


REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA FÍSICA CONTRA PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS E RESPONSABILIDADE CIVIL OBJETIVA ESTATAL

SOCIAL REPRESENTATION OF PHYSICAL VIOLENCE AGAINST TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS AND STRICT STATE LIABILITY

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA FÍSICA CONTRA LOS DOCENTES EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y RESPONSABILIDAD CIVIL OBJETIVA DEL ESTADO

 <https://doi.org/10.56238/arev8n6-013>

Data de submissão: 05/05/2026

Data de publicação: 05/06/2026

Humberto César Machado

Pós-Doutor em Psicologia

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO)

E-mail: humberto.cesar@unifan.edu.br

Patrícia Silva Valverde Rodrigues

Graduanda em Direito

Instituição: Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN)

E-mail: patriciavalverderodrigues@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a violência física e psicológica contra professores de escolas públicas situadas em uma cidade do entorno da capital goiana, compreendendo-a como fenômeno de natureza sociossimbólica, institucional e jurídica, à luz da Teoria das Representações Sociais. Parte-se da premissa de que as agressões dirigidas aos docentes transcendem a esfera individual, configurando-se como problema público apto a comprometer a saúde mental dos profissionais, o clima organizacional escolar e a permanência no exercício do magistério. A investigação examina como as representações sociais contribuem para a produção e reprodução de sentidos que naturalizam práticas de desrespeito, favorecendo a incidência de violência simbólica e a consequente fragilização da autoridade pedagógica. No plano jurídico, a análise ancora-se no disposto no artigo 37, §6º, da Constituição Federal, que consagra a responsabilidade civil objetiva do Estado pelos danos causados a seus agentes, bem como nas tipificações penais pertinentes, a exemplo da lesão corporal, ameaça e desacato. Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa, com emprego da técnica de associação livre de palavras, operacionalizada por meio de análise prototípica no *software* EVOC, o que possibilitou a identificação de um núcleo central composto pelos termos tristeza, desrespeito, revolta, raiva e medo, além de periferias estruturadas por expressões como indignação, humilhação e ansiedade. Os resultados evidenciam significativo sofrimento docente, associado à percepção de desamparo institucional, revelando fragilidades nos mecanismos de prevenção e enfrentamento da violência no ambiente escolar. Conclui-se que a mitigação do fenômeno demanda a implementação de políticas públicas integradas, voltadas à promoção de uma cultura de paz, ao suporte psicossocial dos profissionais da educação e à efetiva valorização da carreira docente, em consonância com os preceitos constitucionais vigentes.

Palavras-chave: Violência Física Contra o Professor. Representação Social. Direitos do Professor.

ABSTRACT

This article analyzes physical and psychological violence against public school teachers located in a city in the metropolitan area surrounding the capital of the state of Goiás, understanding it as a phenomenon of socio-symbolic, institutional, and legal nature, in light of the Theory of Social Representations. It is based on the premise that aggressions directed at teachers transcend the individual sphere, constituting a public issue capable of compromising professionals' mental health, the school organizational climate, and the continuity in the teaching profession. The study examines how social representations contribute to the production and reproduction of meanings that naturalize practices of disrespect, fostering symbolic violence and consequently weakening pedagogical authority. From a legal perspective, the analysis is grounded in Article 37, §6 of the Brazilian Federal Constitution, which establishes the State's strict liability for damages caused to its agents, as well as in relevant criminal classifications, such as bodily injury, threat, and contempt. Methodologically, a qualitative approach was adopted, using the free word association technique, operationalized through prototypical analysis with the EVOC software, which enabled the identification of a central core composed of the terms sadness, disrespect, revolt, anger, and fear, as well as peripheral elements structured around expressions such as indignation, humiliation, and anxiety. The results reveal significant teacher distress associated with a perception of institutional abandonment, exposing weaknesses in mechanisms for preventing and addressing violence within the school environment. It is concluded that mitigating this phenomenon requires the implementation of integrated public policies aimed at promoting a culture of peace, providing psychosocial support to education professionals, and ensuring the effective valorization of the teaching profession, in accordance with prevailing constitutional principles.

Keywords: Physical Violence Against Teachers. Social Representation. Teachers' Rights.

RESUMEN

Este artículo analiza la violencia física y psicológica contra docentes en escuelas públicas de una ciudad aledaña a la capital, Goiás, entendiéndola como un fenómeno socio-simbólico, institucional y jurídico, a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales. Parte de la premisa de que las agresiones dirigidas a los docentes trascienden el ámbito individual, constituyendo un problema público capaz de comprometer la salud mental de los profesionales, el clima organizacional de la escuela y su permanencia en la profesión docente. La investigación examina cómo las representaciones sociales contribuyen a la producción y reproducción de significados que naturalizan prácticas irrespetuosas, favoreciendo la incidencia de la violencia simbólica y el consiguiente debilitamiento de la autoridad pedagógica. En el plano jurídico, el análisis se fundamenta en lo dispuesto en el artículo 37, §6, de la Constitución Federal, que consagra la responsabilidad civil objetiva del Estado por los daños causados a sus agentes, así como en las clasificaciones penales pertinentes, tales como lesiones corporales, amenazas y desacato. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, empleando la técnica de asociación libre de palabras, operacionalizada mediante análisis prototípico en el software EVOC. Esto permitió identificar un núcleo central compuesto por los términos tristeza, falta de respeto, rebeldía, ira y miedo, además de periferias estructuradas por expresiones como indignación, humillación y ansiedad. Los resultados muestran un sufrimiento significativo del profesorado, asociado a una percepción de impotencia institucional, lo que revela debilidades en los mecanismos de prevención y abordaje de la violencia en el entorno escolar. Se concluye que mitigar este fenómeno exige la implementación de políticas públicas integrales dirigidas a promover una cultura de paz, brindar apoyo psicosocial a los profesionales de la educación y valorar eficazmente la profesión docente, de acuerdo con los preceptos constitucionales vigentes.

Palabras clave: Violencia Física Contra el Profesorado. Representación Social. Derechos del Profesorado.

1 INTRODUÇÃO

A violência contra professores deixou de ser apenas um registro de casos isolados e tornou-se um problema público de fato. Hoje, ela desafia, ao mesmo tempo, a educação, a psicologia social, o direito do trabalho, o direito administrativo e o direito penal. No ambiente escolar ela prejudica diretamente o clima pedagógico, impacta o bem-estar emocional dos profissionais e é um fator que leva muitos a abandonarem a carreira docente. Essa realidade exige respostas institucionais capazes de integrar prevenção, apoio psicossocial e mecanismos de responsabilização.

Este estudo se dedica a análise sobre a violência física e psicológica sofrida por professores, entendendo-a como um fenômeno ao mesmo tempo sociossimbólico e jurídico. A representação social irá permear a análise de como funcionam os sistemas de interpretação que orientam condutas e organizam a comunicação. Essa perspectiva ajudará a entender como as agressões são significadas, muitas vezes naturalizadas ou até justificadas no dia a dia das escolas. Analisar tais representações permitiram, portanto, trazer à tona os sentidos coletivos que estruturam percepções e, por consequência, práticas.

O problema central deste estudo se desdobra em duas questões principais, primeiramente à identificação a lógica de sentidos que as sustentam e a avaliação de qual medida os marcos normativos da atualidade conseguem prevenir e enfrentar a violência de maneira efetiva. O texto traz como elemento central, a análise da estrutura representacional da violência contra docentes e conecta às respostas institucionais do Estado e das escolas, buscando descrever o núcleo central e as zonas periféricas referente as representações, identificando conteúdos minoritários que por ventura possam expressar resistências simbólicas e relacionando os achados empíricos tanto às recomendações internacionais quanto à legislação brasileira, propondo assim estratégias articuladas de prevenção e proteção ao trabalho docente.

A relevância da pesquisa se apoia no crescente volume de evidências nacionais sobre o tema a ser discutido e na urgência de transformar esses dados em políticas públicas mais efetivas buscando minimizar os efeitos danosos desta condição. A ideia caminha na direção de se desenvolver ações que promovam uma cultura de paz, uma gestão atenta ao clima escolar e a valorização da profissão docente. Acredita-se que a prática educativa deve ser balizada pelo diálogo e por uma ética de respeito mútuo, onde a função social da escola se ancora fundamentalmente na mediação intencional e humana do professor. Desse modo, a desproteção desses profissionais acaba por fragilizar todo o projeto educativo.

A análise parte da hipótese de que as representações sociais oriundas da violência contra professores se organizam em torno de elementos emocionais e normativos, que conferem certa

estabilidade à percepção das agressões. Por outro lado, os conteúdos periféricos dessas representações esperam-se que devam revelar tensões simbólicas ligadas a questões relacionadas à dignidade, autoridade e a legitimidade pedagógica. Esse arranjo exige uma articulação clara entre prevenção educativa e responsabilização jurídica. Afinal, o Estado tem responsabilidade objetiva por omissões na proteção de seus servidores, especialmente quando essas falhas contribuem para o adoecimento e a vulnerabilidade no exercício da docência.

A estrutura do texto que se apresenta está organizada da seguinte maneira, em um primeiro momento será disposto uma fundamentação teórica que vise integrar discussões sobre a violência escolar e a proteção docente; seguida de uma exposição sobre a Teoria das Representações Sociais, destacando os conceitos da Teoria do Núcleo Central, sua ancoragem e objetivação; em um terceiro momento será exposto os procedimentos metodológicos a serem utilizados no desenvolvimento e análise dos dados; a quarta seção apresentará a interpretação e os resultados dos dados coletados; por fim, a conclusão que deverá retomar as questões iniciais, avançando com recomendações aplicadas ao enfrentamento da violência e à proteção jurídica e institucional dos professores da rede pública.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS INTEGRADOS DO FENÔMENO

A Teoria das Representações Sociais descreve como as coletividades constroem conhecimentos do senso comum que orientam julgamentos e condutas. Segundo Moscovici (2005; 60), “a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Essa formulação revela que o saber não é restrito ao campo científico, mas é também produzido no cotidiano, constituindo uma forma de interpretar o mundo e agir sobre ele. As representações funcionam, assim, como sistemas simbólicos que organizam a partir de percepções coletivas as quais orientam as práticas dos grupos sociais. No contexto da educação, compreende-las face a percepção dos professores, bem como seu papel é essencial para explicar as atitudes e comportamentos dirigidos a eles. A crença inscrita de que o docente “deve suportar tudo” ou que “educar é uma vocação e não uma profissão” são exemplos de representações socialmente construídas que, muitas vezes, legitimam práticas e o desrespeito gerando assim, uma violência simbólica. A análise deste contexto permite compreender como o imaginário coletivo contribui para a naturalização da desvalorização do magistério e da própria violência dirigida a quem ensina.

Nesse sentido, Abric (2001) aprofunda a Teoria das Representações Sociais ao propor que toda representação possui uma estrutura organizada em torno de um núcleo central e de zonas periféricas. O núcleo central proposto visa reunir e compor os elementos mais estáveis, resistentes à mudança e

ligados à memória coletiva de determinado grupo, sendo esta responsável pela coerência e permanência da representação. Já as zonas periféricas são mais flexíveis e possibilitam a adaptação da representação às circunstâncias e aos contextos específicos. Como explica o autor, é o núcleo central que dá sentido à representação, define sua organização e sua significação.

A organização de uma ideia ou comportamento social, apresenta uma característica particular, específica, onde os elementos da representação não são apenas hierarquizados, mas além disso, todo resultado de uma análise se organiza em torno de um eixo principal, constituído de um ou de alguns elementos que dão forma e entendimento bem como o seu significado (Abric, 1994; p. 19);

No caso da análise sobre o professor, sugere-se que o núcleo central poderá conter ideias como autoridade, saber e respeito, enquanto nas zonas periféricas refletiram transformações contemporâneas, como a visão de que o professor é prestador de serviços ou a atribuição de responsabilidade exclusiva sobre o comportamento dos alunos. Essa estrutura permite compreender a coexistência entre discursos de valorização e práticas de desrespeito, revelando que a violência contra o docente é sustentada por uma forma coletiva de ver outrora contraditórias e historicamente sedimentadas no bojo social.

Para Freire (2021, p.53), “[...] desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”. Essa afirmação traduz uma concepção dialógica e ética da educação, em que o ato de ensinar e aprender é um processo de construção coletiva, baseado na escuta, no respeito e na alteridade.

A prática pedagógica, segundo o autor, só se realiza plenamente quando há diálogo e reconhecimento mútuo entre educador e educando. A violência contra uma das partes, nesse sentido, representa uma ruptura da ética da humanização, transformando o espaço escolar em território de opressão. Quando o medo substitui o diálogo, o processo educativo deixa de ser libertador e passa a reproduzir relações de poder, marcadas pelo autoritarismo, pela coação e pela negação do outro. Desse modo, a violência docente não apenas fere o corpo do educador, mas também corrompe a essência do ato educativo.

Nessa mesma direção, Saviani (2008, p. 16) destaca que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa perspectiva histórico-crítica compreende a educação como mediação fundamental no processo de humanização, vinculada às condições concretas de existência.

Assim, quando o Estado falha em garantir condições adequadas de trabalho e segurança ao magistério, interrompe o próprio processo histórico de formação humana e social. A negligência

estatal diante da violência contra professores revela uma contradição estrutural onde a sociedade exige da escola a formação de cidadãos críticos, mas não assegura as partes o mínimo de proteção e respeito para o exercício educacional de sua função. A desvalorização e o adoecimento acadêmico, expressa não apenas uma crise educacional, mas uma crise de humanidade e de sentido histórico do trabalho educativo.

A carta patente em seu artigo 37, §6º (Brasil, 1988) estabelece que “pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros”, consagrando, assim, a responsabilidade civil objetiva do Estado. Esse dispositivo também se aplica às situações em que ele se omite no cumprimento de seu dever de proteção.

No caso da violência praticada contra professores, a ausência de medidas eficazes de prevenção, segurança institucional e apoio aos servidores configura omissão estatal, uma vez que o Poder Público possui o dever jurídico de zelar pela integridade física e psicológica dos docentes durante o exercício da função pública. Desse modo, quando o Estado deixa de implementar políticas, protocolos e estruturas capazes de garantir um ambiente escolar seguro, ele incorre em responsabilidade civil por omissão, respondendo pelos danos sofridos pelos profissionais da educação.

Para Christian Laval (2004) em “A escola não é uma empresa”, constitui um dos referenciais de destaque nesta pesquisa, ao analisar de forma consistente como o avanço do neoliberalismo tem reconfigurado a educação pública e fragilizado o trabalho docente. Para ele, a lógica empresarial imposta às escolas, sustentada por discursos de eficiência, competição, produtividade e responsabilização individual, transforma problemas estruturais em falhas atribuídas a professores e gestores, aprofundando desigualdades e invisibilizando a omissão estatal.

Sua crítica evidencia que a precarização das condições de trabalho e o aumento da violência simbólica e institucional contra educadores não são fenômenos isolados, mas resultado de um projeto político que redefine o papel do Estado e enfraquece a proteção às escolas. Assim, a sua perspectiva contribui para compreender como a violência enfrentada pelos docentes, especialmente nas redes públicas, está integrada a um contexto mais amplo de desresponsabilização governamental e desvalorização histórica da profissão.

A UNESCO (2019) reforça essa compreensão ao afirmar que “a violência e o assédio contra professores constituem uma violação dos direitos humanos e um obstáculo ao direito à educação” (p. 42). A organização internacional chama atenção para o fato de que a violência contra docentes é um

problema global, que atravessa fronteiras e se relaciona com as desigualdades sociais e a precarização das condições de trabalho.

A ausência ou mesmo negligência de políticas de apoio psicossocial e de mecanismos eficazes de prevenção institucional tem contribuído para o aumento do sofrimento mental e físico dos educadores, levando muitos a abandonarem a profissão. Esse fenômeno, além de comprometer a qualidade educativa como um todo, representa um ataque à dignidade profissional e à integridade humana destes sujeitos. Portanto, sugere-se que a violência escolar deve ser compreendida não como um problema individual, mas como expressão de uma coletividade.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e da valorização dos profissionais da educação.

Do ponto de vista penal, a violência praticada contra professores no exercício de suas atividades ou em razão delas configura crime tipificado no Código Penal Brasileiro, especialmente no artigo 129, que trata das lesões corporais, e no artigo 331, que prevê o delito de desacato a funcionário público no exercício da função ou em razão dela. Em casos de ameaça (art. 147) ou injúria (art. 140), também incide a responsabilização criminal. Além disso, com o advento da Lei nº 14.321/2022, que alterou o Código Penal para incluir o crime de violência institucional, reconhece-se como delito a conduta de agentes públicos que, por ação ou omissão, causem sofrimento físico ou mental a outrem no exercício de suas funções (Brasil, 1940).

Tal previsão reforça a ideia de que a ausência de mecanismos estatais de proteção e prevenção à violência escolar também pode configurar uma forma de violência institucional, especialmente quando o docente é exposto à agressão sem amparo psicológico, jurídico ou administrativo adequado.

A responsabilização civil do Estado, nesses casos, não se limita ao dever de indenizar. Ela representa o reconhecimento de uma falha sistêmica na proteção do trabalho docente, contrariando o princípio constitucional da eficiência (art. 37, caput) e o direito fundamental à segurança no ambiente de trabalho, previsto no artigo 7º, XXII, da Carta Magna, que garante “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança”.

No âmbito da escola pública, o professor exerce suas funções como servidor do Estado e, portanto, é dever da administração pública assegurar-lhe condições seguras e dignas de trabalho, inclusive mediante políticas de prevenção à violência, apoio psicossocial e assistência jurídica em casos de agressão. A omissão nesse dever caracteriza violação ao direito à educação e à dignidade profissional do educador, transformando o ambiente escolar em espaço de risco e medo, incompatível com a finalidade formativa da educação pública.

Pierre Bourdieu (1997), argumenta que as instituições escolares são espaços de reprodução simbólica das estruturas de poder e desigualdade social. A escola, ao mesmo tempo em que pode ser um espaço de emancipação, também pode legitimar e perpetuar formas sutis de dominação. Para ele, a violência simbólica é aquela que se impõe de forma invisível, disfarçada de normalidade, sendo aceita tanto pelos dominadores quanto pelos dominados.

No caso dos professores, essa violência se manifesta na desvalorização do seu trabalho, na ausência de reconhecimento institucional e nas políticas que reproduzem hierarquias e desigualdades. Quando o Estado negligencia a segurança e o bem-estar do educador, ele reforça essas assimetrias e contribui para um campo de violência simbólica que legitima a desproteção e o sofrimento profissional. A agressão física ou verbal, portanto, é apenas a face mais visível de um sistema de desrespeito construído cultural e institucionalmente.

Portanto, “não há docência sem discência” (Freire, 1996; p. 110), e onde há medo, não há aprendizagem. A proteção ao professor é, assim, requisito ético, pedagógico e jurídico da própria função educativa. O medo e a insegurança dissolvem o vínculo essencial entre quem ensina e quem aprende, desumanizando a interrelação pedagógica. Garantir ao educador condições dignas e seguras de trabalho é garantir também o direito dos alunos de aprender em um ambiente de respeito e confiança. Assim, a defesa do profissional da área educacional não se limita a uma questão corporativa, mas constitui uma exigência ética e civilizatória, sem a qual a educação não cumpre sua função social de promover a liberdade, a justiça e a dignidade humana.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, NÚCLEO CENTRAL, ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici nos anos 1960, descreve como os grupos sociais produzem e compartilham conhecimentos de senso comum que, por sua vez, orientam suas práticas, percepções e decisões coletivas. Uma representação social vai além de uma simples opinião ou crença individual, ela constitui um conhecimento socialmente construído, que condensa valores, normas, emoções e imagens. Em essência, ela organiza a maneira como um grupo interpreta determinado fenômeno e age em relação a ele.

Almeida (2011) descreve que as representações sociais funcionam como sistemas de interpretação que definem como os indivíduos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo, orientando tanto condutas quanto formas de comunicação. Neste sentido, elas representam uma produção simbólica que, ao mesmo tempo, expressa e estrutura a realidade social, estando profundamente vinculadas às práticas concretas e às posições dos grupos que as constroem.

Estudar as representações significa, portanto, buscar identificar esses saberes compartilhados que circulam no imaginário coletivo. Investiga-se como as pessoas pensam um determinado objeto e por que o significam de maneiras específicas. Não se trata de coletar opiniões isoladas, mas de mapear o universo simbólico comum que organiza sentidos, legitima práticas e orienta comportamentos. Esse tipo de abordagem permite compreender tanto os elementos estáveis e consensuais quanto às tensões, ambivalências e contradições presentes nas percepções sociais.

No plano metodológico, tais estudos recorrem a diversas técnicas, entrevistas, questionários, grupos focais, análises discursivas. A técnica de evocações livres, analisada com o auxílio do *software* EVOC, destaca-se como uma das análises mais utilizadas para revelar a estrutura interna de uma representação. A ideia é identificar os elementos de maior saliência cognitiva e emocional, organizando-os em quadrantes que distinguem os elementos centrais dos periféricos.

Na perspectiva estrutural, Abric (2001) afirma que toda representação possui uma forma organizada, estruturada em torno de três mecanismos principais. Núcleo central que reúne os elementos mais estáveis, resistentes à mudança, ancorados na memória coletiva e nos valores fundamentais do grupo. É ele quem confere sentido e coerência global à representação; um sistema periférico mais flexível, adaptável e sensível ao contexto, permitindo que o grupo ajuste a representação às demandas do cotidiano sem alterar seu núcleo essencial; a zona de contraste, espaço onde aparecem elementos minoritários, porém significativos, que podem revelar tensões, resistências e possíveis vetores de mudança futura.; e por fim uma segunda periferia equidistante do núcleo de pouca significância e relevância face a representação analisada.

Para além da estrutura, Moscovici (2011) descreve dois processos cognitivos fundamentais, o primeiro é a ancoragem, um mecanismo que insere o novo em categorias já existentes, tornando-o compreensível, a qual por seu intermédio é que um fenômeno desconhecido é "classificado" dentro de um repertório cultural familiar. A outra estrutura é a objetivação, processo que transforma ideias abstratas em imagens concretas, facilitando sua comunicação e reprodução social. É como se conceitos complexos ganhassem uma "cara", circulando de modo mais palpável no cotidiano.

Essa perspectiva teórica mostra-se especialmente potente para analisar fenômenos de forte carga afetiva, como a violência contra professores. Como tais experiências mobilizam emoções intensas, crenças sobre autoridade e expectativas normativas, a Teoria adotada permite revelar como o imaginário escolar historicamente construiu a figura do docente, quais valores sustentam o respeito ou o desrespeito, e como certos sentidos, como medo, tristeza ou indignação, se tornam coletivamente partilhados e, por vezes, naturalizados.

Dessa forma, uma pesquisa proposta não busca apenas catalogar manifestações de agressão, ela procura compreender o tecido simbólico que legitima, minimiza ou transforma essas experiências em uma realidade social supostamente aceitável ou até inevitável. É esse mapa simbólico, afinal, que pode orientar intervenções institucionais mais adequadas e fundamentar políticas públicas de prevenção de maneira mais consistente.

4 METODOLOGIA

A pesquisa se baseia na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, que parte do princípio de que toda representação possui uma organização interna, composta por elementos centrais e periféricos. Conforme afirma Abric (2001, p. 27), “toda representação é estruturada em torno de um núcleo central que determina sua significação e sua organização”. Esse núcleo é responsável pela estabilidade e pela coerência do sistema representacional. Portanto, para compreender um fenômeno como a violência contra professores, é necessário acessar não apenas opiniões individuais, mas a estrutura simbólica que organiza os sentidos compartilhados pelo grupo.

Com esse objetivo, recorreu-se à técnica de evocações livres, um método recomendado por Abric em sua teoria para identificar o conteúdo latente e espontâneo das representações sociais. Para ele, “a evocação espontânea permite acessar os elementos mais imediatos e salientes do pensamento social, aqueles que emergem sem reflexão elaborada” (Abric, 2001, p. 156). Os participantes foram então convidados a evocar cinco palavras relacionadas ao termo indutor “violência física e psicológica contra professores”, registrando-as na ordem exata em que lhes ocorriam.

As respostas foram posteriormente padronizadas lexicalmente, unificando variantes e corrigindo eventuais grafias, e processadas pelo *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations*). Este programa opera com base no modelo proposto por Vergès (1992), amplamente incorporado por Abric em sua abordagem estrutural, justamente por permitir identificar os elementos mais estáveis e aqueles mais sensíveis ao contexto. Como explica Abric (2003, p. 45), “a análise prototípica permite distinguir o que é consensual e estável do que é flexível e adaptativo na representação”.

Os parâmetros adotados na análise foram, a frequência mínima $f = 5$, frequência de corte $f_c = 7$ e ordem média de evocação - OME = 3. A partir desses valores, o *software* gerou uma tabela chamada de tabela de quatro quadrantes ou de quatro casas, distribuindo as evocações do quadrante, onde o núcleo central é identificado no quadrante superior esquerdo, contendo as evocações com alta frequência e ordem média baixa se colocando nas primeiras posições; no quadrante superior direito

fica a primeira periferia com evocações de alta frequência e com ordem média mediana, se distanciando das primeiras posições; no quadrante inferior esquerdo encontra-se a zona contrastante, com baixa frequência e baixa ordem média se colocando nas primeiras posições evocadas; por fim, a segunda periferia no quadrante inferior direito, se colocando mais distante do núcleo central. Ali encontra-se as evocações com baixa frequência e alta ordem média, ou seja, se colocando nas últimas posições na evocação.

Essa organização decorre diretamente do princípio estrutural da Teoria do Núcleo Central, segundo o qual, nas palavras de Abric (1994, p. 19), “o núcleo central dá à representação sua significação, enquanto o sistema periférico assegura sua adaptação às variações do contexto social”. A metodologia, portanto, permite identificar tanto os elementos simbólicos mais estáveis quanto as tensões e os ajustes que caracterizam o cotidiano educacional.

A interpretação seguiu os critérios técnicos do método prototípico articulados ao referencial teórico de Moscovici (2011), Abric (2001) e Almeida (2011). Essa estratégia permitiu compreender a arquitetura simbólica do fenômeno, revelando o núcleo afetivo-normativo que organiza a representação social da violência e as zonas de tensão simbólica que expressam experiências de sofrimento, desamparo e desrespeito vividas pelos docentes.

5 DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Tabela 1 - Tabela de Quatro Casas sobre a Violência Física e Psicológica Contra Professores

tristeza	(f=32; om=2.9)	indignação	(f=21; om=3.0)
desrespeito	(f=25; om=2.6)	medo	(f=19; om=3.0)
revolta	(f=23; om=1.8)	decepção	(f=11; om=3.6)
raiva	(f=21; om=2.1)	falta de educação	(f=10; om=4.2)
falta de respeito	(f=18; om=2.1)	vandalismo	(f=07; om=3.1)
violência	(f=05; om=2.2)	maldade	(f=06; om=3.8)
angústia	(f=05; om=2.4)	ansiedade	(f=05; om=4.6)
humilhação	(f=05; om=2.6)		

Frequência mínima (f)5,
Frequência de corte (fc)7
Ordem média (om)3
Fonte: Autores.

5.1 ESTRUTURA PROTOTÍPICA

O núcleo central concentrou termos de elevado consenso e forte colorido emocional e normativo como tristeza (f 32; om 2,9), desrespeito (f 25; om 2,6), revolta (f 23; om 1,8), raiva (f 21; om 2,1) e Falta de respeito (f 18; om 3,0). A primeira periferia agregou indignação (f 21; om 3,0), medo (f 19; om 3,0); decepção (f 11; om 3,6), falta de educação (f 10; om 4,2) e vandalismo (f 7; om 3,1). A zona de contraste reuniu violência (f 5; om 2,2), angústia (f 5; om 2,4) e humilhação (f 5; om

2,6). A segunda periferia registrou maldade (f 6; om 3,8) e ansiedade (f 5; om 4,6). O preenchimento de todos os quadrantes indica equilíbrio entre estabilidade do centro e plasticidade periférica, com presença de conteúdos críticos minoritários.

5.2 DESCRIÇÃO DISCURSIVA

O núcleo central do sistema semântico é marcadamente afetivo-normativo. Nele, palavras como tristeza e desrespeito ancoram a experiência da agressão como uma ferida moral, enquanto revolta e raiva traduzem as respostas emocionais que se cristalizam como uma linguagem comum do sofrimento docente.

A primeira periferia traz o discurso para mais perto das cenas cotidianas da escola, introduzindo termos como indignação, medo e decepção, além de categorias ligadas à socialização, como falta de educação e vandalismo.

Já a zona de contraste dá voz a marcas mais íntimas e precoces do dano, como angústia e humilhação, acompanhadas do reconhecimento explícito do próprio objeto, a violência. A segunda periferia, por sua vez, sinaliza elementos de um desgaste mais difuso, como ansiedade, e julgamentos morais dispersos, como maldade.

Esse arranjo sugere uma representação que, de um lado, naturaliza a agressão como uma experiência recorrente no ambiente escolar e, de outro, ainda conserva uma expectativa latente de dignidade nas relações. Como explica Abric (2001, p. 45), “o núcleo central confere significado e estabilidade à representação, enquanto os elementos periféricos permitem sua adaptação às variações do contexto social”.

5.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA

O núcleo central emocional-normativo cumpre função de ancoragem do sentido social do fenômeno, alinhado à literatura que descreve representações com forte carga afetiva em contextos de risco e exposição pública. Como observam Almeida e Santos (2011, p. 90), “as representações sociais organizam e justificam as práticas cotidianas, articulando valores e emoções que orientam o agir coletivo”. As periferias funcionam como zona de negociação com o cotidiano, incorporando categorias relacionais e de conduta. A presença de contrastes revela fissuras cognitivas úteis para intervenção, pois tornam visíveis marcas de dano simbólico e psicossocial que, se não reconhecidas, permanecem fora do radar institucional. Tal arquitetura é coerente com o modelo estrutural descrito por Abric (2001), segundo o qual o núcleo confere estabilidade à representação, enquanto as zonas periféricas asseguram sua adaptação às pressões contextuais.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A violência escolar abala profundamente o exercício docente, especialmente nas escolas públicas, onde relatos de agressões, ameaças e humilhações transformam o ambiente de trabalho em uma experiência marcada pelo medo e pelo desgaste emocional. Para muitos professores, entrar em sala de aula deixou de ser uma rotina pedagógica e tornou-se um ato de resistência. A insegurança recorrente mina sua motivação, saúde mental e dignidade profissional.

Como alerta Freire (1996), a prática educativa se sustenta na “amorosidade, no diálogo e no respeito”; quando o ambiente escolar se converte em espaço de violência, essas bases se rompem e o educador perde as condições mínimas para exercer sua prática humanizadora. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1998) contribui para compreender que a desvalorização docente e a naturalização da violência fazem parte de uma lógica de violência simbólica, na qual estruturas sociais legitimam desigualdades e fragilizam o papel dos professores dentro da instituição escolar. Embora o foco deste estudo seja um município do entorno da Capital Goiana, é preciso reconhecer que o problema ultrapassa fronteiras locais, revelando um cenário nacional de violência contra o magistério e de desvalorização estrutural da profissão.

Esse quadro se agrava diante da postura do Estado, que há décadas tem conhecimento das condições de vulnerabilidade e adoecimento que atingem o magistério, mas mantém uma política de omissão contínua. Em vez de garantir proteção, prevenção e apoio, o poder público normaliza o sofrimento docente, deixando claro que a desvalorização do professor não é mero descuido, mas expressão de escolhas políticas alinhadas a uma lógica neoliberal que fragiliza deliberadamente a escola pública. Como analisa Christian Laval (2004) em “A escola não é uma empresa”, o neoliberalismo desloca a responsabilidade do Estado para as instituições escolares, impondo uma cultura de “gestão por resultados”, competição e individualização das falhas. Elementos que transformam problemas estruturais em questões que recaem sobre indivíduos já sobrecarregados.

Nesse processo, as escolas são tratadas como unidades autônomas que devem solucionar sozinhas conflitos, violência e precariedades ainda que tais problemas sejam produzidos por políticas públicas insuficientes. Essa omissão atinge diretamente a gestão escolar, que, em tantas outras cidades brasileiras, enfrentam conflitos diários sem receber suporte técnico, jurídico ou psicológico das Secretarias de Educação. Diretores e coordenadores são responsabilizados por questões que extrapolam suas atribuições, atuando como contenção de crises para as quais não foram preparados e sem respaldo das instâncias superiores.

Somado a isso, o desconhecimento dos direitos tanto por parte dos docentes quanto da própria gestão mantém muitos profissionais reféns de práticas abusivas, silenciados pelo medo de retaliação

ou por acreditarem que “não adianta denunciar”. Sem orientação jurídica, sem formação adequada sobre legislação educacional e sem apoio institucional efetivo, professores e gestores permanecem desprotegidos em um ambiente que deveria assegurar sua integridade física, psicológica e profissional. A combinação de omissão estatal, desamparo institucional e desconhecimento legal aprofunda a sensação de abandono e contribui para a desmotivação generalizada que assola as escolas públicas.

A análise dos dados permitiu compreender que a violência contra professores não é apenas um conjunto de eventos isolados, mas um fenômeno estrutural, simbólico e institucional, profundamente ancorado nas representações sociais que circulam no espaço escolar. A perspectiva de Moscovici sustenta essa compreensão, ao afirmar que “as representações sociais tornam estranho aquilo que é familiar e tornam familiar aquilo que é estranho” (2005, p. 38), indicando que a forma como os professores percebem a violência resulta de interpretações coletivamente construídas e compartilhadas.

A análise prototípica realizada por meio do EVOC identificou um núcleo central composto por tristeza, desrespeito, revolta e raiva, confirmando o que Abric descreve ao explicar que “o núcleo central é determinado pela história do grupo e pelas normas que orientam sua identidade” (2001, p. 161). De maneira complementar, a existência de elementos periféricos como humilhação, ansiedade e vandalismo confirma que, conforme o autor, “os elementos periféricos protegem o núcleo central, permitindo que a representação resista às mudanças bruscas” (1994, p. 22).

Esses achados revelam que a violência dirigida ao professor está profundamente ligada à forma como a autoridade docente é simbolicamente construída e percebida. Sob essa ótica, a leitura de Bourdieu é fundamental, pois “a violência simbólica se exerce através das vias da comunicação e do reconhecimento, impondo significações como se fossem naturais” (Bourdieu, 1997, p. 51). As representações identificadas evidenciam justamente esse processo de naturalização: práticas de desrespeito são muitas vezes incorporadas como parte inerente da profissão docente.

No campo pedagógico, os resultados dialogam diretamente com a visão freireana, para quem a educação se fundamenta na ética e no diálogo. Reforçando que, “ensinar exige a coragem de lutar contra qualquer prática que diminua a dignidade do educador” (Freire, 1996, p. 38), demonstrando que a violência, ao romper com essa dignidade, compromete o próprio ato educativo. Esse entendimento é ampliado por Saviani, quando afirma que “sem condições adequadas, a escola não cumpre sua função de transmitir saberes sistematizados” (2013, p. 27), evidenciando que a violência vivenciada pelos docentes coloca em risco a própria função social da escola.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), em seu artigo 37, §6º, reforça a responsabilidade objetiva do Estado na proteção de seus servidores. A literatura administrativa corrobora essa perspectiva, para Carvalho Filho, “a responsabilidade civil do Estado por omissão decorre da violação de um dever jurídico específico de agir” (2015, p. 486). Nesse mesmo sentido, Meirelles destaca que “quando o Estado deixa de proteger adequadamente seus servidores, configura-se o serviço defeituoso” (2016, p. 642). Além disso, organismos internacionais alertam para a gravidade do problema. A UNESCO afirma que “a violência nas escolas é um problema global que compromete a aprendizagem, a saúde mental e a permanência dos profissionais na educação” (2019, p. 9), reforçando a urgência de políticas integradas de prevenção e acolhimento.

Os resultados deste estudo demonstram, de forma consistente, que o enfrentamento da violência contra professores não pode ser reduzido a intervenções pontuais ou isoladas, exigindo, ao contrário, a articulação de ações estruturadas em três dimensões complementares e indissociáveis: a simbólica, a institucional e a jurídica.

No plano simbólico, torna-se evidente a necessidade de desconstrução de representações que naturalizam o desrespeito e contribuem para a fragilização progressiva da autoridade docente. Trata-se de um fenômeno que se constrói socialmente, sendo alimentado por discursos, práticas e condições institucionais que, ao invés de fortalecerem o papel do professor, acabam por esvaziá-lo. Nessa perspectiva, pode-se observar que “o professor se torna alvo de violência quando sua autoridade simbólica é fragilizada pelas condições institucionais” (Tardif, 2014, p. 103), evidenciando que a violência não surge de forma abrupta, mas decorre de um processo de deslegitimação da função docente no imaginário social.

No âmbito institucional, os resultados indicam a imprescindibilidade da implementação de políticas voltadas à promoção de uma cultura de paz, aliadas à formação continuada dos profissionais da educação, à criação de protocolos claros de registro e encaminhamento de ocorrências, bem como à estruturação de mecanismos eficazes de mediação de conflitos e acolhimento das vítimas. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de convivência social complexo, no qual se expressam tensões que extrapolam seus limites físicos. Como adverte Charlot, “a violência escolar expressa tensões sociais mais amplas e reflete desigualdades estruturais” (2002, p. 54), o que impõe a necessidade de respostas institucionais que considerem essa dimensão ampliada do fenômeno.

Por fim, na dimensão jurídica, evidencia-se a necessidade de garantir não apenas a responsabilização dos agressores, mas também a efetiva atuação do Estado na proteção dos docentes, por meio de políticas públicas que assegurem suporte psicológico, segurança no ambiente escolar e condições dignas de trabalho. Nesse sentido, reconhece-se que a segurança no ambiente educacional

integra o rol de direitos fundamentais dos servidores públicos, conforme destacam Alexandrino e Paulo (2017, p. 311) ao afirmarem que “a segurança no ambiente de trabalho é direito fundamental dos servidores públicos”. Tal compreensão reforça o dever estatal de implementar medidas concretas que assegurem a integridade física e psíquica dos profissionais da educação.

Dessa forma, a análise integrada dessas três dimensões permite compreender que o enfrentamento da violência contra professores demanda uma abordagem complexa e multidimensional, capaz de articular transformações no plano simbólico, reorganizações no âmbito institucional e efetividade no campo jurídico, sob pena de perpetuar um cenário de vulnerabilidade que compromete não apenas a dignidade docente, mas a própria qualidade do processo educativo. Proteger o professor significa, em última análise, proteger a escola, o processo educativo e a própria democracia. Afinal, como lembra Freire (2005, p. 68), “ninguém educa ninguém: educamo-nos uns aos outros em comunhão”. Onde há violência, não há comunhão; onde há medo, não há aprendizagem; onde há desrespeito, não há educação.

7 CONCLUSÃO

A análise empreendida neste estudo permite afirmar, com maior densidade jurídica, que a violência contra professores não se limita a um problema de ordem pedagógica ou relacional, mas configura verdadeira violação a direitos fundamentais, inserindo-se no âmbito da responsabilidade estatal e da tutela jurídica do trabalho docente. Ao responder às questões inicialmente propostas, evidencia-se que as agressões sofridas pelos professores são sustentadas por uma lógica socio simbólica consistente e, simultaneamente, encontram respaldo na insuficiência das respostas normativas e institucionais voltadas à sua prevenção e repressão.

Sob a perspectiva das representações sociais, os dados empíricos confirmam a existência de um núcleo central estruturado por elementos de forte carga emocional e normativa, tais como tristeza, desrespeito, revolta e raiva, que conferem estabilidade ao significado social da violência vivenciada pelos docentes. Tal estrutura não apenas traduz o sofrimento, mas revela um processo de naturalização da agressão no ambiente escolar, o que, sob o prisma jurídico, agrava a situação ao invisibilizar práticas que deveriam ser prontamente reconhecidas como ilícitas. As zonas periféricas, ao incorporarem termos como humilhação, medo e ansiedade, evidenciam danos que ultrapassam a esfera física, alcançando a integridade psíquica do trabalhador, o que reforça a incidência de proteção constitucional à dignidade da pessoa humana e à saúde no trabalho.

Nesse contexto, a violência contra o professor deve ser compreendida como violação direta a um conjunto de garantias constitucionais, especialmente aquelas relacionadas à dignidade da pessoa

humana (art. 1º, III, da Constituição Federal), à valorização do trabalho (art. 1º, IV) e à proteção do servidor público no exercício de suas funções. A fragilização da autoridade docente, evidenciada no plano simbólico, projeta efeitos concretos no plano jurídico, na medida em que contribui para a tolerância social de condutas que, em essência, configuram ilícitos civis e penais, como lesão corporal, ameaça e desacato, além de potenciais hipóteses de assédio moral institucional.

No plano da responsabilidade estatal, os achados reforçam a aplicabilidade do artigo 37, §6º, da Constituição Federal, que consagra a responsabilidade objetiva do Estado por danos causados a seus agentes. A omissão na adoção de medidas preventivas, na oferta de suporte adequado e na implementação de políticas eficazes de proteção configura, em termos jurídicos, falha no dever específico de agir, caracterizando o denominado “serviço defeituoso”. Não se trata, portanto, de mera insuficiência administrativa, mas de descumprimento de um dever jurídico que pode ensejar responsabilização civil do ente estatal, sobretudo quando demonstrado o nexo entre a omissão e o dano sofrido pelo docente.

Ademais, a análise revela que a ausência de protocolos institucionais claros, aliada ao desconhecimento dos direitos por parte dos próprios professores e gestores, contribui para a perpetuação de um cenário de subnotificação e impunidade. Tal quadro compromete a eficácia do ordenamento jurídico, na medida em que impede a adequada incidência das normas protetivas já existentes. A insuficiência de orientação jurídica e de canais acessíveis de denúncia fragiliza a posição do docente, colocando-o em situação de vulnerabilidade incompatível com o regime jurídico que deveria assegurar sua proteção.

Diante disso, impõe-se reconhecer que o enfrentamento da violência contra professores exige uma resposta jurídica que vá além da mera previsão normativa, demandando efetividade na aplicação das leis e na atuação do Estado. Isso implica a implementação de políticas públicas estruturadas, a criação de mecanismos institucionais de proteção, a capacitação jurídica de gestores e docentes e o fortalecimento dos instrumentos de responsabilização dos agressores.

Por fim, ao retomar a hipótese inicial, verifica-se sua confirmação, as representações sociais da violência contra professores organizam-se em torno de elementos que estabilizam a percepção das agressões, ao mesmo tempo em que as periferias revelam tensões relacionadas à dignidade, autoridade e legitimidade pedagógica. Contudo, a permanência desse quadro evidencia que o problema não reside na ausência de normas, mas na sua baixa efetividade.

Assim, proteger o professor não é apenas uma escolha política ou pedagógica, mas uma imposição constitucional. A omissão estatal diante desse cenário não pode ser naturalizada, sob pena de se legitimar um ambiente de trabalho incompatível com os princípios fundamentais do Estado

Democrático de Direito. Em última análise, garantir a integridade física e psíquica do docente significa assegurar a própria funcionalidade do sistema educacional e a concretização dos direitos sociais que dele dependem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155,171.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37,57.
- ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: UFPE, 2005.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Org.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. *Direito administrativo descomplicado*. 27. ed. São Paulo: Método, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, 1940.
- CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de direito administrativo*. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses analisam essa questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 45, 57, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência enquanto profissão emergente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report 2019*. Paris: UNESCO, 2019.

VERGÈS, Paul. *L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation*. Bulletin de Psychologie, 45, 203-209, 1992.