões sociais vivenciadas pelas comunidades. Nesse cenário, o professor passa a ser alvo de frustrações que extrapolam a sala de aula, tornando-se figura de enfrentamento diante das dificuldades sociais e econômicas (Santos; Meinhart, 2020).

O enfraquecimento da autoridade docente também constitui uma causa relevante. Em muitas situações, professores relatam dificuldades em exercer sua função pedagógica devido ao questionamento constante de sua legitimidade, tanto por parte dos alunos quanto de familiares (Alves *et al.*, 2022). Essa perda de autoridade está associada a transformações culturais e sociais que alteraram a percepção do papel do professor, tornando-o mais vulnerável a agressões.

A falta de suporte institucional reforça esse quadro. Muitos professores não encontram respaldo de gestores ou políticas escolares quando sofrem episódios de violência. A ausência de protocolos claros de prevenção e enfrentamento contribui para que os casos sejam invisibilizados ou tratados de forma pontual, sem gerar mudanças estruturais (Beserra *et al.*, 2021).

Além das causas institucionais, há também fatores relacionados à dinâmica escolar. A superlotação das salas de aula, a falta de recursos pedagógicos e a sobrecarga de trabalho intensificam o estresse e favorecem conflitos que podem resultar em violência (Lima *et al.*, 2020). Esse contexto cria um ambiente propício para a manifestação de hostilidade contra os professores.

A cultura da violência, presente na sociedade de forma ampla, também exerce influência. A naturalização de comportamentos agressivos, o consumo de conteúdos violentos e a banalização do desrespeito contribuem para que atitudes hostis contra professores sejam vistas como normais ou inevitáveis. Esse aspecto cultural reforça o ciclo de violência e dificulta sua superação (Noronha, 2025).

Por fim, as causas estruturais e contextuais da violência contra docentes não atuam isoladamente, mas de forma interligada. A precarização do trabalho, a desigualdade social, o enfraquecimento da autoridade e a falta de suporte institucional se combinam, criando um cenário em que o professor se torna especialmente vulnerável. Reconhecer essa complexidade é condição essencial para a construção de estratégias de enfrentamento que sejam realmente eficazes.

4. Consequências da violência para a saúde e prática pedagógica

A violência contra professores traz consequências profundas tanto para a saúde mental e física dos profissionais quanto para o desenvolvimento da prática pedagógica. Os impactos se manifestam de forma direta, por meio do adoecimento, e indireta, ao comprometer a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula. Esses efeitos não atingem apenas os docentes, mas reverberam em toda a comunidade escolar, prejudicando o processo educativo (Simões; Cardoso, 2022).

Do ponto de vista da saúde mental, a exposição contínua a situações de violência pode desencadear quadros de ansiedade, depressão e estresse crônico. Professores relatam dificuldades para dormir, falta de motivação e sentimentos de impotência diante das agressões sofridas (Lima; Coêlho; Ceballos, 2017). A naturalização do sofrimento, associada ao silêncio institucional, aprofunda ainda mais essas consequências, criando um ciclo de desgaste que afeta a vida pessoal e profissional dos docentes.

A saúde física também é comprometida, especialmente nos casos de violência direta. Agressões corporais, embora menos frequentes que as verbais e psicológicas,

deixam marcas visíveis e reforçam o sentimento de insegurança no ambiente escolar (Melanda *et al.*, 2018). Além disso, o estresse constante pode levar ao surgimento de doenças psicossomáticas, como hipertensão, gastrite e dores musculares, que agravam ainda mais a vulnerabilidade do professor.

No campo pedagógico, as consequências se refletem na relação entre professores e alunos. Situações de violência minam a confiança e dificultam a construção de vínculos positivos em sala de aula. Professores podem adotar uma postura mais defensiva, evitando interações ou reduzindo a qualidade do diálogo, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho; Barroco, 2021).

Outro efeito recorrente é o afastamento do trabalho. Em decorrência de episódios de violência, muitos professores precisam recorrer a licenças médicas, seja por questões psicológicas ou físicas. Esses afastamentos não apenas fragilizam o vínculo do docente com a escola, mas também geram instabilidade para os estudantes, que enfrentam a rotatividade de profissionais e a interrupção de atividades pedagógicas (Facci, 2019).

A violência também repercute na motivação profissional. Professores expostos constantemente a situações de hostilidade tendem a desenvolver sentimentos de desvalorização e desânimo, o que pode levar à diminuição da qualidade de sua atuação. Em casos mais extremos, o resultado é a evasão da carreira docente, com profissionais abandonando a profissão em busca de ambientes de trabalho menos hostis (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

Do ponto de vista institucional, a violência contra professores gera custos adicionais. Licenças médicas, processos administrativos e até ações judiciais impactam diretamente os sistemas de ensino. Esses custos poderiam ser evitados com a implementação de políticas preventivas eficazes, que priorizassem a proteção e o bem-estar dos docentes (Ribeiro *et al.*, 2022).

Diante disso, as consequências da violência não se limitam ao indivíduo que a sofre, mas afetam a escola como espaço coletivo. O clima de insegurança compromete a convivência, fragiliza a autoridade pedagógica e prejudica o papel social da educação como espaço de formação cidadã. Romper com esse ciclo de efeitos negativos exige reconhecer a centralidade do professor e garantir-lhe condições de trabalho que promovam não apenas sua segurança, mas também sua dignidade profissional.

5. A naturalização e a invisibilidade da violência docente

Um dos aspectos mais preocupantes da violência contra professores é o processo de naturalização que ocorre tanto no espaço escolar quanto na sociedade em geral. Muitas agressões, especialmente as de caráter verbal e simbólico, são encaradas como parte inerente da profissão, como se o professor devesse suportar tais situações para continuar exercendo seu trabalho (Noronha, 2025). Essa percepção banaliza a gravidade do problema e impede avanços no enfrentamento.

A invisibilidade da violência também está relacionada à ausência de registros formais. Diversos episódios não são denunciados ou sequer comunicados às instâncias de gestão escolar, seja por medo de retaliações, por falta de confiança nas instituições ou pela crença de que nada será feito. Esse silêncio contribui para subnotificar o fenômeno e dificulta a formulação de políticas públicas específicas (Beserra *et al.*, 2021).

Outro elemento que reforça a invisibilidade é o estigma que recai sobre o professor violentado. Em alguns contextos, quando um docente relata um episódio de agressão, sua experiência é relativizada, questionada ou até mesmo atribuída a uma suposta falta de habilidade para lidar com a turma. Esse processo de culpabilização secundária gera isolamento e agrava o sofrimento emocional do professor (Carvalho; Barroco, 2021).

A cultura escolar também desempenha papel importante nesse processo. Em instituições onde a violência é frequente, cria-se um clima de aceitação tácita, em que agressões verbais, ameaças e humilhações passam a ser vistas como “normais” no cotidiano. Esse processo de naturalização reforça a ideia de que a violência é inevitável, quando, na verdade, ela é reflexo de falhas estruturais e da falta de medidas de proteção adequadas (Santos; Meinhart, 2020).

A invisibilidade da violência contra docentes está ainda vinculada à ausência de espaços institucionais de escuta. Muitos professores não encontram canais seguros para relatar suas experiências ou buscar apoio. Essa carência de acolhimento institucional perpetua o silêncio e transforma a escola em um ambiente onde o sofrimento é vivido de forma individualizada, sem reconhecimento coletivo (Simões; Cardoso, 2022).

Os meios de comunicação também exercem influência nesse processo. Quando casos de violência contra professores são noticiados, frequentemente recebem tratamento pontual e sensacionalista, sem que se explorem suas causas estruturais. Essa abordagem reforça a percepção de que se tratam de episódios isolados, dificultando a

compreensão de que a violência contra docentes é um fenômeno sistêmico e recorrente (Alves *et al.*, 2022).

A invisibilidade tem, ainda, uma dimensão política. A falta de dados consistentes sobre o problema impede que ele seja colocado como prioridade nas agendas educacionais. Sem estatísticas confiáveis e análises amplas, a violência contra professores permanece marginalizada no debate público, reduzindo as chances de formulação de políticas específicas de prevenção e enfrentamento (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

Tendo em vista isso, a naturalização e a invisibilidade da violência contra docentes funcionam como mecanismos de perpetuação do problema. Ao serem ignoradas ou relativizadas, as agressões se tornam parte do cotidiano, contribuindo para o desgaste da profissão e para a evasão de profissionais do magistério. Romper com esse ciclo exige o reconhecimento público da gravidade do fenômeno e a criação de estratégias que deem visibilidade às vozes dos professores violentados.

6. Estratégias institucionais e sociais de enfrentamento

O enfrentamento da violência contra professores exige a articulação de diferentes estratégias que envolvam tanto o espaço escolar quanto a sociedade de forma mais ampla. Não se trata apenas de responsabilizar indivíduos, mas de construir políticas e práticas que reconheçam o problema como estrutural e demandem soluções coletivas. Essa perspectiva amplia o olhar e evita que a violência seja reduzida a episódios pontuais (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021).

No âmbito institucional, uma das primeiras medidas é a criação de canais seguros de denúncia e acolhimento. Professores precisam ter a garantia de que poderão relatar episódios de violência sem medo de retaliações. Além disso, é fundamental que esses canais sejam acompanhados de protocolos claros de atuação, assegurando que cada caso seja devidamente investigado e tratado (Beserra *et al.*, 2021).

Outra estratégia importante é o fortalecimento da gestão escolar democrática. Quando os professores participam ativamente das decisões institucionais, há maior possibilidade de construção de ambientes colaborativos e de prevenção de conflitos. A valorização da escuta e do diálogo contribui para reduzir situações de hostilidade e para transformar a escola em espaço de respeito e convivência (Santos; Meinhart, 2020).

O apoio psicossocial também é indispensável. Programas de atendimento psicológico e grupos de apoio podem oferecer suporte aos professores que vivenciam situações de violência. Esses serviços funcionam não apenas como resposta imediata, mas também como espaço de prevenção, promovendo saúde mental e fortalecendo vínculos entre os profissionais (Simões; Cardoso, 2022).

No campo social, é essencial o envolvimento das famílias e da comunidade. A violência contra professores não pode ser tratada apenas como problema da escola; ela reflete valores sociais e precisa ser enfrentada de forma integrada. Campanhas educativas, ações comunitárias e projetos de conscientização podem contribuir para a valorização da docência e para a construção de uma cultura de respeito (Giordani; Seffner; Dell'Aglio, 2017).

As políticas públicas têm papel estratégico nesse processo. Investimentos em formação continuada de professores, programas de mediação de conflitos e iniciativas voltadas à melhoria das condições de trabalho são elementos que podem reduzir a vulnerabilidade docente. Ao mesmo tempo, é preciso garantir segurança física, com planos de proteção que envolvam parcerias entre escolas e órgãos públicos (Fernandes; Prado, 2019).

Outro aspecto relevante é a valorização simbólica da profissão. Reconhecer publicamente a importância dos professores, promover sua imagem positiva na mídia e estimular políticas de valorização profissional são formas de combater a cultura de desrespeito e invisibilidade que permeia o magistério (Carvalho; Barroco, 2021). Essa valorização não elimina a violência, mas contribui para fortalecer a legitimidade da autoridade pedagógica.

Assim, o enfrentamento da violência contra professores deve ser entendido como um compromisso coletivo. Escola, família, comunidade, governo e sociedade civil precisam atuar de forma articulada, assumindo responsabilidades compartilhadas. Somente a partir dessa visão integrada será possível transformar o ambiente escolar em um espaço de segurança, respeito e aprendizagem significativa para todos.

7. Considerações finais

A violência contra professores, em suas múltiplas formas, constitui um dos maiores desafios contemporâneos da educação. Longe de ser um problema restrito a casos

isolados, ela se revela como fenômeno estrutural, atravessado por desigualdades sociais, precarização do trabalho docente e fragilidade institucional. Reconhecer essa complexidade é o primeiro passo para superar o silêncio que historicamente invisibilizou o sofrimento dos profissionais da educação.

As consequências da violência são amplas e se manifestam tanto na saúde física e mental dos docentes quanto na qualidade das práticas pedagógicas. O desgaste emocional, os afastamentos do trabalho e o comprometimento das relações em sala de aula demonstram que o problema ultrapassa a dimensão individual e atinge toda a comunidade escolar, exigindo respostas coletivas e consistentes.

Para enfrentar esse cenário, é indispensável romper com a naturalização das agressões e investir em políticas que valorizem o magistério. Criar canais de denúncia, oferecer apoio psicossocial, promover a gestão democrática e envolver famílias e comunidades no processo educativo são caminhos possíveis e necessários. Mais do que medidas pontuais, trata-se de reconhecer que cuidar dos professores é cuidar da própria educação.

Assim, reafirma-se a urgência de colocar a proteção e o bem-estar dos docentes no centro das agendas institucionais e sociais. Somente ao garantir condições dignas e seguras de trabalho será possível fortalecer a autoridade pedagógica, preservar a saúde dos professores e construir escolas mais humanas e justas.

Referências

- ALVES, A. G. *et al.* Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1027-1038, 2022.
- ALVES, A. G. *et al.* Tangenciamento e multifatorialidade da violência contra o docente: nuances vivenciadas na prática pedagógica em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 76, p. e20210865, 2022.
- BESERRA, M. A. *et al.* Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 11179-11193, 2021.
- CARVALHO, M. A.; BARROCO, S. M. S. A violência na educação: considerações de professores violentados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e223573, 2021.
- D'OLIVEIRA, A. F. Invisibilidade e banalização da violência contra as mulheres na universidade: reconhecer para mudar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e190650, 2019.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, 2019.
- FERNANDES, P. H. C.; PRADO, P. A. A. Violência contra o docente em uma escola estadual de ensino médio de Leópolis, norte do Paraná. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 23, p. e6, 2019.
- GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017.
- LIMA, A. F. T.; COÊLHO, V. M. S.; CEBALLOS, A. G. C. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 18, 2017.
- LIMA, P. V. C. *et al.* Prevalencia y factores asociados a la violencia contra profesores en escuelas de enseñanza secundaria en Teresina, Piauí, 2016: estudio transversal. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, p. e2019159, 2020.
- MAITAN, C. Q.; SANTOS, D. S. Violência contra professores: realidades da Educação Física no ensino médio de escolas de uma cidade mineira. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-20, 2022.
- MELANDA, F. N. *et al.* Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00079017, 2018.

- NORONHA, A. C. C. Um percurso de naturalização da violência contra professores. **Estudos Semióticos**, v. 21, n. 1, p. 85-102, 2025.
- PEREIRA, A. B. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; BORGES, L. F. F. Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. **Revista Tecnia**, v. 2, n. 2, p. 63-83, 2017.
- PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. Á. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 331-351, 2019.
- PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T.; BERNARDELLI, L. V. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, v. 31, n. 01, p. 247-271, 2021.
- RIBEIRO, B. M. S. S. *et al.* Associação entre a síndrome de burnout ea violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE01902, 2022.
- RIBEIRO, B. M. S. S. *et al.* Violência laboral contra professores da rede pública de nível fundamental e médio. **Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022.
- SALES, M. B. S.; MACHADO, L. B. O núcleo central das representações sociais de violência contra o professor. **Revista Interacções**, v. 13, n. 45, 2017.
- SANTOS, E. G.; MEINHART, D. B. Violência escolar o desafio da atualidade: implicações na prática profissional do professor. **Dialogia**, n. 34, p. 244-259, 2020.
- SILVA, J. D. S.; SILVA, L. E. P. Violência contra professores: um estudo bibliográfico de como a pedagogia do amor é transformada em pedagogia da dor. **Caderno de Diálogos**, v. 4, n. 1, 2023.
- SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 471-494, 2018.
- SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1039-1048, 2022.
- ZUIN, A. A. S. O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores around the world. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 340-350, 2017.



Capítulo 4

FATORES DE RISCO E VULNERABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

1. Introdução

A escola, enquanto espaço de formação e socialização, deveria ser ambiente privilegiado para o desenvolvimento humano, intelectual e emocional. No entanto, ao longo das últimas décadas, diversos estudos têm evidenciado que esse mesmo espaço também se configura como um local permeado por fatores de risco que impactam diretamente a saúde dos professores. A sobrecarga de trabalho, a precarização das condições laborais, os conflitos interpessoais e a pressão por resultados configuram um cenário que fragiliza o equilíbrio físico e mental dos docentes (Araújo; Pinho; Masson, 2019; Diehl; Marin, 2016).

Esses fatores de risco não atuam de maneira isolada, mas em rede, formando um contexto de vulnerabilidade que amplia a probabilidade de adoecimento. A literatura aponta que a síndrome de burnout, o estresse ocupacional e o mal-estar docente estão fortemente associados à realidade vivida no ambiente escolar, especialmente quando este não assegura condições adequadas para o exercício profissional (Borba; Costa, 2024; Minghetti *et al.*, 2022). Nesse sentido, compreender os elementos que compõem essa rede

de vulnerabilidades é essencial para a construção de estratégias de prevenção e promoção da saúde.

O ambiente escolar também reflete desigualdades sociais mais amplas, que incidem sobre a prática docente e intensificam os riscos. A superlotação das salas de aula, a falta de recursos pedagógicos, a violência e o enfraquecimento da autoridade do professor são exemplos de elementos que contribuem para a criação de um espaço de tensão contínua (Ramos *et al.*, 2020; Souza; Carballo; Lucca, 2023). Esses elementos não afetam apenas o bem-estar dos profissionais, mas também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as vulnerabilidades docentes não são apenas coletivas, mas também individuais. Fatores como gênero, idade, tempo de carreira e estilos de ensino podem influenciar a forma como cada professor vivencia e lida com as pressões do trabalho (Pinho *et al.*, 2024; Lima; Paloski, 2024). Essa perspectiva amplia a compreensão do problema e reforça a necessidade de abordagens diversificadas que considerem a singularidade das trajetórias docentes.

Assim, esta introdução busca situar a discussão sobre os fatores de risco e vulnerabilidade no ambiente escolar, apontando para a complexidade e multidimensionalidade do tema. Nos tópicos seguintes, serão exploradas as condições de trabalho, as características do ambiente escolar, as vulnerabilidades individuais e coletivas, os fatores psicossociais e, por fim, as estratégias possíveis para promoção da qualidade de vida e proteção à saúde mental dos professores.

2. Condições de trabalho e impactos na saúde docente

As condições de trabalho exercem influência decisiva sobre a saúde dos professores e constituem um dos principais fatores de risco no ambiente escolar. A intensificação da carga horária, o acúmulo de funções e a precariedade estrutural são elementos recorrentes que comprometem o equilíbrio físico e mental desses profissionais. Muitos docentes precisam conciliar múltiplos vínculos empregatícios para complementar sua renda, o que reduz o tempo disponível para descanso e lazer e aumenta a exposição ao estresse ocupacional (Araújo; Pinho; Masson, 2019).

A sobrecarga de trabalho é uma característica marcante da docência. Além das atividades em sala de aula, os professores assumem tarefas burocráticas, planejamento de

aulas, correção de avaliações e participação em reuniões. Esse acúmulo de funções, muitas vezes não reconhecido institucionalmente, amplia o desgaste físico e emocional e contribui para o surgimento de sintomas de fadiga, ansiedade e desmotivação (Moreira; Rodrigues, 2018; Bezerra; Passos; Martins, 2023).

Outro aspecto relevante é a falta de infraestrutura adequada nas escolas. A ausência de recursos pedagógicos, a carência de materiais e os espaços físicos inadequados dificultam o processo de ensino e aumentam a frustração dos docentes. Em muitos casos, professores acabam utilizando seus próprios recursos financeiros para suprir carências institucionais, o que acentua o sentimento de desvalorização profissional (Luz *et al.*, 2019).

O clima organizacional também impacta diretamente a saúde dos professores. Ambientes marcados por relações autoritárias, ausência de diálogo e falta de reconhecimento tendem a potencializar o sofrimento psíquico. Em contrapartida, quando há valorização, escuta ativa e práticas colaborativas, observa-se maior engajamento e menor propensão ao adoecimento (Santos; Jorge; Aguiar, 2025). Esse dado reforça a importância da gestão democrática como fator protetivo.

O salário e a estabilidade profissional constituem fatores igualmente determinantes. A baixa remuneração, associada à insegurança contratual, compromete a motivação e gera sentimentos de insegurança em relação ao futuro. Essa realidade é ainda mais evidente entre professores da rede básica, que enfrentam maior precariedade em comparação aos docentes do ensino superior (Martins, 2025; Luz; Lisbôa, 2022).

Estudos apontam também que as condições de trabalho influenciam o estilo de ensino adotado pelos professores. Ambientes sobrecarregados e hostis favorecem práticas pedagógicas mais rígidas e menos inovadoras, enquanto contextos de apoio e valorização incentivam metodologias criativas e integradoras (Lima; Paloski, 2024). Esse aspecto demonstra como a saúde docente e a qualidade da educação estão profundamente interligadas.

Outro impacto recorrente das condições laborais adversas é o afastamento por questões de saúde. Muitos professores precisam recorrer a licenças médicas em função de transtornos psíquicos ou doenças físicas agravadas pelo estresse. Esse afastamento, além de comprometer a continuidade pedagógica, gera custos adicionais para os sistemas educacionais e reforça o ciclo de precariedade (Trevisan *et al.*, 2022; Brognoli; Pagnan; Longen, 2020).

Por fim, os impactos das condições de trabalho não se limitam ao indivíduo. Eles reverberam em toda a comunidade escolar, afetando o desempenho dos alunos, o clima institucional e a percepção social da profissão docente. Melhorar as condições de trabalho, portanto, não é apenas uma medida de cuidado com os professores, mas uma ação estratégica para a qualidade da educação como um todo.

3. O ambiente escolar como espaço de risco e estresse

O ambiente escolar, idealmente concebido como espaço de acolhimento e aprendizagem, muitas vezes se transforma em um cenário de risco e estresse para os professores. Essa contradição reflete as múltiplas pressões a que os docentes estão submetidos e revela a distância entre o projeto pedagógico da escola e as condições concretas em que o trabalho docente se realiza (Ramos *et al.*, 2020).

Um dos fatores que transforma a escola em espaço de risco é a superlotação das salas de aula. Turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado dos estudantes e aumentam as chances de conflitos, elevando os níveis de estresse entre os docentes. Esse cenário compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde física e emocional dos professores (Souza; Carballo; Lucca, 2023).

A violência escolar, em suas diferentes manifestações, constitui outro elemento central. Agressões verbais, psicológicas e físicas, tanto entre alunos quanto contra professores, produzem um clima de insegurança que impacta diretamente o exercício profissional. Quando a violência se naturaliza, o espaço escolar deixa de ser um lugar de proteção e passa a se configurar como ambiente hostil (Brognoli; Pagnan; Longen, 2020).

Além da violência explícita, existem formas mais sutis de pressão que permeiam o cotidiano escolar. A cobrança por resultados em avaliações externas, o excesso de burocracia e a falta de autonomia pedagógica criam um ambiente de constante vigilância e controle. Esse modelo reforça sentimentos de impotência e limita a criatividade docente, intensificando o desgaste emocional (Minghetti *et al.*, 2022).

Outro aspecto relevante é a precarização da infraestrutura escolar. Espaços físicos inadequados, falta de equipamentos tecnológicos e ausência de materiais pedagógicos básicos aumentam as dificuldades enfrentadas pelos professores. A frustração em lidar diariamente com essas limitações gera um ambiente de insatisfação e reforça a percepção de abandono institucional (Luz *et al.*, 2019).

A cultura organizacional das escolas também exerce influência significativa. Instituições marcadas por relações autoritárias, pouca valorização da escuta e ausência de práticas colaborativas tendem a intensificar os riscos para a saúde docente. Por outro lado, ambientes que promovem a participação e o diálogo demonstram maior capacidade de prevenir conflitos e reduzir o estresse (Santos; Espinosa; Marcon, 2020).

O ambiente escolar também se torna espaço de vulnerabilidade quando ignora as demandas de diversidade e inclusão. Professores que trabalham em contextos onde faltam políticas efetivas de acolhimento a estudantes com necessidades específicas enfrentam sobrecarga e dificuldades adicionais, o que amplia os fatores de risco para o adoecimento (Sousa *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar não é neutro, mas resultado de escolhas políticas e institucionais. A forma como a escola organiza seus espaços, distribui recursos e estabelece relações de poder pode transformar o ambiente em fator de proteção ou de risco para os docentes. Assim, refletir sobre o ambiente escolar como espaço de estresse é também discutir os caminhos possíveis para sua ressignificação como espaço de cuidado e aprendizagem.

4. Vulnerabilidades individuais e coletivas entre professores

As vulnerabilidades que atingem os professores no ambiente escolar podem ser analisadas sob duas dimensões complementares: a individual e a coletiva. Embora cada docente vivencie de forma singular as pressões do trabalho, há fatores comuns que se repetem entre diferentes contextos educacionais e revelam fragilidades estruturais que ultrapassam a esfera pessoal (Diehl; Marin, 2016).

Entre as vulnerabilidades individuais, destacam-se aspectos relacionados ao gênero, à idade e ao tempo de carreira. Pesquisas têm mostrado que mulheres, que representam a maioria na docência, enfrentam uma sobrecarga maior devido à dupla ou tripla jornada, conciliando trabalho escolar, tarefas domésticas e cuidados familiares. Essa realidade amplia o risco de adoecimento mental e físico (Araújo; Pinho; Masson, 2019; Luz; Lisboa, 2022).

A idade e o tempo de atuação também influenciam as vulnerabilidades. Professores em início de carreira podem sentir maior insegurança diante das dificuldades cotidianas, enquanto os mais experientes, embora disponham de repertório pedagógico mais

consolidado, enfrentam desgaste acumulado ao longo dos anos. Esse ciclo evidencia como diferentes etapas da vida profissional apresentam riscos específicos (Borba; Costa, 2024).

O estilo de ensino adotado é outro elemento que pode se tornar fator de vulnerabilidade. Professores que utilizam metodologias participativas, por exemplo, podem encontrar maior resistência em contextos escolares com tradição autoritária, gerando conflitos e frustrações. Já aqueles que recorrem a práticas mais rígidas, muitas vezes, enfrentam dificuldades em lidar com a diversidade e a inclusão, o que também gera sobrecarga (Lima; Paloski, 2024).

No plano coletivo, destacam-se vulnerabilidades ligadas às condições estruturais e organizacionais. A precarização do trabalho, a ausência de valorização profissional e a falta de políticas de saúde específicas para docentes constituem um pano de fundo que afeta a todos, independentemente de suas características pessoais (Martins, 2025; Ramos *et al.*, 2020).

Outro aspecto coletivo diz respeito à cultura escolar que naturaliza o sofrimento docente. Em muitas instituições, a pressão por resultados, o excesso de burocracia e a negligência em relação ao bem-estar dos professores são vistos como inerentes à profissão. Essa naturalização impede que as vulnerabilidades sejam reconhecidas e enfrentadas de forma adequada (Minghetti *et al.*, 2022).

As relações interpessoais também compõem um campo de vulnerabilidade coletiva. Ambientes marcados por competição, falta de solidariedade e ausência de diálogo ampliam o risco de isolamento e dificultam a construção de redes de apoio. Por outro lado, quando há cooperação e práticas colaborativas, observa-se um efeito protetivo sobre a saúde mental dos docentes (Santos; Espinosa; Marcon, 2020).

Nesse sentido, as vulnerabilidades individuais e coletivas dos professores é fundamental para formular estratégias de enfrentamento que considerem tanto as especificidades pessoais quanto os elementos estruturais. A superação do adoecimento docente passa pelo reconhecimento dessas dimensões interligadas e pela construção de políticas que promovam cuidado integral e coletivo no espaço escolar.

5. Fatores psicossociais e repercussões na prática pedagógica

Os fatores psicossociais presentes no ambiente escolar exercem papel decisivo na saúde dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da prática pedagógica. Estresse

ocupacional, insegurança, falta de reconhecimento e ausência de apoio institucional compõem um quadro que afeta diretamente o desempenho docente. Esses elementos, quando não enfrentados, transformam-se em gatilhos para o adoecimento e comprometem a dinâmica educacional (Bezerra; Passos; Martins, 2023; Silva *et al.*, 2024).

O estresse ocupacional é um dos principais fatores psicossociais identificados. Ele surge da combinação entre exigências elevadas e baixo controle sobre o trabalho, situação comum em escolas que impõem metas rígidas, mas não oferecem autonomia pedagógica. Essa contradição gera frustração e reduz a motivação, repercutindo negativamente no envolvimento dos professores com seus alunos (Moreira; Rodrigues, 2018; Pinho *et al.*, 2024).

Outro aspecto relevante é a falta de reconhecimento social e institucional da profissão docente. Quando o trabalho do professor é desvalorizado, cria-se um ambiente de vulnerabilidade emocional que alimenta sentimentos de desânimo e desmotivação. Essa percepção, reforçada pela baixa remuneração e pela instabilidade contratual, afeta diretamente o engajamento com a prática pedagógica (Martins, 2025).

As relações interpessoais no ambiente escolar também funcionam como fatores psicossociais de risco ou de proteção. Em contextos de competição e falta de solidariedade, os professores tendem a se sentir isolados, o que intensifica o sofrimento psíquico. Por outro lado, ambientes colaborativos, com relações pautadas pelo diálogo e apoio mútuo, favorecem a construção de práticas pedagógicas mais criativas e eficazes (Santos *et al.*, 2022).

A violência e o assédio moral figuram como fatores psicossociais de grande impacto. Professores expostos a agressões verbais, físicas ou simbólicas desenvolvem quadros de ansiedade e insegurança que comprometem sua autoridade e autonomia em sala de aula. Essa situação gera repercussões diretas no processo de ensino-aprendizagem, já que limita a liberdade do docente em desenvolver atividades pedagógicas significativas (Simões; Cardoso, 2022).

O excesso de demandas burocráticas também se configura como um fator psicossocial de desgaste. A obrigatoriedade de preencher relatórios, alimentar sistemas digitais e cumprir prazos administrativos reduz o tempo destinado ao planejamento pedagógico e à interação com os estudantes. Isso não apenas prejudica a qualidade do ensino, mas também amplia o sentimento de alienação em relação à função educativa (Luz *et al.*, 2019).

Outro ponto a ser considerado é a insegurança quanto ao futuro da carreira docente. A ausência de planos de valorização e progressão funcional cria incertezas que afetam o equilíbrio emocional. Professores que não vislumbram reconhecimento ou estabilidade acabam desenvolvendo uma postura de desengajamento, o que repercute negativamente no vínculo com os alunos e no comprometimento com a inovação pedagógica (Luz; Lisbôa, 2022).

As repercussões desses fatores psicossociais na prática pedagógica são evidentes. Professores adoecidos apresentam maior dificuldade em manter a disciplina, menor capacidade de inovação e maior propensão ao absenteísmo. Por outro lado, quando há valorização, apoio e reconhecimento, observa-se maior entusiasmo, criatividade e efetividade nas práticas de ensino (Trevisan *et al.*, 2022; Lourenço *et al.*, 2025).

Por isso, a análise dos fatores psicossociais não pode ser dissociada da reflexão sobre a qualidade da prática pedagógica. O bem-estar docente é condição indispensável para que o professor exerça plenamente sua função formativa, e ignorar essa relação significa comprometer o próprio objetivo da escola como espaço de produção de conhecimento e cidadania.

6. Estratégias de enfrentamento e promoção da qualidade de vida

O enfrentamento dos fatores de risco e vulnerabilidade no ambiente escolar requer a adoção de estratégias múltiplas, que envolvam desde o cuidado individual até políticas institucionais mais amplas. Para além da resistência cotidiana dos professores, é preciso construir mecanismos que atuem de forma preventiva e restaurativa, fortalecendo a saúde mental e a qualidade de vida dos profissionais (Santos *et al.*, 2022).

Uma das principais estratégias é a promoção de programas institucionais de saúde mental voltados especificamente para docentes. A oferta de acompanhamento psicológico, grupos de apoio e espaços de escuta ativa permite que os professores expressem suas angústias e encontrem alternativas de enfrentamento. Tais programas funcionam como suporte emocional e também como forma de prevenção de quadros mais graves de adoecimento (Bezerra; Passos; Martins, 2023).

A gestão escolar democrática é outro elemento fundamental. A valorização da participação docente nos processos decisórios e a construção coletiva de soluções aumentam o sentimento de pertencimento e reduzem o isolamento. Escolas que adotam

práticas de gestão colaborativa tendem a apresentar ambientes mais saudáveis, nos quais os professores se sentem respeitados e legitimados em suas demandas (Santos; Jorge; Aguiar, 2025).

O investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos também deve ser compreendido como estratégia de promoção da qualidade de vida. Salas de aula bem equipadas, acesso a tecnologias e condições físicas adequadas reduzem a frustração e aumentam a motivação dos professores, criando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Lourenço *et al.*, 2025).

No campo individual, práticas de autocuidado e manejo do estresse constituem ferramentas importantes. Atividades físicas, técnicas de relaxamento e estratégias de organização do tempo podem auxiliar os docentes a lidarem melhor com as pressões do trabalho. No entanto, é importante destacar que tais iniciativas não substituem a necessidade de políticas institucionais de proteção, mas sim funcionam como complemento (Silva *et al.*, 2024).

Outro caminho relevante é o fortalecimento das redes de apoio entre professores. A criação de comunidades de prática, grupos de estudo e espaços de troca de experiências contribuem para reduzir o isolamento e ampliar a sensação de solidariedade. Essa construção coletiva permite que os docentes compartilhem estratégias de enfrentamento e fortaleçam sua identidade profissional (Sousa *et al.*, 2023).

A formação continuada também se apresenta como estratégia de enfrentamento. Quando os professores têm acesso a cursos, oficinas e capacitações que abordam saúde mental e práticas pedagógicas inovadoras, ampliam-se suas ferramentas para lidar com as adversidades do ambiente escolar. Além disso, o investimento em formação valoriza o trabalho docente e contribui para o fortalecimento de sua autoestima (Martins, 2025).

Nesse contexto, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam a centralidade da saúde mental docente. A inclusão de programas específicos nos planos educacionais e a articulação entre educação e saúde são passos fundamentais para que a promoção da qualidade de vida dos professores não dependa apenas de iniciativas isoladas, mas faça parte de um compromisso coletivo e duradouro.

7. Considerações finais

A análise dos fatores de risco e vulnerabilidade no ambiente escolar evidencia que o adoecimento docente não pode ser visto como responsabilidade individual, mas como resultado de condições estruturais, organizacionais e sociais que atravessam a prática educativa. O trabalho do professor, marcado por sobrecarga, desvalorização e precariedade, reflete um contexto que fragiliza a saúde mental e compromete o exercício pleno da docência.

Os riscos presentes no cotidiano escolar, somados às vulnerabilidades individuais e coletivas, repercutem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ambientes hostis, violentos ou desorganizados minam a motivação e a criatividade dos professores, gerando impactos que vão além do profissional, atingindo alunos, famílias e toda a comunidade escolar.

Superar esse cenário exige o reconhecimento da complexidade do problema e o investimento em estratégias múltiplas de enfrentamento. Autocuidado, apoio psicossocial, redes de colaboração entre docentes, gestão democrática e políticas públicas consistentes são caminhos possíveis para reduzir as vulnerabilidades e promover ambientes escolares mais saudáveis.

Assim, reafirma-se a necessidade de compreender que cuidar da saúde mental do professor é cuidar da própria escola e de sua função social. Valorizar o docente, garantir condições dignas de trabalho e promover ambientes de respeito e apoio são ações fundamentais para que o espaço escolar cumpra seu papel de formação integral e cidadã.

Referências

- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00087318, 2019.
- BEZERRA, B. T. F.; PASSOS, G. R.; MARTINS, G. C. Saúde mental dos professores do ensino fundamental. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 11, p. 23529-23548, 2023.
- BORBA, J. A.; COSTA, Z. L. S. Fatores de risco para o desenvolvimento de síndrome de Burnout em professores da rede básica. **Trajetória Multicursos**, v. 17, n. 1, p. 85-104, 2024.
- BRASIL, C. C. P. *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 2, p. 180-188, 2016.
- BROGNOLI, E.; PAGNAN, J. M.; LONGEN, W. C. Saúde mental dos trabalhadores da educação. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 5, p. 11521-11530, 2020.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- LIMA, F. G.; PALOSKI, L. H. Saúde mental e estilos de ensino de professores universitários de instituições públicas e privadas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 17, n. 51, p. 358-378, 2024.
- LOURENÇO, V. R. *et al.* Tecnologia educacional para o cuidado com a saúde mental de professoras. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 408-423, 2025.

- LUZ, D. A. M.; LISBÔA, C. O. K. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. **Brazilian Journal of Mental Health**, v. 14, n. 41, p. 19-37, 2022.
- LUZ, J. G. *et al.* Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciencia & saude coletiva**, v. 24, p. 4621-4632, 2019.
- MARTINS, R. N. Adoecimento mental entre professores no Brasil: uma revisão narrativa crítica sobre causas, consequências e possíveis intervenções. **Revista Missioneira**, v. 27, n. 2, p. 3-10, 2025.
- MINGHETTI, L. R. *et al.* Mal-estar docente: fatores de risco de adoecimento e sofrimento de professores em decorrência do trabalho. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e251111535079, 2022.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.
- PINHO, P. S. *et al.* Estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior: revisão integrativa. **Saúde e Sociedade**, v. 32, p. e210604pt, 2024.
- RAMOS, L. S. *et al.* O ambiente escolar incapaz de assegurar a saúde mental do professor: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, p. e3416-e3416, 2020.
- SANTOS, E. C.; ESPINOSA, M. M.; MARCON, S. R. Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental. **Acta paulista de enfermagem**, v. 33, p. eAPE20180286, 2020.
- SANTOS, F. V.; JORGE, C. H. M.; AGUIAR, G. A. O mal-estar na docência: condições de trabalho e sua (inter) relação com o adoecimento psíquico. **Cadernos da FUCAMP**, v. 40, 2025.
- SANTOS, N. C. *et al.* Trabalho docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e516111134039, 2022.
- SILVA, W. M. *et al.* Fatores que impactam a saúde mental e emocional dos professores e estratégias de enfrentamento. **RECIMA-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 9, p. e595613, 2024.
- SOARES, N. M.; ROSSETTO, E. Saúde mental e docência no Ensino Superior: uma pesquisa bibliográfica. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 23, p. 206-222, 2022.
- SOUSA, Y. L. G. *et al.* Professores da rede pública de ensino: vulnerabilidades e ações de cuidado em saúde. **Psicología desde el Caribe**, v. 40, n. 2, p. 210-228, 2023.

SOUZA, M. C. L.; CARBALLO, F. P.; LUCCA, S. R. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e235165, 2023.

TREVISAN, K. R. R. *et al.* Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 40, n. 1, 2022.



Capítulo 5

REDE DE APOIO E RESPONSABILIZAÇÃO INSTITUCIONAL: O PAPEL DAS ESCOLAS E DOS SISTEMAS

1. Introdução

A violência escolar e suas repercussões na saúde mental dos professores não podem ser compreendidas apenas como resultado de interações individuais entre alunos e docentes. Trata-se de um fenômeno social complexo, atravessado por contextos institucionais, pela organização do trabalho e pela ausência de políticas consistentes de proteção. Nesse sentido, pensar em rede de apoio e responsabilização institucional é fundamental para enfrentar os desafios e garantir que os professores não permaneçam isolados diante de situações de sofrimento (Beserra *et al.*, 2021; Fernandes; Silva, 2023).

O papel das escolas como instituições formadoras vai além da transmissão de conteúdos. Elas precisam se constituir como espaços de cuidado e proteção, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Isso significa desenvolver práticas de gestão democrática, criar canais de acolhimento, estimular a solidariedade entre pares e estabelecer mecanismos que previnam e enfrentem a violência de maneira estruturada (Costa, 2024).

Entretanto, a responsabilização pelo enfrentamento da violência e pela promoção da saúde mental docente não pode recair exclusivamente sobre cada escola. Os sistemas educacionais e as políticas públicas exercem papel decisivo nesse processo. São eles que devem garantir recursos, formação continuada, suporte psicossocial e condições de trabalho dignas, criando um ambiente institucional capaz de sustentar o bem-estar e a valorização do professor (Oliveira *et al.*, 2024; Shimada; Komuro; Mattos, 2024).

Ao mesmo tempo, a construção de redes de apoio não se limita ao espaço escolar ou às políticas governamentais. Ela envolve a articulação intersetorial, conectando saúde, educação, assistência social e justiça, de modo a oferecer respostas integradas aos problemas que emergem no cotidiano escolar. Assim, ao reconhecer que o adoecimento docente é também resultado de falhas sistêmicas, abre-se espaço para a construção de estratégias coletivas mais eficazes e sustentáveis (Diehl; Marin, 2016).

Dessa forma, este capítulo propõe analisar como a rede de apoio e a responsabilização institucional podem contribuir para transformar a escola em um espaço de proteção e valorização docente. Nos tópicos seguintes, serão discutidos os papéis das escolas, dos sistemas educacionais e das políticas públicas, destacando estratégias de enfrentamento e apontando caminhos para a construção de uma cultura de cuidado e corresponsabilidade.

2. A escola como núcleo de apoio e acolhimento docente

A escola, enquanto instituição social, não pode se restringir à função de transmitir conhecimentos. Ela precisa assumir também o papel de espaço de acolhimento e proteção, principalmente para aqueles que sustentam cotidianamente o processo educativo: os professores. Reconhecer a escola como núcleo de apoio significa compreender que o bem-estar docente está diretamente relacionado à qualidade da prática pedagógica e ao próprio cumprimento da função social da educação (Lourenço; Valente, 2020).

Nesse sentido, é fundamental que as escolas desenvolvam práticas institucionais que favoreçam a escuta e o acolhimento. Reuniões pedagógicas, grupos de apoio entre colegas e momentos destinados ao compartilhamento de experiências podem fortalecer vínculos e reduzir a sensação de isolamento vivida por muitos professores. Essas iniciativas permitem que o sofrimento não seja silenciado, mas coletivamente reconhecido e enfrentado (Beserra *et al.*, 2021).

Outro aspecto central é a criação de canais seguros de denúncia e apoio para casos de violência ou assédio. Muitas vezes, os professores se calam por receio de retaliações ou por falta de confiança nas instâncias administrativas. Garantir mecanismos de escuta protegida e protocolos claros de atuação é essencial para que os docentes se sintam respaldados e possam continuar desempenhando seu trabalho sem medo (Simões; Cardoso, 2022).

O fortalecimento da gestão democrática também se revela como elemento estruturante no papel de acolhimento escolar. Quando professores participam ativamente das decisões da escola, sentem-se valorizados e legitimados em suas demandas. A construção coletiva de regras, projetos e práticas pedagógicas reforça a sensação de pertencimento e contribui para ambientes mais saudáveis (Camargo *et al.*, 2022).

Além disso, é necessário que a escola desenvolva ações preventivas voltadas à promoção da saúde mental. Programas de sensibilização sobre estresse, burnout e violência, palestras com profissionais de saúde e atividades voltadas ao bem-estar contribuem para a conscientização e para a criação de uma cultura de cuidado. Essas ações, quando incorporadas ao cotidiano escolar, reduzem os riscos de adoecimento e fortalecem a identidade profissional (Costa, 2024).

A articulação com famílias e comunidade também amplia a capacidade de a escola se tornar um espaço de apoio. Quando a gestão escolar envolve pais, responsáveis e lideranças locais na discussão de problemas e soluções, cria-se uma rede de solidariedade que reforça o trabalho docente e compartilha responsabilidades. Esse movimento diminui a sobrecarga dos professores e favorece um clima de cooperação (Fernandes; Silva, 2023).

No entanto, para que a escola exerça plenamente esse papel, é indispensável superar a cultura da naturalização do sofrimento docente. A ideia de que o estresse e a sobrecarga fazem parte da profissão precisa ser substituída por uma perspectiva que valorize o cuidado e a proteção. Só assim será possível consolidar a escola como espaço de apoio real e não apenas simbólico (Diehl; Marin, 2016).

Por fim, a escola, ao assumir sua função de núcleo de acolhimento docente, fortalece não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. Professores que se sentem cuidados e reconhecidos tendem a desenvolver práticas mais criativas, engajadas e humanas, o que se reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes e na construção de uma cultura escolar mais saudável.

3. A responsabilidade dos sistemas educacionais

Os sistemas educacionais possuem papel central na criação de condições que favoreçam a saúde e o bem-estar dos professores. Embora a escola seja o espaço imediato de acolhimento, cabe às instâncias superiores assegurar recursos, políticas e diretrizes capazes de sustentar práticas institucionais mais saudáveis e prevenir o adoecimento docente. Nesse sentido, a responsabilização dos sistemas educacionais é indispensável para romper com a lógica de que o cuidado com os professores é tarefa exclusiva das escolas (Fonseca; Cordeiro, 2023).

Uma das atribuições mais relevantes dos sistemas de ensino é o investimento em infraestrutura adequada. Salas de aula superlotadas, prédios deteriorados e ausência de recursos pedagógicos são problemas recorrentes que extrapolam a capacidade de resolução das escolas. A provisão de recursos estruturais é condição básica para reduzir a sobrecarga e proporcionar um ambiente minimamente favorável ao trabalho docente (Shimada; Komuro; Mattos, 2024).

Além da infraestrutura, os sistemas educacionais devem garantir políticas de valorização profissional. Isso envolve salários dignos, planos de carreira estruturados e condições de trabalho compatíveis com a importância da função docente. Quando essas políticas são negligenciadas, os professores se veem obrigados a acumular jornadas e enfrentam insegurança profissional, fatores que aumentam significativamente os riscos de adoecimento (Lopes; Novais, 2023).

Outro ponto fundamental é a oferta de formação continuada voltada não apenas para o aprimoramento pedagógico, mas também para a promoção da saúde mental. Cursos e capacitações que abordem estratégias de manejo do estresse, prevenção do burnout e mediação de conflitos ampliam as ferramentas dos professores para lidar com as adversidades do ambiente escolar (Oliveira *et al.*, 2024).

Os sistemas de ensino também são responsáveis por implementar serviços de apoio psicossocial acessíveis. Programas que disponibilizem acompanhamento psicológico, atendimento multiprofissional e linhas de cuidado em saúde mental funcionam como suporte essencial para docentes que enfrentam situações de sofrimento. Esses serviços precisam ser institucionalizados e não depender de iniciativas pontuais (Luz; Lisbôa, 2022).

A responsabilização passa ainda pelo monitoramento e avaliação constante das condições de trabalho. Pesquisas periódicas, levantamentos de saúde e espaços de escuta ampliada permitem identificar fragilidades e planejar intervenções adequadas. Ignorar esses indicadores significa perpetuar a invisibilidade das vulnerabilidades docentes (Brasil *et al.*, 2016; Souza, 2018).

Também é papel dos sistemas educacionais estabelecer mecanismos claros de enfrentamento da violência escolar. Protocolos interinstitucionais, parcerias com órgãos de segurança e programas de mediação de conflitos precisam ser garantidos pelas redes de ensino, de modo a proteger os professores e reduzir a naturalização da violência no ambiente escolar (Souza *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, a responsabilidade dos sistemas educacionais não se resume à formulação de políticas, mas à sua efetiva implementação. A distância entre documentos oficiais e a realidade vivida nas escolas revela a necessidade de maior compromisso político e social. Somente com ações concretas e articuladas será possível assegurar que os professores tenham condições dignas de trabalho e saúde.

4. Políticas públicas e corresponsabilidade social

As políticas públicas constituem um dos pilares fundamentais para o enfrentamento da violência escolar e para a promoção da saúde mental docente. Ao estabelecer diretrizes que orientam a educação em nível nacional, estadual e municipal, elas determinam não apenas a forma como os sistemas de ensino devem atuar, mas também como a sociedade reconhece e valoriza a função do professor. Dessa forma, a construção de políticas consistentes é um elemento estratégico para romper com a invisibilidade do sofrimento docente (Shimada; Komuro; Mattos, 2024).

Uma das dimensões mais urgentes dessas políticas é a garantia de condições dignas de trabalho. Isso inclui infraestrutura adequada, turmas com número reduzido de alunos, remuneração justa e segurança no espaço escolar. Sem esses elementos, qualquer esforço individual ou institucional tende a se tornar insuficiente, perpetuando um ciclo de desgaste e desvalorização (Vale; Aguillera, 2016; Ramos *et al.*, 2020).

As políticas públicas também devem priorizar a saúde mental como parte integrante da agenda educacional. A criação de programas nacionais e estaduais de atenção psicossocial voltados a professores pode contribuir para a prevenção do

adoecimento e oferecer suporte para aqueles que já enfrentam quadros de estresse, ansiedade ou depressão. Essas iniciativas precisam dialogar diretamente com os serviços de saúde existentes, estabelecendo fluxos de atendimento ágeis e integrados (Oliveira *et al.*, 2024).

A corresponsabilidade social, nesse contexto, emerge como princípio orientador. A violência escolar e seus impactos não podem ser vistos apenas como problema da escola ou da secretaria de educação, mas como um desafio coletivo. Famílias, comunidades, órgãos públicos e entidades da sociedade civil precisam compartilhar responsabilidades, construindo redes de proteção que transcendam os limites institucionais da escola (Fernandes; Silva, 2023).

Nesse sentido, a articulação intersetorial é fundamental. Políticas que conectem educação, saúde, segurança pública e assistência social ampliam a capacidade de enfrentamento dos problemas, oferecendo respostas mais completas e eficazes. A prevenção de massacres escolares, por exemplo, só pode ser efetiva quando diferentes setores atuam de forma integrada, cada um assumindo sua parcela de responsabilidade (Fonseca; Cordeiro, 2023).

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade de políticas que promovam a valorização simbólica da docência. Reconhecer publicamente a importância do professor, garantir sua representação em espaços de decisão e estimular campanhas de conscientização social são estratégias que ajudam a combater a cultura de desrespeito e a reforçar a legitimidade da autoridade pedagógica (Camargo *et al.*, 2022).

Além disso, políticas voltadas à formação continuada devem contemplar não apenas competências pedagógicas, mas também aspectos relacionados ao cuidado e ao manejo das situações de violência. Preparar o professor para lidar com conflitos de forma mediada, sem sobrecarga emocional, contribui para a construção de ambientes escolares mais seguros e menos propensos ao adoecimento (Moreira; Rodrigues, 2018).

Dessa forma, a consolidação de políticas públicas eficazes exige monitoramento contínuo e participação social. Conselhos de educação, fóruns de professores e associações de classe precisam estar envolvidos na formulação e na avaliação dessas políticas, garantindo que as decisões reflitam as necessidades reais do cotidiano escolar. A corresponsabilidade, nesse sentido, deixa de ser apenas um conceito e se torna prática concreta de transformação social.

5. O papel da comunidade e das famílias na rede de apoio

A construção de uma rede de apoio efetiva para os professores não pode prescindir da participação da comunidade e das famílias. Esses atores desempenham papel crucial na mediação das relações escolares e no fortalecimento de um ambiente que valorize o trabalho docente. Quando a família e a comunidade reconhecem a importância do professor e se engajam no cotidiano escolar, criam-se condições mais favoráveis para o enfrentamento da violência e para a promoção da saúde mental dos educadores (Beserra *et al.*, 2021).

A presença das famílias na escola vai além da participação em reuniões formais ou do acompanhamento de tarefas escolares. Ela envolve uma postura ativa de corresponsabilidade, em que pais e responsáveis assumem também a tarefa de educar para o respeito, o diálogo e a cooperação. Esse engajamento contribui para reduzir tensões em sala de aula e para reforçar a autoridade do professor como mediador do conhecimento (Santos; Moreira, 2025).

A comunidade, por sua vez, desempenha papel de extensão da escola. Projetos sociais, parcerias com instituições locais e ações de integração entre escola e território ampliam a rede de suporte aos docentes. Quando a escola se abre para o diálogo com lideranças comunitárias, associações de bairro e organizações sociais, fortalece-se um pacto coletivo em torno da valorização da educação (Fernandes; Silva, 2023).

Além disso, o apoio comunitário pode contribuir diretamente para a segurança do espaço escolar. Experiências em diferentes contextos mostram que a articulação entre escola e comunidade reduz índices de violência e aumenta o sentimento de pertencimento dos estudantes. Isso ocorre porque os alunos passam a perceber a escola como parte de seu próprio espaço de vida, diminuindo a ocorrência de agressões contra professores e colegas (Moraes; Souza; Santos, 2024).

Outro aspecto importante é o fortalecimento do diálogo entre professores e famílias. Quando os responsáveis acompanham de perto o processo de aprendizagem e se mostram disponíveis para discutir dificuldades e soluções, as situações de conflito tendem a ser mais bem administradas. Essa parceria favorece tanto a saúde emocional dos professores quanto o desempenho escolar dos alunos (Costa, 2024).

As famílias também podem contribuir para o cuidado com a saúde mental dos professores ao reconhecer seus limites e evitar expectativas desproporcionais. Muitas

vezes, a pressão excessiva por resultados recai sobre os docentes, intensificando o desgaste. O reconhecimento de que a responsabilidade pela educação é compartilhada entre escola, família e sociedade ajuda a equilibrar expectativas e a reduzir sobrecargas (Oliveira *et al.*, 2024).

Além disso, a comunidade escolar, ao incluir famílias e lideranças locais, pode organizar espaços coletivos de escuta e debate. Fóruns comunitários, conselhos escolares e grupos de convivência representam oportunidades de construção de soluções conjuntas, fortalecendo a cultura do diálogo e da corresponsabilidade (Camargo *et al.*, 2022).

Nesse contexto, é fundamental destacar que a participação das famílias e da comunidade não deve ser vista como um complemento, mas como parte integrante da rede de apoio institucional. Quando esses atores se reconhecem como corresponsáveis pela educação, criam-se bases mais sólidas para a valorização do professor e para a construção de uma escola que seja, de fato, um espaço de proteção, aprendizagem e cidadania.

6. A intersetorialidade como caminho para o cuidado integral

A complexidade da violência escolar e de seus impactos na saúde mental docente exige soluções que ultrapassem os limites da própria escola. A intersetorialidade surge, nesse contexto, como um caminho necessário para o cuidado integral, articulando diferentes áreas – como educação, saúde, assistência social, segurança pública e justiça – em torno de um objetivo comum: garantir proteção, bem-estar e valorização para professores e estudantes (Oliveira *et al.*, 2024).

A saúde mental docente não pode ser tratada como questão exclusiva da educação. Ela envolve dimensões clínicas, sociais e institucionais que exigem a presença de profissionais de diferentes campos. Programas de apoio psicológico, serviços de saúde especializados e campanhas de prevenção, quando articulados com o sistema educacional, ampliam a rede de cuidado e tornam as respostas mais eficazes (Luz; Lisboa, 2022).

Na assistência social, a intersetorialidade se expressa no suporte às famílias em situação de vulnerabilidade, reduzindo tensões que frequentemente chegam ao espaço escolar. Políticas de proteção social, programas de inclusão e iniciativas de combate à desigualdade contribuem para minimizar contextos de risco que afetam diretamente o cotidiano dos professores e comprometem sua saúde mental (Ramos *et al.*, 2020).

O setor da segurança pública também tem papel relevante nesse processo. Embora a presença policial de forma isolada não resolva os conflitos escolares, a construção de parcerias entre escolas, conselhos tutelares e órgãos de proteção pode oferecer maior segurança para docentes que vivenciam situações de ameaça ou violência explícita. O desafio está em garantir que essa presença não seja repressiva, mas preventiva e protetiva (Fonseca; Cordeiro, 2023).

Outro aspecto central é a atuação da justiça na responsabilização de casos de violência escolar. Processos céleres e eficientes contra agressões e assédios contribuem para a proteção dos professores e para a construção de uma cultura de responsabilização. Ao mesmo tempo, é necessário promover práticas restaurativas que priorizem a reparação e a educação dos envolvidos, sem restringir as soluções ao caráter punitivo (Fernandes; Silva, 2023).

A intersetorialidade também se manifesta nas ações comunitárias. Projetos que envolvem universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais podem oferecer apoio complementar às escolas, por meio de oficinas, pesquisas e práticas de extensão que fortaleçam as redes locais de cuidado e proteção (Camargo *et al.*, 2022).

Para que a intersetorialidade seja efetiva, é fundamental superar a lógica de ações fragmentadas e pontuais. O diálogo entre setores deve ser permanente e orientado por uma visão de corresponsabilidade. Isso implica em planejamento conjunto, definição de fluxos de atendimento e monitoramento contínuo das ações implementadas, garantindo que o cuidado ao professor seja parte estruturante da política pública (Diehl; Marin, 2016).

Diante disso, a intersetorialidade não deve ser compreendida apenas como estratégia de gestão, mas como uma nova cultura de atuação social. Quando diferentes setores se reconhecem como corresponsáveis pe educação e pelo cuidado docente, criam-se condições para que a escola deixe de ser espaço de vulnerabilidade e se torne território de proteção, cidadania e transformação.

7. Considerações finais

A análise sobre a rede de apoio e a responsabilização institucional evidencia que a proteção e o cuidado com os professores não podem ser delegados apenas à iniciativa individual ou ao espaço imediato da escola. É um compromisso coletivo que envolve

instituições, sistemas educacionais, políticas públicas, famílias, comunidade e diferentes setores sociais. A corresponsabilidade se torna, portanto, o eixo central para transformar o ambiente escolar em espaço seguro e saudável.

Ao reconhecer que o sofrimento docente decorre de condições estruturais e não apenas de fragilidades pessoais, abre-se caminho para soluções mais abrangentes e eficazes. O investimento em políticas consistentes, a construção de canais de acolhimento e a integração entre setores representam passos indispensáveis para reduzir vulnerabilidades e fortalecer a valorização do trabalho docente.

A intersectorialidade, quando efetivamente aplicada, amplia o alcance das ações e possibilita o cuidado integral. Isso significa que a promoção da saúde mental e a prevenção da violência não são responsabilidades isoladas, mas tarefas compartilhadas, nas quais cada setor e cada ator social contribui de forma significativa.

Assim, consolidar a rede de apoio e garantir a responsabilização institucional significa reafirmar que a proteção dos professores é parte inseparável da missão educativa. Valorizar quem ensina é condição essencial para fortalecer a escola, promover aprendizagens significativas e construir uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- BESERRA, M. A. *et al.* Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 11179-11193, 2021.
- BRASIL, C. C. P. *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 2, p. 180-188, 2016.
- CAMARGO, N. A. *et al.* Representações sociais dos impactos da violência escolar no trabalho docente. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 10, n. 3, p. 554-565, 2022.
- COSTA, V. L. M. Impactos da violência escolar em fortaleza: uma análise da saúde mental de professores diante dos desafios do ambiente escolar. *Revista de Educação, Saúde e Ciências Políticas*, v. 1, 2024.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- FERNANDES, F. E. C. V.; SILVA, A. 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.
- FONSECA, S. A.; CORDEIRO, T. L. C. Análise das políticas públicas na prevenção dos massacres nas escolas à luz do Direito. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 3530-3547, 2023.
- LIMA, A. F. T.; COELHO, V. M. S.; CEBALLOS, A. G. C. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Portuguese Journal of Mental Health Nursing**, n. 18, 2017.
- LOPES, L. A. S.; NOVAIS, L. F. Estado de conhecimento sobre saúde mental dos professores na Educação Básica. **Revista Alembra**, v. 5, n. 10, p. 24-47, 2023.
- LOURENÇO, V. R.; VALENTE, G. S. C. A docência e o cotidiano da escola pública: influências na saúde mental do professor. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e593985967 2020.
- LUZ, D. A. M.; LISBÔA, C. O. K. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. **Brazilian Journal of Mental Health**, v. 14, n. 41, p. 19-37, 2022.

- MORAIS, K. B.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B. Trabalho, violência armada e saúde na visão de professores em uma escola pública no Rio de Janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 22, p. 18-18, 2024.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.
- OLIVEIRA, B. D. C. *et al.* Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024.
- RAMOS, Lázaro Saluci *et al.* O ambiente escolar incapaz de assegurar a saúde mental do professor: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, p. e3416, 2020.
- SANTOS, M. L.; MOREIRA, L. C. M. Reflexões sobre bullying e violência escolar. **Cadernos de Psicologia**, v. 7, n. 13, 2025.
- SHIMADA, M. F. P. H.; KOMURO, L. S. F.; MATTOS, A. R. Violência nas escolas e implementação de políticas públicas. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 26, p. e024019, 2024.
- SILVA, A. S. F. *et al.* Ansiedade e depressão em professores da rede básica de ensino da educação brasileira: revisão sistemática. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, p. 170-186, 2022.
- SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 1039-1048, 2022.
- SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018.
- SOUZA, L. B. P. *et al.* Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 2020-2032, 2023.
- TRINDADE, M. A.; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 2, n. 4, p. 42-59, 2018.
- VALE, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, 2016.



Capítulo 6

CUIDAR DE SI PARA CONTINUAR ENSINANDO: ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS

1. Introdução

O trabalho docente, historicamente marcado por desafios e responsabilidades sociais, tornou-se ainda mais complexo diante das pressões contemporâneas. As mudanças sociais, o avanço das tecnologias, as demandas por resultados e a intensificação da violência escolar produzem um cenário em que o professor precisa constantemente buscar formas de preservar sua saúde mental e emocional para continuar exercendo sua função formativa (Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023). Nesse contexto, o autocuidado e a construção de estratégias coletivas de enfrentamento emergem como condições indispensáveis para que o ensino se mantenha vivo e transformador.

Cuidar de si, nesse sentido, não deve ser visto como ato egoísta ou secundário, mas como prática de responsabilidade profissional e humana. A literatura evidencia que o autocuidado envolve dimensões físicas, emocionais, sociais e espirituais, que precisam ser cultivadas de forma integrada para fortalecer a resiliência docente (Birolim *et al.*, 2019; Oliveira *et al.*, 2024). A valorização de momentos de descanso, a prática de atividades

prazerosas e o reconhecimento de limites pessoais são elementos que contribuem para que o professor mantenha equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as estratégias coletivas desempenham papel igualmente fundamental. O apoio entre colegas de trabalho, a construção de redes de solidariedade e a participação em grupos de partilha de experiências fortalecem o sentimento de pertencimento e reduzem o isolamento frequentemente vivido pelos docentes. Essas ações coletivas, quando sustentadas institucionalmente, tornam-se fatores protetivos contra o adoecimento e ampliam as possibilidades de enfrentamento das adversidades escolares (Cunha *et al.*, 2024; Mansur *et al.*, 2024).

Além das práticas espontâneas, diferentes estudos apontam a eficácia de programas estruturados de intervenção, como os baseados em mindfulness, autocompaixão e regulação emocional. Essas práticas, desenvolvidas tanto em contextos individuais quanto coletivos, demonstram impactos positivos no bem-estar docente, na redução do estresse e até mesmo na melhoria das relações pedagógicas com os estudantes (Jennings *et al.*, 2019; Bonde *et al.*, 2022; Braun *et al.*, 2024).

Dessa forma, compreender o “cuidar de si para continuar ensinando” implica reconhecer a necessidade de uma articulação entre ações individuais e coletivas, capazes de sustentar a saúde mental e o engajamento docente. Nos tópicos seguintes, serão analisadas as práticas de autocuidado, as redes de apoio entre professores, os programas institucionais de promoção de bem-estar e as políticas que podem contribuir para transformar o cuidado em elemento central da profissão docente.

2. Estratégias individuais de autocuidado docente

O autocuidado é uma dimensão essencial da prática docente, pois permite ao professor preservar sua saúde física e mental diante das pressões do cotidiano escolar. Estratégias individuais de cuidado não se limitam a ações isoladas, mas refletem escolhas conscientes de proteção e equilíbrio diante das múltiplas exigências da profissão. Reconhecer o próprio limite, estabelecer prioridades e reservar tempo para si são atitudes que fortalecem a resiliência e evitam o adoecimento precoce (Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023).

Entre as práticas mais discutidas está o manejo do tempo. Professores que organizam sua rotina de forma equilibrada, distribuindo adequadamente atividades

escolares e momentos de descanso, conseguem reduzir os impactos do estresse. A gestão eficiente do tempo auxilia no enfrentamento da sobrecarga de trabalho, permitindo que o docente se dedique não apenas às obrigações, mas também a atividades prazerosas e restauradoras (Birolim *et al.*, 2019; Cunha *et al.*, 2024).

Outro aspecto importante é o investimento em hábitos saudáveis, como a prática regular de exercícios físicos, alimentação equilibrada e sono de qualidade. Pesquisas apontam que professores que adotam tais práticas apresentam menor incidência de sintomas de ansiedade e depressão, além de maior disposição para o trabalho pedagógico (Tostes *et al.*, 2018; Mansur *et al.*, 2024). O cuidado com o corpo se torna, assim, um aliado para sustentar a energia necessária no exercício da docência.

A busca por atividades que promovam prazer e relaxamento também constitui uma estratégia relevante. Ler por lazer, ouvir música, praticar hobbies ou dedicar-se a atividades artísticas são formas de ampliar a qualidade de vida e de reduzir tensões emocionais acumuladas no ambiente escolar. Esses momentos, ainda que simples, representam pausas significativas na rotina de exigências constantes (Pinho *et al.*, 2023; Silva *et al.*, 2023).

Nos últimos anos, práticas baseadas em mindfulness, autocompaixão e meditação têm ganhado destaque como ferramentas de autocuidado. Estudos mostram que professores que participaram de programas de atenção plena apresentaram redução nos níveis de estresse e maior autorregulação emocional, o que contribuiu para melhorar tanto o bem-estar pessoal quanto a qualidade da relação com os alunos (Jennings *et al.*, 2019; Bonde *et al.*, 2022).

O autoconhecimento também aparece como fator central no autocuidado. Refletir sobre expectativas pessoais, identificar gatilhos de estresse e reconhecer conquistas profissionais ajudam os docentes a construir uma percepção mais equilibrada de si mesmos. Esse processo reduz o risco de sentimentos de impotência e fortalece a motivação para enfrentar os desafios diários (Oliveira *et al.*, 2024; Braun *et al.*, 2024).

Outra prática importante é a busca ativa por apoio profissional quando necessário. Muitos professores ainda resistem a procurar acompanhamento psicológico ou terapias de apoio, em parte devido ao estigma social. No entanto, estudos apontam que docentes que recorrem a essas práticas conseguem desenvolver estratégias mais eficazes de enfrentamento e apresentam maior bem-estar a longo prazo (Silva *et al.*, 2023; Tomich *et al.*, 2022).

Por fim, é essencial compreender que o autocuidado não deve ser encarado como obrigação adicional ao já sobrecarregado trabalho docente, mas como investimento em si mesmo. Cuidar do corpo, da mente e das emoções é condição indispensável para continuar ensinando com qualidade, criatividade e humanidade. Ao adotar estratégias individuais de cuidado, o professor fortalece não apenas sua saúde, mas também sua capacidade de transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem significativa.

3. Estratégias coletivas de cuidado entre professores

O cuidado docente não pode se restringir apenas ao esforço individual. A construção de redes de apoio coletivo entre professores é fundamental para fortalecer a resistência diante das pressões do trabalho e para criar ambientes escolares mais saudáveis. As estratégias coletivas de cuidado permitem que os docentes compartilhem experiências, construam solidariedade e desenvolvam práticas colaborativas que aliviam o peso do isolamento tão comum na profissão (Cunha *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024).

Uma das formas mais efetivas de cuidado coletivo é a criação de espaços de diálogo entre pares. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo e rodas de conversa podem ser ressignificados não apenas como momentos técnicos, mas também como oportunidades de acolhimento emocional. Professores que compartilham vivências encontram suporte mútuo e percebem que não estão sozinhos em seus desafios, reduzindo a sensação de impotência e fragilidade (Chubaci; Fraga, 2013; Silva *et al.*, 2023).

Outra estratégia relevante é a prática de mentorias e tutoria entre professores mais experientes e os que estão em início de carreira. Essa relação fortalece vínculos, transmite segurança e promove aprendizado mútuo, criando uma rede de proteção contra o desgaste profissional. Ao cultivar esse tipo de apoio, a escola reconhece o valor da experiência e promove continuidade no fortalecimento da profissão docente (Mansur *et al.*, 2024; Pinho *et al.*, 2023).

O trabalho em equipe, quando bem estruturado, também contribui para o cuidado coletivo. Projetos interdisciplinares e atividades colaborativas reduzem a fragmentação do trabalho escolar e incentivam a cooperação. Ao dividir responsabilidades e compartilhar soluções, os professores diminuem a sobrecarga individual e constroem um ambiente mais solidário e criativo (Birolim *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2023).

Os grupos de apoio formalizados, organizados por sindicatos ou associações de professores, também desempenham papel importante. Além de oferecer suporte psicológico e jurídico, essas organizações fortalecem a dimensão política do cuidado, lembrando que proteger o professor é também lutar por condições dignas de trabalho e reconhecimento social da docência (Cunha *et al.*, 2024; Tostes *et al.*, 2018).

Programas coletivos de promoção de bem-estar, como oficinas de relaxamento, práticas de mindfulness e atividades culturais realizadas em grupo, têm mostrado resultados positivos na redução do estresse docente. Ao vivenciar essas experiências de forma coletiva, os professores não apenas fortalecem sua saúde mental, mas também criam uma cultura de cuidado e solidariedade dentro da instituição (Jennings *et al.*, 2019; Bonde *et al.*, 2022).

Outro aspecto importante é a valorização das práticas colaborativas no planejamento pedagógico. Quando o planejamento deixa de ser tarefa solitária e passa a ser construído em conjunto, os professores reduzem a sobrecarga e aumentam a motivação. Esse tipo de ação reforça a confiança entre colegas e fortalece a percepção de pertencimento à comunidade escolar (Oliveira *et al.*, 2024; Braun *et al.*, 2024).

Diante disso, as estratégias coletivas de cuidado precisam ser incentivadas e reconhecidas pela instituição escolar e pelos sistemas de ensino. Ao valorizar essas iniciativas, cria-se uma cultura de apoio mútuo que transcende a dimensão individual e transforma a escola em espaço de proteção e desenvolvimento humano para todos.

4. Programas institucionais de promoção da saúde docente

Os programas institucionais de promoção da saúde docente têm se mostrado fundamentais para ampliar o alcance das estratégias individuais e coletivas de autocuidado. Enquanto o esforço pessoal e o apoio entre pares são cruciais, eles podem se tornar insuficientes se não houver respaldo institucional. Por isso, políticas escolares e programas estruturados oferecem condições concretas para que professores possam cuidar de si sem que isso se traduza em sobrecarga ou responsabilidade solitária (Diehl; Marin, 2016; Oliveira *et al.*, 2024).

Entre as iniciativas mais relevantes, destacam-se os programas de atenção psicossocial voltados para docentes, que oferecem acompanhamento psicológico, atividades de relaxamento e grupos de escuta. Essas ações não apenas ajudam na redução

do estresse e da ansiedade, como também estimulam a construção de ambientes escolares mais acolhedores e sensíveis às necessidades emocionais dos educadores (Silva *et al.*, 2023).

Além disso, programas de formação continuada que abordam diretamente a temática da saúde mental do professor representam uma estratégia inovadora e preventiva. A inclusão de conteúdos relacionados ao autocuidado, ao manejo do estresse e ao equilíbrio emocional durante capacitações possibilita que os docentes adquiram ferramentas práticas para lidar com as adversidades da profissão (Chubaci; Fraga, 2013; Braun *et al.*, 2024).

Algumas redes de ensino também têm investido em projetos de incentivo à prática de atividades físicas e culturais no ambiente escolar. Parcerias com academias, oficinas de arte, música e esportes se mostram alternativas eficazes para ampliar o bem-estar docente e fortalecer os vínculos comunitários dentro da escola. Essas iniciativas reduzem a fragmentação entre trabalho e lazer, criando experiências que reforçam a dimensão humana da docência (Bonde *et al.*, 2022; Cunha *et al.*, 2024).

Outro aspecto fundamental é o papel das políticas públicas que subsidiam programas institucionais. A garantia de recursos, a criação de normativas de proteção ao professor e a implementação de centros de atenção multiprofissional ampliam a efetividade das ações e garantem que o cuidado não dependa apenas da boa vontade de gestores isolados. É nesse ponto que a intersetorialidade, envolvendo saúde, educação e assistência social, ganha relevância (Mansur *et al.*, 2024; Pinho *et al.*, 2023).

Vale destacar também a importância das tecnologias digitais como ferramentas de promoção da saúde docente. Aplicativos de monitoramento do bem-estar, plataformas de aconselhamento online e redes de apoio virtuais oferecem alternativas acessíveis para professores que enfrentam dificuldades em buscar ajuda presencial. Essa dimensão tecnológica amplia o alcance dos programas e favorece o autocuidado em contextos de sobrecarga (Lourenço *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2023).

No entanto, os programas institucionais só terão impacto real se forem acompanhados de políticas de valorização profissional. O cuidado à saúde docente não pode ser desconectado de melhores condições de trabalho, remuneração digna e reconhecimento social da profissão. Sem essas medidas estruturais, os programas correm o risco de se tornarem paliativos, sem enfrentar as raízes do sofrimento docente (Oliveira *et al.*, 2024; Santos *et al.*, 2022).

Assim, os programas institucionais de promoção da saúde docente devem ser vistos como parte de um ecossistema mais amplo, que une políticas públicas, gestão escolar e participação ativa dos professores. Quando integrados a um projeto maior de valorização da educação, esses programas transformam-se em poderosos instrumentos de prevenção, promoção e cuidado contínuo.

5. Resiliência e bem-estar: o professor como sujeito de cuidado

A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar situações adversas e transformá-las em oportunidades de crescimento, é uma competência essencial no contexto da docência. Em um cenário em que a sobrecarga, a violência escolar e as demandas emocionais fazem parte do cotidiano, o professor precisa reconhecer-se como sujeito de cuidado para sustentar sua prática pedagógica sem comprometer sua saúde mental. Isso implica não apenas em resistir, mas em aprender a reconstruir sentidos e estratégias diante dos desafios (Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023).

O bem-estar docente, portanto, não pode ser reduzido à ausência de adoecimento. Ele envolve sentimentos de realização, satisfação com a prática e percepção de propósito no trabalho. Professores que desenvolvem resiliência tendem a experimentar maior engajamento, demonstrando que o cuidado consigo mesmo se traduz em motivação e criatividade em sala de aula (Martins, 2025; Braun *et al.*, 2024). Essa relação revela que o professor só consegue promover aprendizagens significativas quando ele próprio se sente valorizado e equilibrado.

Estratégias de fortalecimento da resiliência incluem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a regulação das emoções, a autocompaixão e a prática de gratidão. Estudos mostram que essas habilidades reduzem sintomas de estresse e ampliam a sensação de bem-estar subjetivo, atuando como fatores protetivos frente ao desgaste emocional (Jennings *et al.*, 2019; Bonde *et al.*, 2022). Ao cultivar essas práticas, o professor amplia sua capacidade de enfrentar pressões externas sem perder de vista sua própria integridade.

A resiliência também se relaciona com a construção de redes de apoio. Professores que contam com suporte de colegas, gestores e familiares apresentam maior capacidade de enfrentar adversidades e menor risco de esgotamento. Isso reforça que o bem-estar docente não é apenas responsabilidade individual, mas também resultado de interações

sociais e institucionais que reconhecem o valor da docência (Cunha *et al.*, 2024; Mansur *et al.*, 2024).

Outro fator importante é a valorização do sentido da profissão. Quando os professores conseguem perceber o impacto de seu trabalho na vida dos estudantes e da comunidade, experimentam sentimentos de propósito que fortalecem a resiliência. Esse reconhecimento atua como antídoto contra o desânimo e ajuda a manter o engajamento mesmo diante de condições adversas (Birolim *et al.*, 2019; Pinho *et al.*, 2023).

Ao mesmo tempo, o cultivo do bem-estar requer que o professor se permita reconhecer suas fragilidades. A ideia de que o docente deve ser sempre forte e capaz de lidar com tudo sozinho é um mito que contribui para o adoecimento. Reconhecer a necessidade de apoio e buscar ajuda profissional quando necessário faz parte da construção de uma postura resiliente e saudável (Silva *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2024).

As práticas institucionais de promoção do bem-estar também desempenham papel crucial nesse processo. Quando as escolas implementam programas que reconhecem e valorizam o professor como sujeito de cuidado, contribuem para a construção de uma cultura que legitima o autocuidado e reforça a importância da saúde mental como parte da vida profissional (Chubaci; Fraga, 2013; Lourenço *et al.*, 2025).

Assim, compreender a resiliência e o bem-estar como dimensões fundamentais do trabalho docente significa reconhecer que o professor não é apenas mediador de saberes, mas também sujeito que precisa ser cuidado. Ao investir em sua própria saúde emocional, o docente fortalece sua capacidade de ensinar, de inspirar e de transformar a realidade de seus alunos, consolidando a educação como espaço de vida e de humanização.

6. Políticas públicas e responsabilidade social no cuidado docente

O cuidado com a saúde mental do professor não pode se restringir a iniciativas individuais ou coletivas dentro das escolas. Ele exige também um olhar atento das políticas públicas e do compromisso da sociedade em reconhecer o docente como peça central no processo educativo. A ausência de políticas consistentes tem contribuído para o agravamento do sofrimento docente, que muitas vezes precisa lidar sozinho com sobrecargas, violências e falta de apoio institucional (Diehl; Marin, 2016; Souza *et al.*, 2023).

Políticas públicas voltadas à saúde mental docente precisam ir além de ações pontuais. É necessário um conjunto de medidas que articule saúde, educação e assistência social, de forma a garantir programas contínuos de promoção do bem-estar. Isso inclui desde a ampliação do acesso a serviços de atenção psicossocial até a criação de campanhas educativas sobre o autocuidado e a valorização da profissão (Oliveira *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023).

Um dos principais desafios é romper com a lógica de que a saúde do professor é responsabilidade exclusiva do indivíduo. Ao contrário, trata-se de uma questão coletiva e social. A valorização profissional, a garantia de condições dignas de trabalho e a proteção contra a violência escolar são direitos que precisam ser assegurados por políticas estruturais (Cunha *et al.*, 2024; Mansur *et al.*, 2024). Sem esse respaldo, iniciativas isoladas tornam-se insuficientes para enfrentar as raízes do problema.

Além disso, a responsabilidade social deve envolver toda a comunidade. Famílias, estudantes, gestores e a sociedade em geral precisam compreender que o cuidado com o professor é também cuidado com a qualidade da educação. Quando a comunidade se engaja em apoiar o docente, cria-se um ambiente mais solidário, que contribui para reduzir tensões e prevenir o adoecimento (Fernandes; Silva, 2023; Santos *et al.*, 2022).

Outro aspecto central é a necessidade de monitoramento e avaliação das políticas implementadas. Não basta criar programas; é preciso acompanhar seus resultados e adaptá-los às realidades locais. Estudos têm mostrado que muitas iniciativas fracassam por falta de continuidade ou de recursos adequados, revelando a importância de ações planejadas a longo prazo (Lourenço; Valente, 2020; Pinho *et al.*, 2023).

A responsabilidade social também deve incluir o setor privado e organizações da sociedade civil. Parcerias entre universidades, ONGs e empresas podem contribuir com recursos e projetos inovadores voltados ao bem-estar docente. Essa atuação conjunta amplia a rede de apoio e fortalece a percepção de que o cuidado com o professor é responsabilidade compartilhada (Jennings *et al.*, 2019; Bonde *et al.*, 2022).

É importante destacar que políticas públicas eficazes só se consolidam quando há participação ativa dos professores em sua construção. Dar voz aos docentes na formulação de estratégias e programas significa reconhecer sua experiência e garantir que as medidas propostas estejam de fato conectadas às necessidades reais da categoria (Chubaci; Fraga, 2013; Oliveira *et al.*, 2024).

Assim, a promoção da saúde mental docente por meio de políticas públicas e responsabilidade social não deve ser vista como um favor, mas como um direito. Ao investir no bem-estar de quem ensina, a sociedade reafirma seu compromisso com uma educação de qualidade e com a construção de um futuro mais justo, equitativo e humano.

7. Considerações finais

O percurso realizado neste capítulo evidenciou que cuidar de si é uma necessidade vital para o professor que deseja permanecer no exercício da docência com saúde, equilíbrio e sentido. O autocuidado, quando reconhecido como parte integrante da profissão, deixa de ser visto como luxo ou obrigação adicional e passa a ser compreendido como condição fundamental para a continuidade da prática pedagógica.

As estratégias individuais e coletivas, associadas a programas institucionais e políticas públicas, demonstram que o cuidado docente é multidimensional e precisa ser compartilhado. O professor não deve carregar sozinho a responsabilidade de se manter saudável, mas contar com redes de apoio que reforcem sua resiliência e bem-estar.

Reconhecer o professor como sujeito de cuidado é reafirmar seu valor social e humano. Investir em sua saúde física e emocional significa investir na qualidade da educação e no futuro da sociedade. Portanto, cuidar de quem ensina é um ato de responsabilidade coletiva, que exige compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educativo.

Referências

- BIROLIM, M. M. *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1255-1264, 2019.
- BONDE, E. H. *et al.* The effectiveness of mindfulness-based stress reduction for school teachers: a cluster-randomized controlled trial. **European Journal of Public Health**, v. 32, n. 2, p. 246-253, 2022.
- BRAUN, S. S.; SCHONERT-REICHL, K. A.; ROESER, R. W. Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. **Journal of applied developmental psychology**, v. 69, p. 101151, 2020.
- CHUBACI, R. Y. S.; FRAGA, I. M. As motivações para o autocuidado dos docentes de uma universidade pública: um enfoque da Fenomenologia Social. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 16, n. 1, p. 167-190, 2013.
- CUNHA, S. D. M. *et al.* Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. **Educação em Revista**, v. 40, p. e36820, 2024.
- JENNINGS, P. A. *et al.* Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. **School psychology quarterly**, v. 28, n. 4, p. 374, 2013.
- LOURENÇO, V. R. *et al.* Tecnologia educacional para o cuidado com a saúde mental de professoras. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 408-423, 2025.
- MANSUR, T. S. Saúde mental de servidores administrativos e professores de uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 8, p. e9413846636-e9413846636, 2024.
- MARTINS, R. N. Adoecimento mental entre professores no Brasil: uma revisão narrativa crítica sobre causas, consequências e possíveis intervenções. **Revista Missioneira**, v. 27, n. 2, p. 3-10, 2025.
- OLIVEIRA, B. D. C. *et al.* Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024.
- PINHO, P. S. *et al.* Estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior: revisão integrativa. **Saúde e Sociedade**, v. 32, p. e210604pt, 2024.

SANTOS, K. D. A.; CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. Saúde mental, autocompaixão e sentido de vida em professores da educação básica na pandemia da Covid-19. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e277678, 2024.

SANTOS, N. C. *et al.* Trabalho docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e516111134039, 2022.

SILVA, J. C. *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

SILVA, W. M. *et al.* Fatores que impactam a saúde mental e emocional dos professores e estratégias de enfrentamento. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 9, p. e595613, 2024.

TOMICH, G. M. *et al.* Fatores relacionados ao estresse em docentes do ensino superior: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e25311931982, 2022.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, v. 42, p. 87-99, 2018.



Capítulo 7

CULTURA DE PAZ E CONVIVÊNCIA ÉTICA: CAMINHOS PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA REFERÊNCIAS

1. Introdução

Como visto nos capítulos anteriores, a violência escolar tem se configurado como um dos principais desafios para a construção de ambientes educativos saudáveis e inclusivos. Nos últimos anos, a intensificação de conflitos dentro e fora da sala de aula tem revelado a urgência de práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica punitiva e se aproximem de uma perspectiva transformadora. Nesse contexto, a cultura de paz emerge como um caminho fundamental para repensar a convivência escolar, oferecendo não apenas estratégias de prevenção da violência, mas também de fortalecimento dos vínculos éticos e sociais entre professores, alunos e comunidade (Borba; Sales; Silva, 2022; Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025).

Falar em cultura de paz significa assumir que a escola é, por excelência, um espaço de formação humana, no qual valores como solidariedade, respeito e cooperação devem ser cultivados. Esse compromisso não se restringe à transmissão de conteúdos curriculares, mas se estende à promoção de práticas que incentivem a empatia, a escuta e

o diálogo. Assim, prevenir a violência escolar não se resume à criação de regras de disciplina, mas implica a adoção de políticas e metodologias que favoreçam uma convivência ética e democrática (Dusi, 2005; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

Outro aspecto essencial desse debate é compreender que a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas está enraizada em desigualdades sociais, raciais e culturais que atravessam a realidade brasileira. Nesse sentido, a construção de uma cultura de paz exige olhar crítico para os contextos de exclusão e marginalização que muitas vezes se reproduzem dentro da própria escola. A educação para a convivência ética, portanto, deve dialogar com a diversidade, reconhecendo diferenças e promovendo a equidade como princípios orientadores da prática educativa (Castro-Carrasco, 2025; Malta, 2022).

Por fim, refletir sobre caminhos para prevenir a violência escolar passa pelo reconhecimento de que professores, gestores e estudantes são protagonistas na transformação dessa realidade. A escola precisa ser vista como um espaço de corresponsabilidade, em que a promoção da cultura de paz se concretiza por meio de ações coletivas, construídas no dia a dia e sustentadas pelo compromisso ético de todos os seus integrantes. Dessa forma, torna-se possível não apenas enfrentar a violência, mas sobretudo fortalecer práticas de cuidado, solidariedade e respeito mútuo (Shim; Ye, 2024; Farias; Bicalho, 2024).

2. Cultura de paz como fundamento educativo

A noção de cultura de paz vem sendo consolidada, ao longo das últimas décadas, como uma alternativa pedagógica capaz de enfrentar as diferentes formas de violência presentes no espaço escolar. Mais do que uma proposta normativa, trata-se de um projeto político-pedagógico que reconhece o papel transformador da educação e a necessidade de promover práticas voltadas para a cooperação, a justiça social e a resolução pacífica de conflitos (Borba; Sales; Silva, 2022; Dupret, 2002).

Nesse sentido, a escola é compreendida como um espaço privilegiado para a disseminação da cultura de paz, uma vez que nela se formam valores, atitudes e comportamentos que influenciam diretamente a vida em sociedade. Trabalhar a convivência ética no cotidiano escolar significa ensinar não apenas conteúdos, mas também modos de se relacionar, ouvir, dialogar e respeitar as diferenças (Oliveira, 2021; Dusi, 2005).

Estudos recentes evidenciam que a inserção de práticas restaurativas e programas de mediação de conflitos em escolas de diferentes países tem gerado impactos positivos no bem-estar emocional dos estudantes, reduzindo comportamentos agressivos e fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Pérez-Jorge *et al.*, 2023). Essa abordagem demonstra que prevenir a violência não é apenas possível, mas necessário para que o processo educativo se desenvolva de forma plena.

A valorização da cultura de paz no ambiente escolar também está relacionada ao enfrentamento das desigualdades sociais e culturais que atravessam a experiência educativa. Quando a escola assume práticas inclusivas e equitativas, contribui para reduzir tensões e construir um ambiente mais justo e acolhedor, em que a diversidade não é vista como ameaça, mas como riqueza que amplia o horizonte formativo (Castro-Carrasco, 2025; Malta, 2022).

Outro ponto relevante é o papel dos professores na promoção dessa cultura. Como mediadores da aprendizagem e das relações no espaço escolar, eles são fundamentais para a criação de estratégias pedagógicas que incentivem o respeito e a solidariedade. Para isso, é indispensável oferecer-lhes condições de trabalho adequadas, formação continuada e apoio institucional, evitando que sejam sobrecarregados ou responsabilizados de forma isolada pelo enfrentamento da violência (Shim; Ye, 2024; Tellez; Jones, 2024).

A integração da cultura de paz aos currículos escolares também deve ser vista como prioridade. Pesquisas apontam que quando o tema é trabalhado de forma transversal, envolvendo disciplinas como História, Filosofia, Sociologia e Educação Física, os alunos tendem a desenvolver maior consciência crítica e capacidade de convivência ética (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001). Isso demonstra que a paz não é um tema periférico, mas central para a formação de sujeitos democráticos e comprometidos com o bem comum.

Além disso, a escola que valoriza a cultura de paz se transforma em um espaço de proteção e acolhimento, capaz de reduzir índices de evasão, melhorar o desempenho acadêmico e fortalecer laços comunitários. A convivência ética, nesse contexto, não é apenas um ideal, mas uma prática concreta que dá novos significados à educação e amplia suas possibilidades de transformação social (Farias; Bicalho, 2024; Twemlow *et al.*, 2001).

Diante disso, a promoção da cultura de paz não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola, mas como compromisso coletivo que envolve

famílias, gestores públicos e a sociedade em geral. A construção de um ambiente educacional livre de violência depende de políticas públicas consistentes e de uma mobilização ampla, capaz de sustentar as iniciativas escolares e garantir sua continuidade ao longo do tempo (Fonseca; Cordeiro, 2023; Oliveira *et al.*, 2024).

3. Convivência ética e práticas restaurativas no espaço escolar

A convivência ética no ambiente escolar pressupõe a construção de relações baseadas no respeito, na solidariedade e na corresponsabilidade. Para além das normas disciplinares, o que se busca é desenvolver um espaço de confiança mútua, no qual os conflitos possam ser reconhecidos e transformados em oportunidades de aprendizagem coletiva. Esse processo demanda práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, a empatia e a mediação de conflitos como recursos cotidianos de convivência (Dupret, 2002; Oliveira, 2021).

Entre as práticas que têm se mostrado eficazes nesse sentido estão as chamadas práticas restaurativas, que buscam substituir a lógica punitiva por estratégias de responsabilização e reconstrução dos laços rompidos. Em vez de excluir ou marginalizar o estudante envolvido em atos de violência, propõe-se um processo de diálogo que permita compreender as causas do conflito e construir coletivamente soluções que reparem os danos causados (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

Pesquisas realizadas em diferentes contextos educacionais demonstram que o uso de práticas restaurativas contribui para a redução significativa de episódios de violência, além de fortalecer a autoestima e a autonomia dos alunos. Quando os estudantes se sentem parte do processo de resolução de conflitos, desenvolvem maior senso de pertencimento à comunidade escolar e tornam-se mais comprometidos com a manutenção de um ambiente saudável (Freeman; Tellez; Jones, 2024; Kang; Kim; Lee, 2020).

Outro aspecto importante das práticas restaurativas é a valorização da dimensão emocional nos processos de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer que a violência escolar muitas vezes é expressão de sofrimentos e frustrações, a escola amplia sua capacidade de acolher os sujeitos e promover experiências educativas que favoreçam o equilíbrio emocional e a convivência pacífica (Shim; Ye, 2024; Twemlow *et al.*, 2001).

A convivência ética, entretanto, não se limita a resolver conflitos quando eles já se manifestam. Ela envolve a criação de uma cultura preventiva, na qual valores como a cooperação, o respeito à diversidade e a solidariedade sejam trabalhados de forma sistemática, integrando o currículo e as atividades escolares. Dessa forma, a escola deixa de atuar apenas de maneira reativa e passa a formar cidadãos capazes de lidar com as diferenças de forma construtiva (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Castro-Carrasco, 2025).

A inclusão das famílias nesse processo também é fundamental. Quando os responsáveis participam das ações de convivência ética, há uma ampliação do alcance das práticas restaurativas, permitindo que os valores aprendidos na escola reverberem também no cotidiano familiar e comunitário. Essa articulação fortalece a rede de apoio e amplia as chances de que a prevenção da violência seja efetiva e duradoura (Borba; Sales; Silva, 2022; Oliveira *et al.*, 2024).

Cabe ressaltar que a implementação de práticas restaurativas exige formação adequada para professores e gestores, bem como o apoio institucional necessário para sua consolidação. Não se trata apenas de adotar metodologias pontuais, mas de promover uma mudança cultural que reposicione a escola como espaço de diálogo e cooperação. Isso requer tempo, investimento e, sobretudo, compromisso político com a construção de uma educação voltada para a paz (Fonseca; Cordeiro, 2023; Malta, 2022).

Nesse contexto, a convivência ética e as práticas restaurativas revelam-se como estratégias centrais na prevenção da violência escolar, uma vez que possibilitam não apenas lidar com conflitos imediatos, mas também formar sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. Ao priorizar o diálogo e a corresponsabilidade, a escola abre caminho para que a paz seja não apenas um ideal abstrato, mas uma realidade concreta vivida no cotidiano (Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001; Farias; Bicalho, 2024).

4. Educação para a diversidade e valorização das diferenças

A construção de uma cultura de paz no espaço escolar está diretamente ligada à valorização da diversidade humana. As escolas são espaços de encontro entre diferentes histórias, identidades, culturas e modos de viver, o que torna indispensável o exercício de práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, a convivência ética não pode prescindir de uma abordagem crítica que reconheça e

enfrente preconceitos, discriminações e exclusões, promovendo uma educação verdadeiramente democrática (Castro-Carrasco, 2025; Oliveira, 2021).

A literatura mostra que a marginalização de estudantes em função de sua cor, gênero, religião ou condição socioeconômica está na raiz de muitos episódios de violência escolar. Quando a escola falha em reconhecer essas desigualdades, acaba reforçando estruturas sociais que perpetuam a exclusão. Promover a diversidade como valor positivo significa, portanto, não apenas incluir, mas transformar as práticas educativas de forma a valorizar cada sujeito em sua singularidade (Malta, 2022; Farias; Bicalho, 2024).

Pesquisas internacionais apontam que programas de educação para a diversidade, quando integrados ao currículo escolar, contribuem para reduzir índices de bullying, aumentar a empatia e melhorar o clima escolar. Ao ensinar os alunos a compreender e respeitar as diferenças, cria-se um ambiente mais favorável ao diálogo e à cooperação, elementos centrais para a consolidação da cultura de paz (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Kang; Kim; Lee, 2020).

Além disso, a promoção da diversidade na escola exige um olhar atento para a formação docente. Professores preparados para lidar com temas como identidade, direitos humanos e desigualdade social são mais capazes de conduzir práticas pedagógicas inclusivas, prevenindo situações de violência simbólica e fortalecendo vínculos entre os estudantes. A formação continuada, nesse contexto, aparece como estratégia essencial para garantir que a convivência ética seja efetivamente praticada (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Freeman; Tellez; Jones, 2024).

A convivência ética também pressupõe a revisão de currículos, materiais didáticos e práticas avaliativas, de modo a assegurar que todos os grupos sociais se sintam representados e valorizados. A ausência de representatividade ou a reprodução de estereótipos contribui para perpetuar desigualdades, enquanto uma abordagem inclusiva favorece a construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário (Dupret, 2002; Borba; Sales; Silva, 2022).

Outro aspecto importante está na relação entre diversidade e pertencimento. Quando os estudantes percebem que sua identidade é respeitada e reconhecida no espaço escolar, desenvolvem maior autoestima e engajamento no processo educativo. Esse sentimento de pertencimento fortalece a confiança nos colegas e professores, reduzindo o risco de comportamentos violentos e criando condições para uma convivência mais harmoniosa (Twemlow *et al.*, 2001; Shim; Ye, 2024).

É fundamental, ainda, que a escola se articule com outras instituições sociais para fortalecer a educação para a diversidade. Ações conjuntas com famílias, comunidades e organizações da sociedade civil ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para que os valores de equidade e respeito se estendam para além dos muros escolares, alcançando a vida em comunidade (Oliveira *et al.*, 2024; Fonseca; Cordeiro, 2023).

Por fim, ao valorizar a diversidade e promover a convivência ética, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos críticos e solidários, capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades que marcam a sociedade. Essa perspectiva amplia a função social da educação, reafirmando sua centralidade na construção de uma cultura de paz que ultrapasse os limites do espaço escolar e contribua para a transformação da realidade social mais ampla (Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001; Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025).

5. O papel dos professores e gestores na promoção da paz escolar

A efetivação de uma cultura de paz no espaço escolar depende, em grande medida, do engajamento ativo de professores e gestores. Esses profissionais não apenas transmitem conhecimento, mas também desempenham papel central na mediação de conflitos, na criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e na promoção de valores éticos. Dessa forma, a escola só pode se consolidar como espaço de convivência pacífica quando os educadores estão preparados e apoiados para atuar de maneira consciente e colaborativa (Borba; Sales; Silva, 2022; Malta, 2022).

Professores que incorporam metodologias participativas e dialógicas em suas práticas tendem a favorecer um clima escolar mais democrático e respeitoso. Ao estimular a escuta, o debate e o trabalho em grupo, criam oportunidades para que os estudantes aprendam a lidar com as diferenças de forma construtiva, desenvolvendo competências socioemocionais indispensáveis para a convivência ética (Freeman; Tellez; Jones, 2024; Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001).

Os gestores escolares, por sua vez, exercem função estratégica na institucionalização de práticas voltadas para a paz. Sua responsabilidade vai além da organização administrativa: envolve garantir condições para que professores recebam formação continuada, apoio psicológico e espaço para refletir sobre os desafios que enfrentam cotidianamente. A gestão escolar comprometida com a cultura de paz fortalece

a rede de apoio e cria políticas internas que sustentam iniciativas preventivas de longo prazo (Oliveira *et al.*, 2024; Fonseca; Cordeiro, 2023).

Estudos apontam que, em escolas onde os gestores incentivam o diálogo e a participação coletiva, há maior engajamento da comunidade escolar nas ações de prevenção da violência. Essa postura reforça a corresponsabilidade e evita que professores se sintam isolados diante de situações de conflito, ampliando a eficácia das estratégias implementadas (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

No entanto, para que professores e gestores exerçam esse papel de maneira efetiva, é indispensável que contem com políticas públicas consistentes que valorizem seu trabalho e reconheçam a complexidade de sua função social. Sem esse respaldo, o risco é que as iniciativas fiquem restritas a esforços individuais, tornando-se frágeis diante das demandas impostas pela realidade escolar (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Castro-Carrasco, 2025).

O investimento em formação continuada também é apontado como condição essencial para que educadores atuem na promoção da paz escolar. Programas que abordam temas como mediação de conflitos, direitos humanos e práticas restaurativas oferecem subsídios para que professores e gestores enfrentem os desafios cotidianos de forma mais segura e assertiva (Kang; Kim; Lee, 2020; Twemlow *et al.*, 2001).

Outro ponto importante é o apoio emocional a esses profissionais. O enfrentamento cotidiano da violência pode gerar esgotamento físico e psicológico, o que compromete a capacidade de atuar de forma equilibrada e ética. A criação de espaços de escuta e apoio institucional contribui para reduzir o sofrimento docente e fortalece sua disposição para engajar-se em ações de promoção da cultura de paz (Shim; Ye, 2024; Farias; Bicalho, 2024).

Nessa perspectiva, professores e gestores devem ser reconhecidos como protagonistas da transformação escolar, mas nunca como únicos responsáveis. Sua atuação precisa estar articulada a políticas públicas, famílias e comunidade, de modo a construir um esforço coletivo e sustentável na prevenção da violência. Dessa forma, o trabalho pedagógico se fortalece, e a escola se consolida como espaço de cuidado, justiça e convivência ética (Dupret, 2002; Oliveira, 2021).

6. Políticas públicas e o fortalecimento da cultura de paz

A consolidação de uma cultura de paz nas escolas não depende apenas do esforço interno de professores e gestores. Para que as ações de convivência ética e prevenção da violência sejam sustentáveis, é indispensável o apoio de políticas públicas voltadas especificamente à promoção da paz e da saúde emocional no ambiente educacional. Tais políticas devem oferecer recursos, programas de formação e acompanhamento, garantindo que a responsabilidade pela construção de uma escola pacífica não recaia apenas sobre os educadores (Fonseca; Cordeiro, 2023; Oliveira *et al.*, 2024).

Experiências internacionais demonstram que quando governos investem em programas de prevenção da violência escolar, os resultados vão além da redução de conflitos: há melhora no desempenho acadêmico, diminuição da evasão e fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes. Essas políticas costumam incluir desde a implementação de currículos que abordam direitos humanos até a criação de equipes multidisciplinares de apoio psicológico (Freeman; Tellez; Jones, 2024; Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025).

No Brasil, embora existam iniciativas relevantes, muitos programas de promoção da cultura de paz ainda enfrentam desafios relacionados à descontinuidade e à falta de integração com outras políticas sociais. A ausência de recursos financeiros, a sobrecarga das escolas e a desvalorização do trabalho docente dificultam a efetividade das ações propostas, comprometendo os avanços alcançados (Borba; Sales; Silva, 2022; Castro-Carrasco, 2025).

As políticas públicas precisam considerar, também, as especificidades regionais e locais. A violência escolar não se manifesta da mesma forma em todos os contextos; por isso, estratégias uniformizadas tendem a ser pouco eficazes. Investir em diagnósticos locais e no protagonismo das comunidades escolares é fundamental para que as iniciativas sejam realmente significativas (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Kang; Kim; Lee, 2020).

Outro aspecto relevante é a integração entre setores. A escola, isoladamente, não tem condições de enfrentar todos os fatores que alimentam a violência. Por isso, políticas públicas de cultura de paz precisam articular educação, saúde, assistência social e segurança, construindo redes intersetoriais capazes de atender de maneira integral as demandas das comunidades escolares (Twemlow *et al.*, 2001; Oliveira *et al.*, 2024).

Além disso, é fundamental que os marcos legais e normativos sejam claros e garantam condições para que escolas implementem ações voltadas à convivência ética. A criação de leis, diretrizes curriculares e programas nacionais voltados para a promoção da cultura de paz fortalece as iniciativas locais e dá legitimidade ao trabalho desenvolvido nas escolas (Shim; Ye, 2024; Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001).

As políticas públicas também devem prever mecanismos de avaliação e monitoramento. Sem indicadores claros e acompanhamento contínuo, corre-se o risco de que as ações se tornem meramente simbólicas, sem impacto real no cotidiano escolar. A avaliação periódica permite identificar avanços, corrigir falhas e garantir que os investimentos estejam produzindo resultados concretos (Malta, 2022; Pérez-Jorge et al., 2023).

Dessa forma, políticas públicas eficazes precisam ser construídas de forma participativa, envolvendo não apenas gestores e especialistas, mas também professores, alunos e famílias. Essa participação fortalece a legitimidade das ações e amplia as chances de que as práticas de convivência ética e promoção da cultura de paz sejam incorporadas de maneira duradoura nas escolas (Dupret, 2002; Oliveira, 2021).

7. Considerações Finais

A construção de uma cultura de paz nas escolas representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da educação contemporânea. Ao reconhecer que a violência é um fenômeno multifacetado, marcado por fatores sociais, culturais e emocionais, a escola se reposiciona como espaço de transformação, onde a convivência ética se torna o eixo norteador das relações pedagógicas.

Mais do que medidas disciplinares ou ações pontuais, prevenir a violência escolar exige estratégias integradas, que envolvam práticas restaurativas, valorização da diversidade, fortalecimento do papel de professores e gestores e o apoio indispensável de políticas públicas consistentes. Trata-se de um movimento coletivo que demanda corresponsabilidade entre escola, famílias, comunidade e Estado.

A convivência ética, nesse sentido, não é apenas um ideal abstrato, mas uma prática possível, construída diariamente nas relações de respeito, diálogo e solidariedade. Quando a escola assume esse compromisso, contribui não apenas para a redução de

conflitos, mas também para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social e a democracia.

Assim, investir em cultura de paz é investir na própria essência da educação: a formação de sujeitos capazes de conviver de forma digna e respeitosa, transformando a realidade em que vivem. Esse é o caminho para que a escola não seja apenas um espaço de aprendizagem formal, mas um verdadeiro território de cuidado, ética e esperança.

Referências

- ALONSO-RODRÍGUEZ, I. *et al.* Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. **Frontiers in Education**, v. 10, e 1520137, 2025.
- BORBA, M. C.; SALES, T. S.; SILVA, G. O papel social da escola na construção da cultura de paz. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 4, p. e48677, 2022.
- CASTRO-CARRASCO, P. J. *et al.* Public discourse of the chilean ministry of education on school violence and convivencia escolar: a subjective theories approach. **Social Sciences**, v. 14, n. 9, p. 539, 2025.
- CLAYTON, C. J.; BALLIF-SPANVILL, B.; HUNSAKER, M. D. Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. **Applied and Preventive Psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-35, 2001.
- OLIVEIRA, S. B.; VIEIRA, M. S.; BRUM, L. Cultura de Paz: Aspectos históricos e conceituais. **Textos & Contextos**, v. 20, n. 1, p. e38618, 2021.
- DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, p. 91-96, 2002.
- FARIAS, L. K. S.; BICALHO, F. S. A cultura da paz na escola: educação ambiental como possibilidade para se promover a paz. **Revista Pedagógica**, v. 26, p. e7691, 2024.
- PEREIRA, K. M. *et al.* Análise das características e abordagem terapêutica da fascite plantar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 9, p. 881-891, 2024.
- FREEMAN, I. M.; TELLEZ, J.; JONES, A. Effectiveness of school violence prevention programs in elementary schools in the United States: A systematic review. **Social Sciences**, v. 13, n. 4, p. 222, 2024.
- KANG, S. R.; KIM, S. J.; LEE, J. Development of a violence prevention educational program for elementary school children using empathy (VPEP-E). **Child Health Nursing Research**, v. 26, n. 4, p. 422, 2020.
- MALTA, M. O. A cultura de paz nas produções científicas: análise de artigos sobre paz e violência. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11536>. Acesso em: 26 set. 2025.

PÉREZ-JORGE, D. *et al.* Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. **Heliyon**, v. 9, n. 7, 2023.

PINHEIRO, Weider Silva. Bullying e cultura de paz: percepções docentes e impactos no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 9, p. e5780, 2024.

SALEH, M. N. I.; HANUM, F.; RUKIYATI. Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution. **Cogent Education**, v. 12, n. 1, p. 2553004, 2025.

SHIM, T.; YE, C. Teachers' Roles in Coping with School Violence from the Perspectives of Prospective Teachers: AQ Methodological Approach. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1099, 2024.

TWEMLOW, S. W. *et al.* Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. **American Journal of Psychiatry**, v. 158, n. 5, p. 808-810, 2001.



Capítulo 8

RECOMENDAÇÕES, BOAS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

1. Introdução

Nas últimas décadas, a violência escolar e o adoecimento docente ganharam destaque como problemas que ultrapassam os muros da escola, afetando profundamente o trabalho pedagógico e a saúde mental dos professores. Diante desse cenário, a busca por recomendações e boas práticas tornou-se urgente, não apenas para lidar com os efeitos imediatos da violência, mas para estruturar políticas e estratégias que promovam ambientes mais seguros e saudáveis. Trata-se de pensar o futuro da educação a partir do cuidado com aqueles que diariamente enfrentam os desafios da docência.

Estudos internacionais e nacionais têm demonstrado a eficácia de programas de promoção do bem-estar psicológico, como o Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) e o Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE), na redução de estresse e sintomas relacionados ao burnout em professores. Pesquisas apontam ganhos significativos na autorregulação emocional e na resiliência docente, elementos fundamentais para a continuidade da prática pedagógica em contextos marcados por tensões (Roeser *et al.*, 2013; Kang; Kim; Lee, 2020). Esses achados reforçam que o cuidado

com a saúde mental do professor não é acessório, mas parte integrante de uma educação de qualidade.

No mesmo sentido, práticas restaurativas e programas de convivência ética vêm se consolidando como estratégias promissoras para prevenir e lidar com a violência escolar. Ao substituir a lógica punitiva por processos de diálogo, corresponsabilidade e reparação de danos, essas abordagens contribuem para a construção de vínculos mais sólidos entre estudantes, professores e comunidade escolar (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Pérez-Jorge *et al.*, 2023). Quando aplicadas de forma consistente, favorecem tanto a redução de episódios de agressão quanto a promoção de um ambiente mais democrático e acolhedor.

Outro ponto de destaque é o papel das políticas públicas na sustentação dessas iniciativas. Programas de prevenção e promoção da saúde mental escolar, quando institucionalizados e acompanhados por mecanismos de monitoramento, têm se mostrado mais eficazes e duradouros. Pesquisas revelam que ações articuladas entre educação, saúde e assistência social ampliam o alcance das boas práticas, garantindo suporte integral às comunidades escolares (Pereira *et al.*, 2024; Freeman; Tellez; Jones, 2024). Nesse sentido, as perspectivas futuras apontam para a necessidade de integração entre ciência, prática pedagógica e políticas institucionais, de modo a consolidar a escola como espaço de cuidado, paz e formação cidadã.

2. Estratégias de autocuidado e fortalecimento da saúde mental docente

O cuidado com a saúde mental do professor é um ponto de partida essencial para pensar boas práticas que permitam enfrentar os desafios impostos pela violência e pelo desgaste no ambiente escolar. Pesquisas evidenciam que professores expostos continuamente a situações de estresse e insegurança apresentam maior vulnerabilidade ao adoecimento, especialmente em relação a sintomas de burnout, ansiedade e depressão. Nesse sentido, estratégias individuais e coletivas de autocuidado são fundamentais para sustentar a energia necessária à docência e, ao mesmo tempo, assegurar uma convivência escolar mais equilibrada (Ribeiro *et al.*, 2022; Simões; Cardoso, 2022).

Intervenções baseadas em mindfulness têm se mostrado promissoras nesse processo. Programas como o Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) e o Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) têm sido aplicados em diferentes países, incluindo contextos brasileiros, com resultados positivos na regulação emocional, na

redução do estresse e na promoção de maior bem-estar entre professores (Aliante *et al.*, 2021; Kang; Kim; Lee, 2020). Esses estudos demonstram que o investimento em práticas de atenção plena pode contribuir não apenas para o bem-estar docente, mas também para a melhoria das relações interpessoais na escola.

Além das práticas meditativas, a adoção de rotinas saudáveis, que envolvem alimentação equilibrada, atividade física regular e sono de qualidade, também aparece como estratégia importante para reduzir os impactos negativos do trabalho docente. Estudos sugerem que professores que priorizam tais hábitos apresentam maior disposição para enfrentar os desafios diários e menor propensão ao esgotamento emocional (Bicalho *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2021). Embora sejam ações de caráter individual, elas ganham força quando apoiadas por políticas institucionais que incentivem estilos de vida saudáveis.

Outro ponto relevante são os programas de suporte psicossocial desenvolvidos em parceria com instituições de ensino e saúde. Iniciativas voltadas para grupos de escuta, aconselhamento e acompanhamento psicológico têm mostrado efeitos positivos no fortalecimento da autoestima e no enfrentamento de situações de violência vividas por docentes (Oliveira *et al.*, 2024; Luz; Lisboa, 2022). Essas práticas reforçam que o autocuidado não deve ser entendido apenas como responsabilidade do indivíduo, mas como parte de uma rede de apoio mais ampla.

As pesquisas também destacam a importância de incluir formações voltadas para o manejo do estresse e para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Professores que participam de programas estruturados de desenvolvimento profissional demonstram maior capacidade de lidar com conflitos, de promover ambientes de sala de aula mais colaborativos e de reduzir tensões com estudantes e colegas de trabalho (Roeser *et al.*, 2013; Pérez-Jorge *et al.*, 2023). Essas iniciativas contribuem para que o docente não se sinta isolado no enfrentamento das pressões do cotidiano escolar.

Estudos brasileiros revelam que a violência escolar impacta diretamente a percepção de saúde dos professores, aumentando os índices de afastamento e reduzindo o engajamento com o trabalho pedagógico. Nesse contexto, pensar em autocuidado significa, também, discutir as condições objetivas de trabalho, como carga horária, infraestrutura adequada e reconhecimento profissional (Plassa *et al.*, 2021; Ribeiro *et al.*, 2022). Sem melhorias nessas dimensões, as estratégias individuais se tornam limitadas e insuficientes.

Além das práticas pessoais, experiências coletivas de autocuidado têm se mostrado relevantes. Iniciativas como grupos de apoio entre docentes, rodas de conversa e espaços de partilha fortalecem vínculos e oferecem oportunidades de reflexão sobre o trabalho. Esses encontros permitem que os professores compreendam que seus desafios não são isolados, mas fazem parte de um contexto mais amplo, o que pode gerar senso de pertencimento e solidariedade (Simões; Cardoso, 2022; Souza *et al.*, 2018).

Diante disso, o fortalecimento da saúde mental docente deve ser compreendido como uma combinação de práticas individuais e coletivas, sustentadas por políticas institucionais e públicas. A integração entre autocuidado pessoal, apoio social e investimento em programas estruturados representa um caminho promissor para reduzir o sofrimento psíquico dos professores e, conseqüentemente, construir ambientes escolares mais saudáveis e preparados para lidar com a violência (Fonseca; Cordeiro, 2023; Freeman; Tellez; Jones, 2024).

3. Práticas restaurativas e convivência ética como caminhos de prevenção

Entre as estratégias mais discutidas na literatura recente para a prevenção da violência escolar, as práticas restaurativas ocupam posição central. Essas abordagens propõem substituir a lógica da punição por mecanismos de diálogo, escuta e responsabilização coletiva, favorecendo a reconstrução de vínculos rompidos. Quando aplicadas em escolas, têm mostrado impacto positivo na redução de comportamentos agressivos e na criação de ambientes mais colaborativos (Alonso-Rodríguez *et al.*, 2025; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

O diferencial das práticas restaurativas está no fato de que elas reconhecem o conflito como parte das relações humanas, mas oferecem meios construtivos de enfrentamento. Em vez de afastar ou punir o estudante envolvido em episódios de violência, a proposta é engajá-lo em um processo reflexivo, no qual ele compreenda os danos causados e participe da reparação. Esse modelo fortalece a responsabilidade individual e coletiva, ao mesmo tempo em que promove empatia e solidariedade entre os envolvidos (Kang; Kim; Lee, 2020; Twemlow *et al.*, 2001).

Pesquisas mostram que programas escolares estruturados com base em práticas restaurativas conseguem não apenas reduzir índices de violência, mas também melhorar a percepção de pertencimento dos alunos. Quando os estudantes percebem que sua voz é

ouvida e que têm papel ativo na resolução de conflitos, sentem-se mais integrados ao espaço escolar, diminuindo a probabilidade de reincidência em comportamentos violentos (Freeman; Tellez; Jones, 2024; Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025).

Outro aspecto relevante é que a convivência ética vai além das situações de conflito. Trata-se de promover valores como respeito, justiça e cooperação no cotidiano escolar, de forma transversal ao currículo. Nesse sentido, projetos que incorporam a educação para a paz em disciplinas diversas, como história, filosofia e sociologia, contribuem para formar sujeitos mais conscientes de seus direitos e deveres, ampliando a capacidade de conviver em sociedade (Clayton; Ballif-Spanvill; Hunsaker, 2001; Castro-Carrasco, 2025).

A integração das famílias e da comunidade ao processo é outra dimensão destacada pelas pesquisas. Experiências de mediação de conflitos que envolvem pais, responsáveis e lideranças locais ampliam os efeitos das práticas restaurativas, criando redes de solidariedade e apoio que ultrapassam os limites da escola. Essa articulação fortalece o compromisso coletivo com a paz e garante maior legitimidade às ações desenvolvidas (Oliveira *et al.*, 2024; Fonseca; Cordeiro, 2023).

É importante considerar, contudo, que a implementação dessas práticas exige preparação e suporte institucional. Professores e gestores precisam de formação continuada para aplicar metodologias de mediação de forma consistente, evitando que sejam vistas apenas como medidas paliativas. Além disso, as escolas necessitam de apoio de políticas públicas que garantam recursos, tempo e acompanhamento adequado para consolidar essas iniciativas (Malta, 2022; Roeser *et al.*, 2013).

Em contextos de maior vulnerabilidade social, práticas restaurativas têm se mostrado ainda mais necessárias. Estudos revelam que, quando aplicadas em escolas localizadas em territórios marcados pela violência comunitária, essas práticas oferecem uma alternativa para romper ciclos de exclusão e agressividade, abrindo espaço para o diálogo e para a valorização da diversidade (Dupret, 2002; Farias; Bicalho, 2024).

Dessa forma, a convivência ética baseada em práticas restaurativas não deve ser compreendida como uma solução isolada, mas como parte de um projeto pedagógico mais amplo. Sua força reside no fato de que não apenas resolvem conflitos imediatos, mas também contribuem para formar cidadãos capazes de lidar com diferenças e construir coletivamente sociedades mais justas e pacíficas (Borba; Sales; Silva, 2022; Shim; Ye, 2024).

4. Programas de prevenção e promoção da saúde no espaço escolar

A implementação de programas de prevenção da violência e promoção da saúde no ambiente escolar tem sido apontada como uma das estratégias mais eficazes para transformar a convivência entre alunos e professores. Pesquisas internacionais demonstram que iniciativas de grande escala, voltadas ao desenvolvimento socioemocional, resultam em ganhos consistentes no comportamento, no rendimento acadêmico e na redução de episódios de agressividade (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017). Esses achados reforçam a necessidade de que a prevenção seja parte estruturante do projeto pedagógico das escolas.

Entre as experiências de destaque, estão os programas de aprendizagem socioemocional, que têm sido aplicados em diversos países com resultados positivos tanto no curto quanto no longo prazo. Estudos mostram que estudantes participantes desses programas apresentam maior empatia, melhor autorregulação e maior engajamento escolar, fatores que contribuem diretamente para um ambiente mais pacífico e colaborativo (Durlak *et al.*, 2011; Mahoney; Durlak; Weissberg, 2018).

No Brasil, ainda que de forma mais incipiente, algumas iniciativas buscam integrar a promoção da saúde mental ao cotidiano escolar. Revisões recentes indicam que projetos que envolvem professores, alunos e famílias de maneira intersetorial ampliam a efetividade das ações, fortalecendo os vínculos comunitários e garantindo maior adesão às práticas de prevenção (Oliveira *et al.*, 2024; Fonseca; Cordeiro, 2023). Essa perspectiva aponta que a escola sozinha não pode assumir a totalidade do enfrentamento da violência, sendo necessário um trabalho articulado com outros setores.

Outro exemplo relevante são os programas de educação para a paz implementados em escolas da Ásia e da Europa, que associam práticas pedagógicas ao desenvolvimento de empatia e regulação emocional. Essas intervenções se mostraram eficazes na redução de comportamentos violentos e no fortalecimento da autoestima dos estudantes, além de contribuir para melhorar a percepção de segurança entre professores (Kang; Kim; Lee, 2020; Freeman; Tellez; Jones, 2024).

As pesquisas também destacam a importância de programas de escola inteira, que envolvem todos os segmentos da comunidade escolar. Intervenções dessa natureza são mais efetivas porque não se limitam a grupos específicos, mas transformam a cultura institucional como um todo. Ao envolver gestores, professores, alunos e famílias, criam-se

condições para que a convivência ética seja consolidada como valor compartilhado (Wilson; Lipsey, 2007; Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025).

No entanto, a efetividade desses programas depende de fatores como continuidade, financiamento e avaliação constante. A falta de políticas públicas consistentes e a descontinuidade de projetos são barreiras recorrentes em países como o Brasil, dificultando a consolidação de práticas sustentáveis. Estudos reforçam que ações pontuais, sem acompanhamento, tendem a perder força ao longo do tempo, evidenciando a importância de mecanismos permanentes de monitoramento (Malta, 2022; Castro-Carrasco, 2025).

É igualmente fundamental que os programas considerem as especificidades culturais e regionais. Intervenções aplicadas de forma padronizada podem não atender às realidades locais, reduzindo sua eficácia. Assim, a participação ativa das escolas no processo de planejamento e implementação é indispensável para garantir relevância e impacto (Twemlow *et al.*, 2001; Dupret, 2002).

Diante disso, a integração entre promoção da saúde e prevenção da violência deve ser vista como uma perspectiva de futuro para as políticas educacionais. Não se trata apenas de reduzir conflitos, mas de investir em uma escola que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e proteja a saúde mental de professores. Ao consolidar tais programas, é possível transformar a escola em um espaço de cuidado, aprendizagem e construção coletiva de valores (Roeser *et al.*, 2013; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

5. O papel das políticas públicas e institucionais

As boas práticas de prevenção da violência e promoção da saúde mental docente somente alcançam sustentabilidade quando apoiadas por políticas públicas consistentes e pelo compromisso institucional. Experiências em diferentes países demonstram que a continuidade e o sucesso das iniciativas dependem da integração entre escola, comunidade e Estado, com recursos financeiros e humanos adequados para a implementação das ações (Fonseca; Cordeiro, 2023; Oliveira *et al.*, 2024).

No Brasil, estudos revelam que muitas práticas de prevenção ainda são pontuais, limitadas a projetos de curta duração, sem avaliação de impacto ou continuidade. Essa fragilidade decorre, em grande medida, da ausência de políticas educacionais que

priorizem a promoção da saúde mental de professores e estudantes de forma estruturada. Para enfrentar esse desafio, torna-se necessário fortalecer programas de caráter intersetorial, que articulem educação, saúde e assistência social (Castro-Carrasco, 2025; Malta, 2022).

A literatura internacional aponta que políticas de escola inteira, quando associadas a intervenções de aprendizagem socioemocional, contribuem para reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho acadêmico. Isso demonstra que investir em políticas públicas voltadas à cultura de paz não beneficia apenas a convivência, mas também a qualidade da educação como um todo (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017).

Outro aspecto importante é a criação de mecanismos legais que deem respaldo às escolas na implementação de práticas restaurativas e de promoção da convivência ética. Leis e diretrizes nacionais que incentivam a mediação de conflitos e a educação em direitos humanos fortalecem o papel da escola como espaço de cidadania e participação democrática (Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025; Freeman; Tellez; Jones, 2024).

O papel das universidades e centros de pesquisa também merece destaque nesse processo. A produção de evidências científicas sobre a eficácia de programas de prevenção e autocuidado é fundamental para subsidiar a formulação de políticas públicas baseadas em dados. Além disso, parcerias entre escolas e instituições acadêmicas possibilitam a formação continuada de professores e gestores, ampliando a capacidade de intervenção no cotidiano escolar (Roeser *et al.*, 2013; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

A dimensão regional das políticas deve ser considerada como elemento estratégico. Programas uniformes, aplicados sem adaptações às realidades locais, tendem a ser menos eficazes. É necessário que gestores públicos construam políticas flexíveis, capazes de respeitar as especificidades culturais e socioeconômicas de cada comunidade escolar (Twemlow *et al.*, 2001; Kang; Kim; Lee, 2020).

Outro desafio refere-se ao financiamento. Muitas iniciativas bem-sucedidas são interrompidas por falta de recursos, revelando a necessidade de investimentos contínuos e de longo prazo. A valorização da escola como espaço de prevenção e cuidado deve se refletir no orçamento público, garantindo condições para que as práticas se consolidem (Dupret, 2002; Borba; Sales; Silva, 2022).

Nessa perspectiva, o fortalecimento das políticas públicas e institucionais deve caminhar junto com a construção de uma rede de corresponsabilidade. Famílias, comunidade, professores e gestores precisam atuar de forma articulada, apoiados por

legislação e programas governamentais. Dessa forma, a escola deixa de enfrentar sozinha os desafios da violência e passa a ser amparada por uma estrutura mais ampla, capaz de sustentar boas práticas e abrir novas perspectivas para o futuro (Fonseca; Cordeiro, 2023; Oliveira *et al.*, 2024).

6. Formação docente e desenvolvimento profissional contínuo

A formação docente tem papel decisivo na construção de uma escola comprometida com a cultura de paz e a prevenção da violência. Pesquisas apontam que professores que recebem capacitação específica em habilidades socioemocionais, mediação de conflitos e saúde mental estão mais preparados para enfrentar situações de violência sem recorrer a práticas punitivas ou excludentes (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017). Esse preparo fortalece a confiança do professor e cria condições mais favoráveis para o aprendizado dos estudantes.

Além da formação inicial, a educação continuada é fundamental para que os docentes possam atualizar suas práticas e responder a novas demandas sociais. Programas de capacitação em serviço que envolvem metodologias ativas, estudos de caso e espaços de escuta têm mostrado eficácia na melhoria da gestão de conflitos e no fortalecimento do clima escolar (Pérez-Jorge *et al.*, 2023; Freeman; Tellez; Jones, 2024). Essas formações contribuem para que os professores se sintam menos isolados e mais amparados diante de situações complexas.

Outro ponto destacado pela literatura é a importância de integrar conteúdos relacionados à saúde mental na formação dos educadores. A ausência dessa dimensão nos currículos de licenciatura dificulta a compreensão sobre os impactos da violência no bem-estar docente e limita a capacidade de prevenção. Incluir essas temáticas na formação inicial representa um passo essencial para que futuros professores ingressem na carreira com maior preparo emocional e cognitivo (Castro-Carrasco, 2025; Malta, 2022).

A formação voltada à cultura de paz também deve considerar a dimensão ética do trabalho docente. Não se trata apenas de ensinar técnicas de resolução de conflitos, mas de promover uma reflexão crítica sobre o papel social da escola e sobre os valores que orientam a prática pedagógica. Essa perspectiva amplia a responsabilidade do professor, mas também o protege, ao inserir sua atuação em um projeto coletivo mais amplo (Borba; Sales; Silva, 2022; Kang; Kim; Lee, 2020).

Estudos internacionais revelam que professores que participam de programas de desenvolvimento profissional voltados ao bem-estar relatam maior satisfação no trabalho e menor incidência de estresse ocupacional. Isso demonstra que cuidar da saúde emocional do professor não é apenas uma medida preventiva contra o adoecimento, mas também um investimento na qualidade da educação (Roeser *et al.*, 2013; Saleh; Hanum; Rukiyati, 2025).

No Brasil, experiências em formação continuada que associam teoria e prática têm apontado caminhos promissores. Projetos que envolvem universidades, secretarias de educação e escolas favorecem a circulação de conhecimento e o fortalecimento de redes de apoio, possibilitando a construção de soluções mais contextualizadas e eficazes (Oliveira *et al.*, 2024; Fonseca; Cordeiro, 2023).

Entretanto, os desafios ainda são grandes. A sobrecarga de trabalho docente, a falta de recursos e a ausência de políticas permanentes de formação dificultam a consolidação dessas iniciativas. Muitos professores relatam dificuldades em conciliar atividades formativas com suas rotinas escolares, o que evidencia a necessidade de maior valorização institucional e de políticas de incentivo (Dupret, 2002; Twemlow *et al.*, 2001).

Assim, a formação docente voltada à convivência ética e à cultura de paz deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e intersetorial. Quando articulada a políticas públicas consistentes e ao apoio institucional, tem o potencial de transformar não apenas a prática pedagógica, mas também o próprio sentido da escola como espaço de formação cidadã (Freeman; Tellez; Jones, 2024; Pérez-Jorge *et al.*, 2023).

7. Considerações finais

Ao refletir sobre os caminhos para prevenir a violência escolar, torna-se evidente que a construção de uma cultura de paz não é uma tarefa pontual, mas um processo contínuo que exige o engajamento de toda a comunidade escolar e das instâncias políticas. Cada recomendação e prática apresentada ao longo deste capítulo aponta para a necessidade de integrar ações individuais e coletivas, fortalecendo a corresponsabilidade pelo cuidado com professores e estudantes.

O futuro da educação passa por reconhecer que a saúde mental e a convivência ética são pilares fundamentais para a qualidade do ensino. Não basta oferecer conteúdo acadêmico; é preciso cultivar ambientes que respeitem as diferenças, promovam o diálogo

e favoreçam a cooperação. Isso implica superar modelos centrados na punição e avançar para práticas restaurativas, políticas públicas consistentes e programas de promoção da saúde que sustentem mudanças duradouras.

Por fim, cabe ressaltar que as perspectivas futuras não se restringem ao enfrentamento imediato da violência, mas abrangem a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e solidária. A escola, ao assumir o papel de espaço de paz e convivência ética, projeta horizontes de esperança, mostrando que é possível transformar realidades quando há vontade coletiva e compromisso com o bem comum.

Referências

- ALONSO-RODRÍGUEZ, I. *et al.* Restorative practices in reducing school violence: a systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. **Frontiers in Education**. Frontiers Media SA, 2025. p. 1520137.
- BORBA, M. C.; SALES, T. S.; SILVA, G. O papel social da escola na construção da cultura de paz. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 4, p. e48677, 2022.
- CASTRO-CARRASCO, P. J. *et al.* Public Discourse of the Chilean Ministry of Education on School Violence and Convivencia Escolar: A Subjective Theories Approach. **Social Sciences**, v. 14, n. 9, p. 539, 2025.
- CLAYTON, C. J.; BALLIF-SPANVILL, B.; HUNSAKER, M. D. Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. **Applied and Preventive Psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-35, 2001.
- DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia escolar e educacional**, v. 6, p. 91-96, 2002.
- DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- FARIAS, L. K. S.; BICALHO, F. S. A cultura da paz na escola: educação ambiental como possibilidade para se promover a paz. **Revista Pedagógica**, v. 26, p. e7691, 2024.
- FONSECA, S. A.; CORDEIRO, T. L. C. Análise das políticas públicas na prevenção dos massacres nas escolas à luz do Direito. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 3530-3547, 2023.
- FREEMAN, I. M.; TELLEZ, J.; JONES, A. Effectiveness of school violence prevention programs in elementary schools in the United States: A systematic review. **Social Sciences**, v. 13, n. 4, p. 222, 2024.
- KANG, S. R.; KIM, S.J.; LEE, J. Development of a violence prevention educational program for elementary school children using empathy (VPEP-E). **Child Health Nursing Research**, v. 26, n. 4, p. 422, 2020.
- MALTA, M. O. A cultura de paz nas produções científicas: análise de artigos sobre paz e violência. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11536>. Acesso em: 26 set. 2025.

MAHONEY, J. L.; DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P. An update on social and emotional learning outcome research. **Phi Delta Kappan**, v. 100, n. 4, p. 18-23, 2018.

OLIVEIRA, B. C. *et al.* Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024.

PÉREZ-JORGE, D. *et al.* Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: an exploratory study. **Heliyon**, v. 9, n. 7, e18267, 2023.

ROESER, R. W. *et al.* Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. **Journal of educational psychology**, v. 105, n. 3, p. 787, 2013.

SALEH, M. N. I.; HANUM, F.; RUKIYATI. Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution. **Cogent Education**, v. 12, n. 1, p. 2553004, 2025.

SHIM, T.; YE, C. Teachers' Roles in Coping with School Violence from the Perspectives of Prospective Teachers: AQ Methodological Approach. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1099, 2024.

TAYLOR, R. D. *et al.* Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. **Child development**, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017.

TWEMLOW, S. W. *et al.* Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. **American Journal of Psychiatry**, v. 158, n. 5, p. 808-810, 2001.

WILSON, S. J.; LIPSEY, M. W. School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. **American journal of preventive medicine**, v. 33, n. 2, p. S130-S143, 2007.

CURRÍCULO DOS AUTORES

ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA



Doutor em Agronomia (UFPB). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Especialista em Gestão Escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional; ABA – Análise do Comportamento Aplicado (Faculdade Prominas); Engenharia de Segurança no Trabalho (Faculdade Unica); Ensino de Matemática (FINON); Docência do Ensino Superior (ISEPRO); Fitotecnia (IFPI) e Proteção de Plantas (UFV). Graduado em Pedagogia (UFPI), Matemática e Engenharia Agrônômica (UESPI). Graduando em Psicologia (FAMEP). Atualmente é professor. E-mail: veimar74185@gmail.com.

WILLAMES AZEVEDO DOS SANTOS



Mestrando em Inteligência Artificial (AGTU - Orlando, Flórida). Especialista em Ensino de Ciências (IFPE) e Robótica (UFV). Licenciado em Ciências Biológicas (UNEAL) e Matemática (FAVENI). Atualmente, é Diretor Presidente da URI ROBOTICA E TECNOLOGIA (URITEC), e desde 2019, professor de matemática da rede estadual de Pernambuco. E-mail: will.santos.azevedo@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2156062536097086>.

ROSE ALVES DE OLIVEIRA



Mestranda em Sociologia Política (UVV). Pós-graduada em Direitos Humanos (CEUCLAR), Saúde Mental, Planejamento e Gestão (FACUMINAS), Neurociência Aplicada à Aprendizagem (FACUMINAS). Graduada em Filosofia (CEUCLAR). E-mail: rose.oliveira@uvvnet.com.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/960120860978707>.

CARLA MICHELLE DA SILVA



Doutora em Fitotecnia (UFV). Mestre em Agronomia/Fitotecnia (UFPI). Especialista em Gestão Ambiental (FINOM), Biologia e Química (URCA) e Consultoria e Licenciamento Ambiental (Faculdade Unica de Ipatinga). Graduada em Ciências Biológicas (Universidade Iguaçu), Engenharia Agrônômica (UESPI) e Pedagogia (Faculdade Unica de Ipatinga). Atualmente é diretora do Instituto Educacional Invictus. E-mail: carlinha.picos@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4723228892619038>

DALILA SILVA DE OLIVEIRA LIMA



Possui graduação em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É especialista em Libras (UESPI), em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPI) e em Estudos Linguísticos e Literários (UESPI). Atualmente, é professora substituta da Universidade Federal do Piauí e atua como intérprete de Libras na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI). E-mail: dalilalima194@gmail.com.

JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS



Advogado. Licenciado em História. Pedagogo. 10 Especializações nas áreas de Direito e Educação. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Professor Universitário. Coordenador de Pós-Graduação. Secretário Geral da Comissão de Educação para Cidadania da OAB Pernambuco. Membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (UFPE). Membro de Conselho Editorial/AURUM Editora e Arco Editores. Pesquisador (UFRN). Palestrante. Associado da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e do Fórum de

Quem cuida de quem ensina?
A saúde mental do Professor diante da violência escolar

Universidades pela Paz.

E-mail: dinizleonardo152@gmail.com.

Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

ISBN 978-656009220-4



9

786560

092204

