

***“Eu não sei se isto é bullying...”* - Uma análise à problemática das formas de violência na relação professor-aluno, através das percepções dos alunos**

Felícia Iolanda Conceição da Costa

Dissertação de Mestrado em Estudos de Educação

Abril, 2024

Dissertação de Mestrado apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estudos de Educação realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Batista e coorientação da Professora Doutora Rima Prakash.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às pessoas que acompanharam todo o meu percurso académico e de realização deste trabalho de mestrado.

Em primeiro lugar à Professora Susana Batista e Professora Rima Prakash que me deram liberdade para poder explorar um tema com o qual pouco estavam familiarizadas, mas com o qual tentaram sempre auxiliar e contribuir com ideias e observações significativas que ajudaram ao aprofundamento e a enriquecimento de todo o trabalho.

À minha família, que sempre me motivou e acreditou em mim, em especial, aos meus pais, Luís e Madalena da Costa, que desde sempre me ensinaram que por mais falhas e obstáculos que a vida tenha, vale sempre a pena lutar pelos valores e coisas em que acreditamos e que o esforço do nosso trabalho, acaba sempre por compensar. E ao meu querido irmão e companheiro, Guilherme da Costa, que acredita e torce sempre por mim, em todas as coisas e ideias que defendo, e que me lembra sempre que sou capaz de tudo, mesmo quando eu duvido de mim.

Aos meus melhores amigos, que tornam os meus dias mais leves e divertidos, e que me demonstram como a vida é tão melhor e feliz com eles: Alex Nobre, Débora Mártires, Filipe Rita, Guilherme Martins, Inês Mesquita, Jéssica Rebelo, Tânia Martins e Vanessa Leitão. Sem o apoio emocional e carinho dessas pessoas, este trabalho não teria sido terminado. E também um agradecimento ao Alexandre, o meu querido psicólogo, que me desafia a encoraja a ir atrás daquilo em que acredito.

A todos os amigos e colegas que fui adquirindo ao longo de todo o meu percurso académico, e em especial às minhas duas amigas e parceiras de mestrado, Ana Kubrusly e Tatiana Matos, por todos os momentos de partilha, estudo e incentivo.

Um agradecimento especial ao André, à Beatriz, à Catarina, à Diana e à Filipa que se disponibilizaram logo em contar as suas histórias e experiências, sem o contributo deles, o trabalho não poderia ter sido realizado.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os amigos e pessoas que ajudaram na realização do trabalho, quer a nível de partilha do flyer, assim como com opiniões, sugestões, ideias ou críticas construtivas.

Obrigada!

RESUMO

“Eu não sei se isto é bullying...” - Uma análise à problemática das formas de violência na relação professor-aluno, através das percepções dos alunos

FELÍCIA IOLANDA CONCEIÇÃO DA COSTA

A violência na relação professor-aluno consiste numa problemática ainda pouco explorada a nível científico. Nos últimos anos, a nível internacional, vários autores têm vindo a abordar esta forma de violência, demonstrando que a mesma consiste numa prática antiga, que está presente em vários contextos escolares (Datta et al., 2017; Krugman & Krugman, 1984; Twemlow et al., 2006), em que o professor se torna o agressor, executando vários comportamentos e atitudes negativas ao(s) aluno(s), causando desconforto e prejudicando o seu bem-estar e desenvolvimento da aprendizagem (Alude et al., 2012; McEvoy, 2005). A violência na relação professor-aluno contribui negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e promoção de uma ambiente escolar seguro e inclusivo, tendo impactos e consequências graves no(s) aluno(s) que experienciam a mesma (Hyman et al., 1988; McEachern et al., 2008). Em Portugal pouco se aborda a questão da violência na relação professor-aluno, apenas através dos media é possível encontrarem-se alguns relatos e notícias de condutas impróprias e abusivas dos professores (Bento, 2023; Lusa, 2019). Devido a esta lacuna bibliográfica, a presente dissertação de mestrado pretendeu analisar a problemática da violência na relação professor-aluno, no contexto português, tendo como pergunta de partida: *Quais as formas e consequências da violência na relação professor-aluno, com base nas narrativas de alunos que as tenham experienciado?*. Optou-se por analisar as perspectivas dos alunos e recorreu-se à recolha de narrativas bibliográficas de cinco ex-alunos, que experienciaram a dinâmica nos anos escolares 7.º ao 12.º, analisando-as de forma qualitativa. Os objetivos que se estabeleceram foram: 1) *Compreender quais as formas de violência na relação professor-aluno, comportamentos/atitudes mais recorrentes, através de ex-alunos que tenham experienciado esta forma de violência*; 2) *Compreender quais as consequências e impactos que as formas de violência de professores a alunos têm, de acordo com as percepções de alunos que experienciaram esta forma de violência*. Desta forma, neste estudo, tentou-se compreender as várias formas e características desta forma de violência, através das perspectivas de parte dos alunos, assim como os impactos e consequências que tiveram nos mesmos. Na análise das entrevistas foram tidas em consideração três momentos de análise, sendo eles: Caracterização dos alunos e descrição das experiências; Classificação das experiências e; Consequências das experiências. Com a análise dos resultados, foi possível verificar que a violência na relação professor-aluno consiste em vários tipos de comportamentos, tendo sido a *Agressão verbal* e *Denegrir e humilhar o aluno*, os mais identificados pelos entrevistados. Relativamente às consequências e impactos que esta forma de violência tem nos alunos, de acordo com os nossos entrevistados, a *Perda de confiança nos professores* (nível interpessoal), *Baixa autoestima* (nível pessoal) dos alunos e *Desinteresse e desmotivação escolar* (nível académico) foram as consequências mais mencionadas. Verificou-se que os alunos que experienciaram esta forma de violência por um maior período de tempo, relataram ter sentido mais consequências e em mais níveis. Por fim, ao se analisar como esta forma de violência se apresenta e quais os seus impactos, refletiu-se

sobre a importância de inclusão desta problemática nos discursos e debates sobre a violência na escola.

Palavras-chave: violência; relação professor-aluno; percepções dos alunos; abuso de poder; formas de violência; impactos e consequências.

ABSTRACT

"I don't know if this is bullying..." - An analysis of the issue of various forms of violence in the teacher-student relationship, through the perceptions of students

FELÍCIA IOLANDA CONCEIÇÃO DA COSTA

Violence in the teacher-student relationship is a problem that has been relatively underexplored at the scientific level. In recent years, several authors internationally have started addressing this form of violence, demonstrating that it is an ancient practice present in various school contexts (Datta et al., 2017; Krugman & Krugman, 1984; Twemlow et al., 2006), wherein the teacher becomes the aggressor, exhibiting various negative behaviors and attitudes towards the student(s), causing discomfort and hindering their well-being and learning development (Alude et al., 2012; McEvoy, 2005). Violence in the teacher-student relationship contributes negatively to the student's learning development and the promotion of a safe and inclusive school environment, with serious impacts and consequences for the student(s) experiencing it (Hyman et al., 1988; McEachern et al., 2008). In Portugal, the issue of violence in the teacher-student relationship is scarcely addressed, with only occasional reports and news about inappropriate and abusive conduct by teachers available through the media (Bento, 2023; Lusa, 2019). Due to this bibliographic gap, the present master's dissertation aimed to analyze the problem of violence in the teacher-student relationship in the Portuguese context, with the guiding question: What are the forms and consequences of violence in the teacher-student relationship based on the narratives of students who have experienced it? The decision was made to analyze the perspectives of the students and to collect bibliographic narratives from five former students who experienced this dynamic from 7th to 12th grade, analyzing them qualitatively. The established objectives were: 1) To understand the forms of violence in the teacher-student relationship, the most recurring behaviors/attitudes, through former students who experienced this form of violence; 2) To understand the consequences and impacts of teacher violence towards students, according to the perceptions of students who experienced this form of violence. Thus, this study attempted to understand the various forms and characteristics of this type of violence from the perspective of the students, as well as the impacts and consequences they had on them. In the analysis of the interviews, three moments of analysis were considered: Characterization of the students and description of the experiences; Classification of experiences; Consequences of experiences. Through the analysis of the results, it was possible to verify that violence in the teacher-student relationship consists of various types of behaviors, with Verbal Aggression and Denigration and humiliation of the student being the most identified by the interviewees. Regarding the consequences and impacts that this form of violence has on students, according to our interviewees, Loss of trust in teachers (interpersonal level), Low self-esteem (personal level), and School disinterest and demotivation (academic level) were the most mentioned consequences. It was found that students who experienced this form of violence for a longer period reported feeling more consequences and across more levels. Finally, by analyzing how this form of violence manifests and its impacts, it was reflected on the importance of including this issue in discussions and debates about violence in schools.

Keywords: violence; teacher-student relationship; students' perceptions; abuse of power; forms of violence; impacts and consequences

ÍNDICE

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	4
I. 1. Violência na Escola: um problema social	4
I. 2. Formas de violência na escola nas diferentes relações	8
I. 3. Relação professor-aluno	13
I. 4. Formas de violência na relação professor-aluno	16
I. 4.1. Agressões físicas e verbais	17
I. 4.2. Abuso (emocional ou psicológico)	20
I. 4.3. Bullying de professores	23
I. 5. Consequências das formas de violência na relação professor-aluno	29
I. 6. Como se caracteriza um aluno que sofre com esta forma de violência?	31
I. 7. Esta forma de violência existe em Portugal?	35
II. Metodologia	41
II.1.A. Apresentação da Problemática e questão de partida	41
II.1.1. Objetivos do estudo	43
II.1.2. Descrição e Justificação metodológica - Pesquisa qualitativa	46
II.1.3. Instrumento de Recolha - Entrevistas semi-estruturadas	47
II.1.4. Processo de amostragem e seleção dos participantes	48
II.1.5. Guião da entrevista	50
II.1.5.1. Processo de construção do guião de entrevista	50
II.1.5.2. Considerações éticas	55
II.1.5.3. Consentimento informado	56
II.2.1. Processo de realização das entrevistas	57
II.2.2. Papel do entrevistador	57
II.2.3. Análise dos dados: a análise de conteúdo	58
II.2.4. Categorização dos dados	61

III. Resultados e discussão dos resultados	67
III. A. Caracterização da Amostra	67
III. B. Descrição da Experiência vivida	73
III. C. Classificação da Experiência vivida	83
III. D. Consequências	94
IV. Considerações finais	107
IV. A. Limitações e futuras análises	114
ANEXO 1: Flyer de Participação	137
ANEXO 2: Consentimento informado	138
ANEXO 3: Questionário	139
ANEXO 4: Entrevista do André	142
ANEXO 5: Entrevista da Beatriz	148
ANEXO 6: Entrevista da Catarina	155
ANEXO 7: Entrevista da Diana	167
ANEXO 8: Entrevista da Filipa	174

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1: Construção da estruturação da análise da pesquisa	59
--	----

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1: Planeamento do guião de entrevista	50
Tabela 2: Planeamento do questionário de caracterização do entrevistado	51
Tabela 3: Guião de entrevista completo	52
Tabela 4: Primeira Grelha de análise	60
Tabela 5: Grelha final de análise	61
Tabela 6: Descrição dos episódios	72
Tabela 7: Características principais da temática <i>Explicação da experiência vivida</i> de cada entrevistado	77
Tabela 8: Características principais da temática <i>Classificação da experiência vivida</i>	82
Tabela 9: Tipos e frequência dos comportamentos	83
Tabela 10: Sentimentos e emoções dos entrevistados	94
Tabela 11: Sentimentos e emoções mais frequentes dos entrevistados	94
Tabela 12: Consequências	96
Tabela 13: Cruzamento dos tipos e frequência dos comportamentos com as consequências	100

Introdução

A violência é um fenómeno que está presente no quotidiano escolar (Carvalhosa et al., 2009; Costa & Vale, 1998; Sebastião et al., 2003). Através da bibliografia, tem vindo a ser possível compreender quais as diferentes formas e dinâmicas que envolvem este fenómeno, que impacta negativamente o ambiente escolar e as relações aí presentes (Abramovay & Rua, 2002; Asseiceira, 2007; UNESCO 2019).

Ao longo do anos várias análises e investigações têm vindo a ser feitas que visam a compreensão e o aprofundamento das várias formas de violência nas diferentes dinâmicas relacionais que se estabelecem no ambiente escolar (D'Aurea-Tardeli, 2009; Horton & Hunt, 1981; Sebastião et al., 1999; Olweus, 1994; Swain, 1998). Violência entre alunos (*bullying*¹ (Olweus, 1994); violência no namoro (UMAR, 2023); violência entre alunos e professores (agressões físicas, ameaças) (Costa & Vale, 1998; Renca, 2011); violência entre professores (Torres et al., 2016); violência entre administração escolar e professores (Torres et al., 2016), entre outros. Vários estudos têm vindo a ser desenvolvidos tendo como focos a violência na escola, no entanto, pelo facto de o ambiente escolar ser maioritariamente frequentado por alunos, os discursos têm como premissa inicial que este problema se caracteriza como um problema entre alunos (Carvalhosa et al., 2009; Olweus, 1977, 1993; McEvoy, 2005). A escola, sendo uma organização social, contém a interação de vários atores sociais, nesse sentido, torna-se necessário que se alargue os olhares relativamente aos atores que desenvolvem a violência dentro da mesma. Cada vez mais formas de violência têm vindo a ser analisadas e abordadas, no entanto, pouco se aborda as formas de violência na relação professor-aluno.

A nível internacional, alguns autores têm vindo a trilhar um caminho no sentido de dar voz à forma de violência na qual o professor é o desencadeador da violência, tendo o aluno, ou grupo de alunos, como alvos dessa mesma violência (Datta et al., 2017; Ferraz & Ristum, 2012; James et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014; Shumba, 2007). Os vários autores que abordam esta forma de violência alertam para as várias formas que pode assumir e os impactos e consequências negativos e prejudiciais que tem nos alunos, na sua aprendizagem

¹ Prática de agressão intencional com carácter repetitivo e um desequilíbrio de poder nas relações entre pares. (Olweus, 1994)

e no ambiente escolar (Gusfre et al., 2022; James et al., 2008; McEarchen et al., 2008; Pierkarska, 2000).

No contexto português, as formas de violência na relação professor-aluno, ainda apresentam uma lacuna a nível científico, o que dificulta a compreensão e conhecimento a nível social. No entanto, de acordo com algumas notícias que nos surgem nos *media*, é possível compreender que a violência na relação professor-aluno existe e afeta negativamente o contexto escolar (Bento, 2023; Dantas et al., 2021; Lusa, 2019).

As formas de violência na relação professor-aluno são uma problemática recente enquanto objeto de estudos e, nesse sentido, os autores alertam-nos para os diferentes conceitos e pouca coesão teórico metodológica. Esta forma de violência surge definida com diferentes conceitos como: Abuso de poder (McEvoy, 2014), *Bullying* de professores (Twemlow & Fonagy, 2005), abuso emocional (Alude et al., 2012), agressões (Shumba, 2007), entre outros.

O trabalho que será apresentado tem como título *“Eu não sei se isto é bullying...”* - Uma análise à problemática das formas de violência na relação professor-aluno, através das percepções dos alunos”. Trata-se de uma análise a uma forma de violência presente no ambiente escolar, e consiste em analisar as perspectivas de alunos sobre esta forma de violência. Através da análise das narrativas de alunos que experienciaram esta dinâmica, pretende-se compreender no que consiste a mesma, quais as suas formas e comportamentos, e quais as consequências e impactos que têm em quem experiencia esta forma de violência.

O seguinte trabalho apresentado divide-se em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico que irá guiar todo o trabalho. No mesmo é feita uma análise à violência na escola e as relação em que a mesma acontece, e vai se afunilando o tema até chegarmos à análise das formas de violência na relação professor-aluno. Após essa mesma análise, que consiste na definição de alguns conceitos e das características dos alunos e consequências, e por fim olhamos para esta forma de violência no contexto de estudo.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia do trabalho, em duas partes. À primeira parte foi atribuído o nome de Abordagem metodológica, e consiste em toda a construção da pesquisa anteriormente à recolha de dados. Nesta parte são apresentados a pergunta de partida e os objetivos do trabalho, a descrição metodológica, apresentação do

instrumento de recolha de dados, o processo de amostragem e seleção de participantes, assim como o processo de construção do guião e os critérios éticos. À segunda parte foi atribuído o nome de Operacionalização do método, e consiste em todo o processo de recolha e análise dos dados. Nesta parte estão contemplados o processo de entrevista, o papel do entrevistador, a análise de dados e a categorização dos mesmos.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da análise. Este capítulo foi dividido em quatro partes, sendo as mesmas: *Caracterização da Amostra*, na qual foram caracterizados todos os participantes; *Descrição da experiência vivida*, a qual é dedicada a todos os detalhes dos episódios de cada entrevistado; *Classificação da experiência vivida*, na qual foi dedicada ao comportamentos do e classificação dos mesmos de acordo com as perspetivas dos entrevistados; e *Consequências*, que consiste na análise das consequências e impactos e sentimentos que cada entrevistado revelou ter sentido com a sua experiência.

Por fim, ao último capítulo deu-se o nome de Considerações finais, que consiste na análise e reflexão sobre toda a elaboração do trabalho e da pesquisa, assim como das limitações, síntese sobre os conhecimentos adquiridos e futuros estudos.

I. Enquadramento Teórico

1. Violência na Escola: um problema social

“A violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coação é imperativa” (Sebastião et al., 1999, p. 123).

A problemática da violência não é fenómeno recente ou um conceito contemporâneo. Constitui um elemento estrutural das sociedades que, ao longo dos tempos, se foi tornando num ponto característico das mesmas (Renca, 2009; Sebastião et al., 1999; Sebastião, et al., 2003). A violência, tal como a conhecemos, encontra-se presente em diversos ambientes, contextos e organizações sociais (Tremblay, 2012). Os debates internacionais sobre violência são bastante extensos, no sentido em que existem várias formas de conceptualizar o conceito, assim como compreender quais os factores que podem desencadear os episódios e situações de violência, quais os atores que envolvem a mesma, entre outros (Abramovay & Rua, 2002; Holt & Reid, 2016; Sebastião et al., 1999). Num sentido restrito, a violência diz respeito a agressões físicas, comportamentos agressivos ou ações que exigem procedimentos ou respostas legais. Num sentido lato, engloba também fenómenos de natureza simbólica e verbal: as incivildades consistem em formas de violência, uma vez que interferem e corrompem as relações sociais. Ao se “fechar” demasiado o conceito de violência para apenas os comportamentos que possam ferir fisicamente as vítimas, corre-se o risco de não se poder incluir os atos e comportamentos que podem também ferir de forma emocional e psicológica (Abramovay & Rua, 2002; Holt & Reid, 2016). Sposito (1998) diz-nos que: “a violência é todo o ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (p.60). Ou seja, a violência é vista como algo que dificulta ou impede que haja desenvolvimento social entre os indivíduos, sustentando um ambiente de hostilidade, e comprometendo a construção de relações saudáveis (Abramovay & Rua, 2002; Holt & Reid, 2016; Sposito, 1998).

Nas palavras de Costa e Vale (1998), “falar de violência não é, efetivamente, fazer alusão a uma nova realidade. [...] a escola surge como um dos possíveis palcos desta mesma violência” (p.9). A escola, sendo uma organização social, que envolve a interação entre vários sujeitos (Holton & Hunt, 1981), torna-se num local suscetível à existência de conflitos e divergências, mas também, à existência de violência, que é transversal relativamente ao contexto geográfico, à classe social, e até mesmo ao tipo de ensino (público ou privado). Ainda assim, torna-se necessário fazer a separação conceptual entre conflito e violência, que embora estejam relacionados entre si, constituem dinâmicas distintas. O termo conflito diz respeito a diferenças de interesse, situações de desacordo ou confrontos de ideias de duas ou mais partes (Abramovay & Rua, 2002; Holt & Reid, 2016; Sposito, 1998). O conflito pode gerar situações e momentos negativos ou de tensão, não envolvendo violência, podendo ser solucionado através de negociação e debate de ideias, de forma cordial e saudável, promovendo, desta forma, a criação de relações construtivas. Quando nos referimos ao termo de violência, interpessoal, falamos de um uso intencional de atos para ferir ou causar dano a outro, rompendo com a relação social (Abramovay & Rua, 2002; Costa & Vale, 1998; Sposito, 1998). Definimos então que a violência na escola consiste nos atos - físicos, verbais, sexuais, simbólicos - que dificultam o desenvolvimento do ambiente pedagógico e impedem o desenvolvimento académico dos alunos (Abramovay & Rua, 2002; Holt & Reid, 2016; Tremblay, 2012; Woolfolk, 2016).

Ao longo das três últimas décadas, a nível internacional, inúmeros relatórios, análises e estudos foram sendo elaborados de forma a compreender-se qual a frequência e intensidade do fenómeno da violência na escola e é nítido que esta problemática marca presença nos vários contextos escolares (Campos et al., 2018; Sebastião, 2009; UNESCO, 1997, 2007, 2017, 2019; WHO, 1999, 2002, 2019, 2022). Ao se falar da questão da violência na escola, a problemática deve ser olhada de forma holística e efetiva, de forma que se tenha em consideração a sua abrangência assim como complexidade (Carvalhosa et al., 2009; D'Aurea-Tardeli, 2009; Sebastião et al., 2003; Veiga, 2007). Pensar em violência na escola implica pensar que, por detrás do termo, existem diferentes formas e significados, que se vão traduzir em comportamentos e ações distintas (D'Aurea-Tardeli & Paula, 2009). Sebastião et al. (2003) dizem-nos que o conceito de violência na escola é multidimensional, o que implica a que se olhe primeiro para o contexto, assim como para os atores que o

envolve, quando se pretende definir o termo ou compreender o fenómeno. Também D'Aurea-Tardeli & Paula (2009) nos dizem que, quando queremos abordar a violência na escola é necessário compreender primeiro que a mesma se trata de um fenómeno dinâmico, com diferentes esferas e relações de poder simbólico. Carvalhosa et al. (2009) explicam-nos que a violência pode abranger um vasto conjunto de comportamentos, tendo cada um deles características particulares que os diferenciam entre si. Neste sentido, quando se pensa sobre a violência na escola é necessário que se tenha em consideração cada fator e característica, de forma a não se cair em generalizações e classificações desajustadas. Desta forma é possível identificar e discutir as causas, assim como as estratégias para lidar com a problemática.

A violência na escola pode ser vista como: indisciplina, que se caracteriza pela incapacidade do aluno seguir as normas e regras da escola ou do professor, que se pode manifestar em desobediência, comportamentos inadequados, dificuldade em cumprir tarefas (Carmo, 2013; Renca, 2008); vandalismo, que se caracteriza em atos de destruição do meio escolar, de forma intencional (Costa & Vale, 1998; Veiga, 2007); agressões físicas, isto é todo o contato físico impróprio e desnecessário, sem ser sexual, como por exemplo dar murros, chapadas, pontapés, empurrar (Melo & Pereira, 2017; Olweus, 1977); *bullying* entre pares, conceito desenvolvido por Dan Olweus que consiste num comportamento agressivo, com um carácter repetitivo, demarcado por uma relação desproporcional de poder entre vítima e agressor (Olweus, 1993, 1994; Zoega & Rosim, 2009), entre outras subdivisões. Cada conceito distingue-se pelas suas especificidades, dinâmicas relacionais, assim como pelos atores que os mesmos envolvem, e refere-se a comportamentos distintos, mas que podem parecer similares (Carvalhosa et al., 2009; Sharpe, 2011; Veiga, 2007). Sebastião et al. (2003) dizem-nos que: “A existência de um alargado conjunto de situações que designamos globalmente por violência na escola tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social.” (p.23), facto de a problemática incluir várias situações, no contexto social, pode levar a que não exista uma definição e compreensão concreta do que se trata a mesma, e nesse sentido, a nível científico, torna-se necessário uma delimitação teórico-metodológica para um melhor conhecimento sobre a temática.

Nas últimas três décadas, em Portugal, foi registado um aumento na bibliografia relativa à problemática da violência na escola. Trabalhos sobre a indisciplina dos alunos nas salas de aula (Gomes et al., 2010; Renca, 2008), análises sobre a frequência e tipologia dos episódios de violência (Asseiceira, 2007; Campos et al., 2018; Carvalhosa et al., 2009), pesquisas sobre as diferentes formas de violência (Carmo, 2013; Costa & Vale, 1998; Melo & Pereira, 2017), desenvolvimento de programas e planos educativos para o combate da violência na escola, tais como o Programa Escola Segura (Polícia de Segurança Pública, n.d) ou o Plano Escola Sem *Bullying*. Escola Sem Violência (República Portuguesa | Educação, n.d). Toda esta produção científica e programas de intervenção teve como objetivo a compreensão das várias vertentes de violência na escola, caracterização dos principais sujeitos que envolvem as dinâmicas, assim como o desenvolvimento de mecanismos de prevenção e combate ao problema. No entanto, alguns autores detectaram que quase todos os estudos apresentam uma imprecisão e fraca delimitação teórico-metodológica, assim como a pouca clareza na definição dos conceitos e termos (Carmo, 2013; Carvalhosa et al., 2009; Sebastião et al., 2003; Sebastião, 2009). Estas falhas teórico-metodológicas dão origem a uma compreensão debilitada sobre a problemática e uma dificuldade na identificação e caracterização das várias dinâmicas. Paralelamente a estes lapsos de conceptualização, a produção científica a nível nacional analisa, com alguma frequência, as mesmas dinâmicas, o que origina uma limitada diversificação de conteúdo que se vê acompanhada por noções desajustadas e generalizações recorrentes (Renca, 2008; Sebastião, 2009; Sebastião, 2013; Veiga, 2007).

Resumidamente, a violência é um problema que influencia negativamente as relações entre os indivíduos, levando assim a situações de tensão e gerando ambientes de hostilidade entre os mesmos (Horton & Hunt, 1981; Sebastião et al., 1999; Sebastião, 2009). Deste modo, a violência ao estar presente no contexto escolar, impossibilita a criação de um ambiente pedagógico e educativo, pois, tanto os alunos, assim como os professores, estão inseridos num ambiente nocivo, rodeados de medo, apreensão, ansiedade e tensão, o que inviabiliza a motivação, aquisição de conhecimento e aprendizagem (Eggen & Kauchak, 2016; Woolfolk, 2016). Citando Abramovay & Rua (2022): “violence and school create an unimaginably bad combination.” (p.17).

2. Formas de violência na escola nas diferentes relações

Ao abordar a questão da violência na escola, para além de olharmos para as diversas formas em que ocorre, deve-se ter em consideração as relações e os atores que a envolvem (Abramovay & Rua, 2002; Costa & Vale, 1998; Holt & Reid, 2016; Sebastião et al., 2003). A escola, sendo uma instituição na qual se desenrolam as atividades curriculares, extracurriculares e outras, acaba por envolver várias interações sociais entre diferentes atores: alunos (crianças e jovens), professores, auxiliares de ação educativa, psicólogos, administradores escolares, pais, etc... É nestas interações que podem surgir a possibilidade de confrontos e situações de violência nas relações (APAV, n.d; Câmara Municipal de Cascais et al., 2019). Embora exista a possibilidade de violência nas diferentes relações, existem formas de violência que podem ser mais facilmente identificadas do que outras e acabam por ter um maior desenvolvimento bibliográfico, principalmente devido à fácil identificação dos atores e dos atos dos mesmos e ao impacto de presença que o grupo ou ator tem no meio escolar (Costa & Vale, 1998; Sposito, 1998; Terry, 1998; Olweus, 1993).

A forma de violência mais estudada é a violência na relação entre alunos. Nesta forma de violência, os alunos são os atores principais, sendo os atos de violência produzidos entre os mesmos. Os conceitos que surgem mais frequentemente associados a esta dinâmica de relação são os de *bullying* entre pares; *cyberbullying*; agressões físicas diversas (lutas, confrontos, brigas); atitudes de discriminação ou racismo; violência no namoro; violência sexual (APAV, s.d; Câmara Municipal de Cascais et al., 2019; Olweus, 1993; UNESCO, 2019). Pelo facto de os ambientes escolares serem frequentados, maioritariamente, por crianças e jovens, existe uma maior tendência para a análise e destaque para formas de violência dentro desta dinâmica de relação (APAV, s.d.; Costa & Vale, 1998, UNESCO, 2017, 2019; WHO, 1999, 2002, 2019, 2022). Devido a esta presença, nos finais do século XX, tanto a nível internacional como a nível nacional, os discursos e análises de violência na escola focaram-se na dinâmica do *bullying*, apresentado por Dan Olweus (McEvoy, 2005; Piske, 2022; Pottinger & Stair, 2012; Olweus, 1977, 1978; Zoega & Rosim, 2009). O *bullying* consiste num comportamento agressivo, com um carácter repetitivo, demarcado por uma relação desproporcional de poder entre vítima e agressor (Olweus, 1978, 1993, 1994). Esta dinâmica encontra-se em praticamente todos os sistemas

educativos, a nível global, e representa um dos problemas mais comuns do contexto escolar (UNESCO, 2017, 2019; WHO, 2019; Woolfolk, 2016). Estima-se que, por todo o mundo, cerca de 5% a 30% dos estudantes sofram ou tenham sofrido com episódios de *bullying* entre pares, sendo os mesmos vítimas, agressores ou testemunhas (Eggen & Kauchak, 2016; Piske, 2022; Sharpe, 2011; UNESCO, 2019; Woolfolk, 2016). Para além das análises quantitativas que são desenvolvidas em torno desta dinâmica, vários autores focam-se na elaboração de estudos qualitativos de forma a conseguir compreender, de uma forma mais aprofundada, a dinâmica. Nestas análises qualitativas é comum que os autores descrevam e caracterizem os atores do *bullying* entre pares (Bazzo, 2016; Costa et al., 2013; Melo & Pereira, 2017; Rosim & Zoega, 2009), diferenciem e caracterizem as categorias, comportamentos e vertentes (Swain, 1998; WHO, 2002; UNESCO, 2017, 2019) analisem as causas e reflitam sobre quais os impactos que o *bullying* tem nas vítimas e no ambiente escolar (Carneiro & Figueiredo, 2012; Copland, et al., 2013; Piske, et al., 2022; Woolfolk, 2016).

Em Portugal, a produção científica sobre o fenómeno do *bullying* também viu um aumento ao longo das últimas décadas. Desde relatórios sobre a frequência desta dinâmica nas escolas (Asseiceira, 2007; Associação Plano i, 2022; Campos et al., 2018), ao desenvolvimento de artigos sobre as características das vítimas e agressores (Carneiro & Figueiredo, 2012; Costa et al., 2013), assim como análises das consequências que esta problemática tem no quotidiano escolar (Carneiro & Figueiredo, 2012; Piske, 2022), ou até elaboração de programas e plataformas de gestão, prevenção e combate ao *bullying* (Polícia de Segurança Pública, n.d.; República Portuguesa | Educação, n.d.). O estudo HBSC/OMS (*Health Behavior in School-aged Children*) elaborado por Matos et al. (2014), apurou que, em Portugal, cerca de 39% dos alunos no ensino básico declaram que terem sofrido *bullying* por parte de outros colegas e um terço dos alunos admitiu ter feito *bullying* a colegas. Os rapazes declararam ter uma maior participação nestes comportamentos e os anos escolares em que o *bullying* mais se pronunciou foram entre o 6.º e 10.º anos. O valor destas percentagens é considerado alto, o que demonstra que o *bullying* tem uma grande frequência no contexto português (Matos et al., 2014).

Outra forma de violência que é possível encontrar nas relações na escola, é a violência na relação entre alunos e professor(es) e/ou funcionários escolares. Nesta forma de violência, os alunos desempenham o papel de agressores e os professores e/ou os

funcionários são os alvos dos atos de violência. Nesta dinâmica de relação surgem-nos conceitos como: agressões físicas e ou verbais; *bullying*; indisciplina; intimidação; furtos ou destruição de bens (Abramovay & Rua, 2002; Astor et al., 1998; Reddy et al., 2013; Terry, 1998; Wilson et al., 2010). No artigo de Terry (1998), o autor diz-nos que embora a problemática do *bullying* de alunos a professores seja pouco desenvolvida, a mesma está presente no quotidiano escolar e tem efeitos bastante negativos nos professores, tais como: stress pós-traumático; medo dos alunos; desmotivação para trabalhar; depressão. Em Wilson et al. (2010) os autores descrevem que, nos EUA, cerca de 5% a 10% dos professores denunciaram ter sido vítimas de atitudes ou atos de violência dos seus alunos.

Nestas duas dinâmicas de violência um factor que está presente e desempenha um papel importante para a compreensão e intervenção sobre os atos é a idade dos agressores. Os agressores estão em idade de infância e adolescência, estando ainda a desenvolver-se enquanto pessoa, o que significa que podem não ter adquirido a capacidade de regulação social e emocional necessária, para a sua consciencialização sobre as suas atitudes e comportamentos, e relativamente aos outros e meio em que estão envolvidos (Berger, 2009; Eggen & Kauchak, 2016; Tréca & Bidault, 2005; Woolfolk, 2016). Ainda assim, o facto de a idade ser um factor crucial para a compreensão dos comportamentos dos agressores não atenua o peso que esta forma de violência tem, nem diminui a seriedade do problema (Abramovay & Rua, 2002; Carneiro & Figueiredo, 2012; Costa & Vale, 1998; UNESCO, 2019; Terry, 1998; Wilson et al., 2010).

Para além da violência que pode ser desenvolvida nas relações com os alunos, existem outras relações, dentro do ambiente escolar, que podem desenvolver formas de violência, não envolvendo os alunos (Astor et al., 1998; Sposito, 1998; Wilson et al., 2010), entre elas a violência na relação entre professores. Nesta dinâmica de violência surgem conceitos como: assédio (moral, verbal ou sexual), conflitos interpessoais, sabotagem profissional, atitudes de discriminação ou racismo (Astor et al., 1998; Sposito, 1998; Torres et al., 2016; Wilson et al., 2010); *Mobbing*, conceito proposto por Leymann (1990), que consiste em:

“terror psíquico, ou seja, «comunicação hostil e anti ética dirigida de forma sistemática, por uma ou mais pessoas, a um indivíduo. Estes actos ocorrem frequentemente (quase

diariamente) durante um longo período de tempo (pelo menos seis meses) e devido à frequência e duração resulta em considerável mal-estar psíquico, psicossomático e social» (Leymann, 1990: 120, cit. in Torres et al., 2016).

Existe também a violência na relação entre professores e administração escolar, nomeadamente atitudes ou ações que podem contribuir para um ambiente de trabalho tóxico, hostil e stressante (Tepper, 2000; Torres et al., 2016). Nesta forma de violência podem ser encontradas ações como assédio moral, desvalorização profissional, atitudes de discriminação ou racismo, falta de transparência e ética laboral (Torres et al., 2016; Shernoff et al., 2011; Wilson et al., 2010).

Com atores fora da comunidade escolar, encontra-se a violência na relação entre pais e professores, caracterizada por atos como confrontos verbais ou físicos, atitudes de discriminação ou racismo, falta de cooperação entre partes, desrespeito às medidas e pedidos de ambas as partes (Astor et al., 1998; Wilson et al., 2010).

Ao contrário das primeiras duas formas de violência apresentadas, estas ocorrem em dinâmicas de relação entre adultos. Ao serem executadas por adultos, existe uma tendência para que estas dinâmicas de violência ocorram de uma forma velada e subtil, contrariamente aos atos que os alunos produzem (Torres et al., 2016; Olweus, 1993, 1994). Para além disso, a escola aqui é vista, não como uma instituição educacional e de desenvolvimento pessoal, intelectual e social da pessoa, mas sim como um local de trabalho, o que envolve outras variáveis e factores, que têm um impacto na forma como os atos e as atitudes são percebidos e resolvidos (Astor et al., 1998; Torres et al., 2016). O adulto ou entidade que produz a violência, ao contrário de uma criança ou jovem, tem uma maior maturidade emocional e controlo de comportamento, o que leva a que as suas atitudes sejam desenvolvidas de forma discreta e distinta dos comportamentos de um aluno (Berger, 2009; Eggen & Kauchak, 2016; Torres et al., 2016; Woolfolk, 2016). Para além da maturidade e controlo, tanto o adulto como a entidade que fomenta a violência, à partida, têm um maior poder simbólico ou social na relação, que leva a uma normalização e aceitação das atitudes por parte do outro (Bourdieu, 1989; Tepper, 2000; Torres et al., 2016).

Um ponto importante sob o qual se deve refletir quando se fala sobre as formas de violência na escola nas diferentes relações, consiste na ideia de poder simbólico e violência

simbólica (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Sposito, 1998). Poder simbólico, conceito desenvolvido por Bourdieu (1989), trata-se da capacidade que se tem de modificar e influenciar percepções, comportamentos ou valores de pessoas, através de símbolos, linguagem, rituais, ou outros elementos culturais. Citando o autor:

“O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.” (Bourdieu, 1989:14).

Este poder opera através do campo simbólico, exercendo influência através da construção de significados. Numa relação, quem detém um maior valor capital, sendo ele cultural, económico ou social, ocupa uma posição superior e dominante, podendo moldar, impor e legitimar valores, normas ou significados no outro. Ao se imporem valores, normas ou significados culturais dominantes a alguém, que vê esses elementos como legítimos, mesmo sendo prejudiciais para si, o indivíduo acaba por internalizar esses mesmos valores ou normas como parte da ordem social, encontrando-se assim numa situação de violência simbólica (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Ferraz & Ristum, 2021).

A escola, sendo uma organização na qual operam diversos atores, e na qual se transmitem valores, conhecimento e cultura, torna-se um espaço em que vão existindo diversas lutas de poder simbólico (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Sposito, 1998). Nas várias relações que se estabelecem dentro desta instituição o poder simbólico está sempre presente, devido ao papel que cada ator representa na hierarquia do sistema escolar (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Sposito, 1998). Compreender estas características e singularidades das relações é crucial para o entendimento de cada dinâmica de violência e, dessa forma, se consigam encontrar estratégias de intervenção e prevenção que melhor se adequem à circunstância (Abramovay & Rua, 2002; Costa & Vale, 1998; Holt & Reid, 2016; Sposito, 1998; Torres et al., 2016; UNESCO, 2019). Na próxima secção iremos aprofundar melhor a noção de violência simbólica na relação professor-aluno.

3. Relação professor-aluno

Nas interações entre professor e aluno(s), a noção de violência simbólica está sempre presente, pelo lugar que cada ator ocupa na estrutura do sistema escolar, e pelo facto de existir sempre uma imposição de referentes culturais (conhecimento, valores, linguagem), formas de conduta e de expressão, entre ambos, sendo esse «poder de impor» do professor, visto como legítimo pelo(s) aluno(s) (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Ferraz & Ristum, 2012). É possível considerar-se que a violência simbólica seja uma forma de violência constante na relação professor-aluno, e a mais facilmente identificada (Bourdieu, 1989; Luiz & Morito, 2022; Sposito, 1998). No entanto, as formas de violência na relação professor-aluno não são unicamente de cariz simbólico, e é possível encontrarem-se formas de violência que se caracterizam por atos e atitudes agressivas e violentas que provocam dano(s) ao aluno, quer sejam físicos ou psicológicos (Ferraz & Ristum, 2012; McEarchen, et al. 2008; Sharpe, 2011; Shuma, 2002).

O professor assume um lugar de topo na hierarquia educacional, devido ao seu papel potencializador da aprendizagem e passagem de conhecimento aos alunos, o que significa que o primeiro detém maior poder na relação (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Sposito, 1998). Devido a esta estrutura de hierarquia, a relação professor-aluno está intrinsecamente ligada por uma relação de poder simbólico, no sentido em que a autoridade do primeiro é tida como legítima para o segundo (Abrantes, 2011; Bourdieu, 1989; Ferraz & Ristum, 2012; Sposito, 1998). O trabalho do professor consiste na criação e fomentação de hábitos e métodos de trabalho dos alunos; transmissão de conhecimento; auxílio e acompanhamento dos alunos; imposição de regras e normas de comportamento; entre outras (Abrantes, 2012; James et al., 2008; Luiz & Morito, 2022). Para além da passagem de conhecimento, o professor acaba também por assumir um lugar significativo na formação cívica e social dos alunos, na medida em que o mesmo se torna mediador das relações que se estabelecem dentro do contexto de aprendizagem e no controlo e disciplina da sala de aula (Abrantes, 2011; Foucault, 1975; Luiz & Morito, 2022). O professor tem o poder e liberdade de escolha e utilização de práticas pedagógicas e métodos disciplinares (Abrantes, 2011; Ferraz & Ristum, 2021; Sarmiento, 2005; Sharpe, 2011), essas mesmas práticas e métodos disciplinares e pedagógicos são influência no contexto cultural e pessoal de cada professor, o

que significa que, se alguns castigos mais severos e hostis são vistos como práticas comuns e aceites, tanto pelo professor como pelo contexto, os mesmos podem ser considerados e vistos como impróprios e práticas a não adotar, noutros contextos (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Berger, 2009; Sharpe, 2011; Shumba, 2007).

O conceito de disciplinar o aluno consiste no processo no qual o professor aplica certas medidas ou métodos para corrigir o comportamento do(s) aluno(s), de forma a que se consiga estabelecer um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento académico e pessoal de cada aluno (Renca, 2011; Veiga, 2007). Torna-se recorrente que a disciplina seja a justificação usada pelos professores para a utilização de certos métodos e práticas, que, por vezes, se demonstram como agressivas e negativas, prejudicando o desenvolvimento académico e psicológico do aluno (James et al., 2008; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018). Embora algumas atitudes possam ser consideradas pelos professores como disciplinares, disciplinar um aluno consiste na repreensão de mau comportamento e reeducação do mesmo para que o comportamento seja evitado, e não em atitudes que possam humilhar, denegrir e inferiorizar o aluno, causando-lhe desconforto ou outros danos (físicos, emocionais e ou psicológicos) (Berger, 2009; Courtney et al., 2008; McEachern, et al., 2008; Pottinger & Stair, 2012; WHO, 1999). Por outras palavras, a disciplina em sala de aula é diferente de violência na relação professor e aluno (McEachern et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014).

No ambiente escolar, o professor é visto como um cuidador, um agente responsável pela criança ou adolescente, agindo *in loco parentis*² (Ferraz & Ristum, 2012; James et al., 2008; McEachern et al., 2008), neste sentido é esperado que o mesmo tenha uma conduta que respeite o(s) aluno(s), estabelecendo uma relação positiva com estes, de forma a que se sintam(m) seguro(s) e confiante(s) no ambiente escolar, e assim possam progredir no seu percurso académico e pessoal (Berger, 2009; Ferraz & Ristum, 2012; Francisco & Araújo, 2023; Havik & Westergärg, 2020; Klem & Connell 2004; Krugman & Krugman, 1984). Tal como Francisco & Araújo (2023) nos dizem: “ o professor é a estrutura indispensável para sustentar o desenvolvimento do processo educacional.” (p.2), e também: “Um bom relacionamento entre professor e aluno, gera uma melhor aprendizagem, tornando-se um

² do latim “em lugar dos pais”

intercessor por meio de componentes motivacionais, afetivos e relacionais na contribuição do ato de aprender.” (p.1).

A relação que o aluno e o professor estabelecem tem uma grande importância, no sentido em que o aluno vê o professor como o guia do seu processo de aprendizagem. Essa mesma relação reflete-se tanto no adquirir de conhecimento por parte do aluno, como na relação que o mesmo estabelece com o ambiente escolar (Berger, 2009; Francisco & Araújo, 2023; Havik & Westergärg, 2020; Klem & Connell, 2004). Ainda relativamente ao processo de aprendizagem, de acordo com a teoria de Vygotsky (1993), as crianças aprendem a pensar e agir com o meio, com a participação guiada do adulto nas interações e experiências sociais, com o adulto as crianças desenvolvem as suas várias competências e aprendem a pensar sobre o mundo e si mesmas (Berger, 2009; Woolfolk, 2016; Vygotsky, 1933). No processo de escolarização, o aluno adquire a sua autovalorização e consciencialização do outro, tendo o professor um papel crucial na construção dessa mesma valorização e consciencialização (Ferraz & Ristum, 2012; Francisco & Araújo, 2023; Klem & Connell, 2004).

Embora não seja comum e seja ainda muito pouco abordado, maus tratos e atitudes de violência por parte de professores e outros adultos presentes no dia-a-dia da escola, a alunos, ocorrem (Benbenishty et al., 2002; Datta et al., 2017; Ferraz & Ristum, 2012; Khoury-Kassabri, 2009; McEachern et al., 2008). Nesse sentido, alguns autores, nas últimas décadas, têm vindo a analisar as várias formas de violência perpetuadas pelo(s) professor(es) e direcionadas a(os) aluno(s). Os autores focam-se nas várias formas de violência que os professores e outros adultos inseridos no meio escolar, produzem, dirigidas aos alunos, tendo em consideração o contexto de ocorrência (sala de aula, salas de estudo, ginásio, recreio, entre outros) (Alude et al., 2012; Shuma, 2007; Pottinger & Stair, 2012), as diferenças e particularidades das atitudes e comportamentos (Datta et al., 2017; Ferraz & Ristum, 2012; Haase, 2022; Sharpe, 2011), e também o impacto e consequências que têm nos alunos, quer a nível académico, interpessoal ou pessoal (Courtney et al., 2008; Ferraz & Ristum, 2012; Hyman et al., 1988; James et al., 2008; McEachern et al., 2008; McEvoy & Smith, 2018). De acordo com os vários autores, a violência na relação professor-aluno pode ocorrer de diferentes formas, tais como abusos, sendo eles psicológicos, emocionais, sociais ou sexuais (Ba-Saddik, 2012; Benbenishty et al., 2002; Longobardi et al., 2018; Pierkarska, 2000; Sharpe, 2011); agressões físicas e verbais (Hyman et al., 1988; Shuma, 2002); assédio

(Datta et al., 2017; Shuma, 2007); atitudes de negligência (Ferraz & Ristum, 2012; Krugman & Krugman, 1989); atitudes de discriminação e racismo (Alude et al., 2012; Luttrell, 1993); intimidação ao aluno (Ba-Saddik, 2012; Shuma, 2007); *bullying* (Haase, 2022; McEvoy, 2005, 2014, 2018; Pottinger & Stair, 2009), entre outros. Os autores explicam que, embora algumas dinâmicas e conceitos partilhem algumas características, todas elas acabam por se diferenciar de acordo com o seu contexto de ocorrência, intencionalidade e impacto que têm (Gusfer et al., 2022; Haase, 2022; Sharpe, 2011; Shuma, 2002). Os autores também reforçam a importância e atenção que deve ser dada a esta problemática, pela mesma estar presente em vários contextos escolares, e por todo o mundo, e explicam que o facto de pouco se falar sobre estas formas de violência, não significa que ocorram menos vezes, poderá é existir uma legitimação e banalização sobre as mesmas, pelo facto de serem produzidas por um professor (Gusfer et al., 2022; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018; Pottinger & Stair, 2009; Ferraz & Ristum, 2012). Iremos então abordar as formas e dinâmicas de violência na relação professor-aluno, que a bibliografia tem abordado nas últimas décadas.

4. Formas de violência na relação professor-aluno

Torna-se importante lembrar que, tal como a problemática da violência na escola abarca um variado leque de dinâmicas e conceitos, nas formas de violência na relação professor e aluno é também possível encontrar-se várias dinâmicas e conceitos. Nesse sentido, importa compreender no que consistem as dinâmicas e as suas definições para que se possa identificar os comportamentos do professor (Gusfer et al., 2022; Sharpe, 2011).

Gusfre et al. (2022) elaboraram uma revisão bibliográfica sobre a problemática de *bullying* de professores e alunos, de forma a compreender se a problemática existia e se tratava de uma temática analisada e documentada. A revisão bibliográfica considerou artigos, análises e investigações que abordassem o fenómeno do abuso emocional e *bullying* de professores. O objetivo era compreender desde quando esta problemática começou a ser analisada, qual a frequência de estudos feitos, de forma a compreender se esta forma de violência existia em mais contextos geográficos e se se tratava de uma prática recorrente. No total, os autores identificaram 38 artigos no período de 1984 até 2022. Inicialmente os autores pretendiam ter uma revisão apenas com o conceito de *bullying* de professores, no

entanto, após a sua pesquisa compreenderam que mais conceitos eram utilizados para descrever as formas de violência na relação professor aluno, sendo eles: abuso (emocional, psicológico, sexual); agressão (física e verbal); assédio; maus-tratos, entre outros. Os autores compreenderam que, tendo em conta o contexto em que a dinâmica ocorre, os diferentes conceitos são utilizados, como por exemplo: no estudo de McEvoy (2005), elaborado nos EUA, o autor identifica a problemática como *bullying* de professores, já no estudo de Benbenishty et al. (2002), elaborado em Israel, os autores identificam a prática dos professores como maus-tratos, e ainda, no estudo realizado por Shumba (2002), no Zimbabué, o autor identifica a problemática como abuso emocional em sala de aula. É possível concluir que a utilização dos vários termos e conceitos têm em consideração o contexto cultural de análise, e no que no mesmo é considerado como maus-tratos a crianças, *bullying* de professores ou abuso (Berger, 2009; Sharpe, 2011; Güsfer, 2022). Ainda assim, embora os conceitos sejam diferenciados, todos descrevem o comportamento, ou conduta, negativa e nociva do(s) professor(es) para com o(s) seu(s) aluno(s). Neste trabalho optou-se por seleccionar os conceitos que mais surgiram dentro da dinâmica de violência na relação professor, sendo os mesmos: Agressões físicas e verbais; Abuso emocional ou psicológico; *Bullying* de professores. Embora as particularidades de cada conceito, neste estudo, todas elas se inserem na dinâmica de formas de violência na relação professor-aluno. Nesse sentido, iremos então descrever e explicar no que consistem estas três formas de violência.

4.1. Agressões físicas e verbais

“Agressão” (a-gres-são). nome feminino. 1) Acção de agredir; 2) Pancada; 3) Ferimento; 4) Insulto.” (Priberam, 2023)

De acordo com o dicionário, o termo *agressão* envolve um ato ou atitude negativa e agressiva. Embora não esteja explícito na definição deste mesmo conceito, uma agressão é uma ação ou comportamento hostil e violento de uma pessoa, que contém o carácter de intencionalidade em causar dano a outra pessoa (Dicionário Infopédia, 2023; Cordeiro, 2003; Costa & Vale 1998). A agressão causa danos e lesões à pessoa que sofre com esta forma de atitude, podendo ser essas lesões a nível físico ou psicológico, de forma imediata ou futura

(Berger, 2009; Cordeiro, 2003; Hyman, 1988; Shuma, 2007). Importante referir que, para além do seu caráter de intencionalidade, a agressão pode ser classificada de diferentes formas consoante a periodicidade em que ocorre. Pode ser isolada ou esporádica, por vezes como resposta a um estímulo ou comportamento específico. Quando tem um caráter repetitivo ou continuado, entramos numa outra definição de violência (Hyman, 1988; Sharpe, 2011). Na dinâmica de relação professor aluno, uma agressão classifica-se como o(s) ato(s), atitude(s) e comportamentos de disciplina que são utilizados de forma violenta e agressiva pelo professor, direcionado ao aluno, tendo a intencionalidade de ferir o mesmo (Alude et al., 2012; Hyman, 1988; Longobardi et al., 2018; Shape, 2011; Shuma, 2007).

No que diz respeito às agressões físicas, pode-se considerar que se trata de todo o contato agressivo e desnecessário, no sentido em que poderia ser evitado, pelo professor para com o aluno, que pode resultar numa lesão do segundo (Berger, 2009; Courtney et al., 2008; Hyman, 1988; Sharpe, 2011). De acordo com Alude et al., (2012); Cordeiro (2003); Longobardi et al. (2018); Gusfer et al., (2022); Sharpe, (2011) a tipologia das agressões físicas podem identificar-se como: bater no aluno; puxar ou empurrar o aluno; abanar agressivamente o aluno; dar pontapés; revirar as orelhas, entre outros. As agressões físicas são uma forma de violência mais facilmente identificada devido ao facto de se realizar de forma exposta (James et al., 2008; Khoury-Kassabri, 2009; Shuma, 2007; Pottinger & Stair, 2012) ainda assim, por essa mesma razão, a(s) agressão(ões) física(s) têm vindo a ser menos socialmente aceites e a demonstrar ter uma menor prevalência na atualidade. Por exemplo, no estudo elaborado por Khoury-Kassabri (2009) com uma amostra de 16,604 alunos, em Israel, a percentagem de alunos que tinham sofrido de agressões físicas por parte de professores consistia em 15%, enquanto que um terço reportaram ter sofrido de abuso psicológico. Também no estudo elaborado por James et al. (2008), com uma amostra de 2,300 alunos, na Irlanda, apenas 12% relataram ter sofrido de agressões físicas por parte do professor. Uma das razões pelas quais esta forma de violência tem vindo a demonstrar uma menor prevalência deve-se também à criação da Declaração dos Direitos da Criança, elaborada pela ONU, que em que foi declarado que o Governo de cada país deve promover a proteção e defesa da integridade da criança, condenando qualquer ato de violência contra esta (UNICEF, 2024). Esta declaração foi ratificada em vários países do mundo e em Portugal,

em 1999, foi aprovada a Lei n.º 147/99 - Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, baseada na declaração (Diário da República, 1999).

Olhemos agora para as agressões verbais que consistem num ato violento e negativo, baseado na utilização de linguagem hostil e ofensiva, não deixando marcas físicas (Cordeiro, 2003; Longobardi et al., 2018; Sharpe, 2011). Esta forma de agressão tem um impacto negativo na saúde psicológica e emocional da pessoa que sofre com a mesma, acabando por ferir a sua autoestima e confiança a médio e longo prazo (Courtney et al., 2008; Datta et al., 2018; Hyman, 1988). De acordo com Hyman (1998); James et al. (2008); Krugman & Krugman (1984); Longobardi et al. (2018); McEvoy & Smith (2018); Sharpe, (2011), as formas de agressão verbal na relação professor aluno podem ser identificadas como: gritar excessivamente com o aluno; ameaças e provocações verbais; críticas desconstrutivas; entre outros. Ao contrário da agressão física, a agressão verbal é uma forma de violência mais recorrentemente identificadas pelos alunos. No estudo de Shuma (2007) sobre as formas de agressão e abuso em contexto de sala de aula, no Zimbabué, dos 200 alunos da amostra, 70% reportaram sofriam de agressões verbais por parte dos professores, por exemplo na forma de chamar nomes aos alunos, gritos, ou utilização de linguagem depreciativa. Noutro estudo realizado por Pottinger & Stair (2012), na Jamaica, da amostra de 225 alunos, 85% descreveram que tinham sido provocados por professores e 73% descreveram que os professores gritavam com eles. Ainda no estudo de Pottinger & Stair (2012), 39% dos alunos explicaram que as piores formas de violência que sofreram por parte dos professores foi o facto de serem humilhados verbalmente e rejeitados.

Importa referir que, neste estudo, a agressão física e verbal, consiste em atos e comportamentos de teor isolado ou esporádico, isto é, identifica-se como agressão física ou verbal, na relação professor e aluno, episódios que não tenham caráter de continuidade. Quando se aborda questões de violência, o caráter de continuidade é um fator crucial para a compreensão e entendimento da problemática e dinâmica que envolve, de forma a que melhor se consiga identificar, compreender e agir (Berger, 2009; Cordeiro, 2003; Hyman, 1988). Tanto a agressão física como a verbal dizem respeito a atos isolados ou como resposta a um acontecimento ou atitude. Quando as mesmas têm um padrão de repetição

sistemático e direcionado, entramos numa outra forma de violência, que iremos explorar nas seguintes secções.

4.2. Abuso (emocional ou psicológico)

Olhemos agora para o conceito de abuso (emocional ou psicológico). Os autores que analisam o abuso emocional definem-no como um comportamento negativo ou negligente, continuado, não físico, que diminui a autoestima de uma pessoa, causando-lhe problemas de saúde mental (Alude et al., 2012; Ba-Saddik & Hattab, 2012; Hyman, 1988; Krugman & Krugman, 1984; McEachern et al., 2008; Sharpe, 2011). O conceito de abuso contempla uma forma mais abrangente e ampla de comportamentos que têm consequências negativas e prejudiciais (Courtney et al., 2008; Ferraz & Ristum, 2012; Krugman & Krugman, 1984). Importa referir que a base que guia esta forma de violência consiste no exercício de poder e disciplina de uma pessoa, destinado ao controlo e domínio de outro, acabando a pessoa que perpetua o abuso a justificar o seu comportamento como necessário para o estabelecimento dessa mesma disciplina, o que dificulta a sua identificação (Cordeiro, 2003; Hyman, 1988; Shumba, 2007). Pelo facto de se tratar de um conceito amplo e bastante abrangente, o termo abuso emocional ou psicológico, ao longo dos anos, no contexto científico muito tem vindo a ser debatido (Ferraz & Ristum, 2012; Hyman, 1988; Sharpe, 2011), e o mesmo conceito foi sendo analisado e associado a uma forma de violência existente no núcleo familiar, isto é, uma forma de violência doméstica (Ferraz & Ristum, 2012; Hyman, 1988; Shuma, 2007). Nesse sentido, devido a essa associação com o seio familiar, ver o abuso emocional como um comportamento desenvolvido por professores ainda se trata de algo relativamente novo, o que leva a que exista uma pouca consistência teórico-metodológica (Ferraz & Ristum, 2012; Hyman, 1988; Sharpe, 2011).

O primeiro estudo a ser desenvolvido sobre a problemática de abuso emocional de professores a alunos foi elaborado em 1984 por Richard Krugman e Mary Krugman, ambos pediatras. Partindo de uma perspetiva médica e com uma abordagem de psicologia, o objetivo destes dois pediatras era compreender quais os sintomas e impactos que o abuso emocional tinha na motivação e desenvolvimento académico de um grupo de crianças. Os autores detectaram que as crianças, ao estarem expostas a maus-tratos emocionais por

parte do seu professor primário, começaram a demonstrar sintomas como preocupação excessiva relativamente à sua performance escolar; medo de que o professor os pudesse magoar fisicamente; autopercepção negativa; dores de cabeça; dores de estômago; choro excessivo relativamente à escola; depressão, entre outros (Krugman & Krugman, 1984). O abuso emocional a crianças, que até então não tinha tido a atenção devida por parte da medicina, por ser difícil de identificar, começou a ser olhado como uma preocupação no que toca ao bem-estar e desenvolvimento psicológico das crianças. Para além do contexto familiar, o contexto escolar começou a ser identificado como um local onde este tipo de abuso poderia acontecer (Ferraz & Ristum, 2012; Krugman & Krugman, 1984; Shuma, 2007).

Nas palavras de Shumba (2007): “emotional abuse has a devastating effect on the development of children and their performance in class.” (p.141). Neste sentido, o abuso emocional trata-se de um ato destrutivo, que se baseia em poder e controlo (Berger, 2009; Krugman & Krugman, 1984; Copeland et al., 2013; Sharpe, 2011). Este tipo de comportamento leva a criança a considerar-se inútil, sem valor, culminando numa baixa autoestima (Alude et al., 2012; Haase, 2022; Longobardi et al., 2018), e tem efeitos negativos no seu desenvolvimento psicológico, social e académico (Berger, 2009; Copeland et al., 2013; Krugman & Krugman, 1984). De acordo com os autores Alude et al. (2012); Cordeiro (2003); Ferraz & Ristum (2012); Krugman & Krugman, (1984); Hyman, (1988); Longobardi et al. (2018); Sharpe (2011); Shuma (2007), os comportamentos e atitudes que são identificados como abuso emocional e psicológico, em contexto escolar, são: negligência do aluno; rotulagem depreciativa do aluno; manipulação emocional; silenciar o aluno e recusar ouvi-lo; humilhações constantes do aluno e do seu trabalho; atitudes de desprezo e discriminação do aluno; dominação e controlo do aluno. Dentro destas categorias de comportamentos o carácter de continuidade está contido, não se tratando apenas de episódios ou atitudes pontuais, o que contribui para os danos emocionais e impactos negativos no aluno (Courtney et al., 2008; Hyman, 1988; Shuma, 2007).

Dentro das categorias de abuso, através da literatura, é possível identificar-se também o físico e o sexual (McEachern et al., 2008; Shuma, 2007). Estas duas formas são mais facilmente perceptíveis e identificáveis pela sua forma explícita de ocorrência (Alude et al., 2012; Shuma, 2007). Comparativamente, o abuso emocional é uma forma de abuso menos visível, o que torna mais difícil a sua identificação (Ba Saddik & Hattab, 2012;

Krugman & Krugman, 1984). Nas palavras de Shuma (2007): “ emotional abuse is considered to be the most difficult form of abuse to defend under the law because it is intangible.” (p.142). Devido ao seu cariz intangível, vários autores explicam que o abuso emocional, no contexto escolar, é uma das formas de abuso mais recorrente (Alude et al., 2012; Ba-Saddik & Hattab, 2012; Hyman, 1988; Longobardi et al., 2018; McEachern et al., 2008).

No que diz respeito ao contexto de ocorrência, de acordo com Güsfer et al. (2022), é possível compreender que o abuso emocional ou psicológico de professores a alunos se encontra presente em vários contextos geográficos. Por exemplo, Aleude et al. (2012), estudaram a problemática no ensino secundário no estado de Edo na Nigéria, com uma amostra de 1559 alunos. Através da sua análise os autores puderam concluir que nas escolas do estado de Edo na Nigéria, existem sete formas de abuso emocional, sendo a aterrorização a forma mais experienciada pelos alunos, pois 86% admitiu ser vítima do mesmo. Ba-Saddik & Hattab (2012), analisaram também a prevalência do abuso emocional de professores, assim como os riscos desta problemática, na província de Aden, no Iêmen. A amostra dos autores era composta por 1066 alunos aos quais foi entregue um questionário adaptado do *Child Abuse Screening Tool Children's Institutional Version*. Após a realização do questionário, 588 dos alunos admitiram ter sofrido de atos de abuso emocional por parte de professores, o que representa mais de metade da amostra (55%). Em Longobardi et al. (2018) os autores, partindo de um questionário feito a alunos (128) e a professores (105), elaboraram um estudo para perceber quais as formas de comportamento emocionalmente abusivo dos professores, nas escolas do ensino básico em Itália, assim como a prevalência do mesmo nas salas de aula. Os autores concluíram que, comparativamente a outros contextos culturais, as escolas italianas têm uma percentagem alta de abuso emocional na sala de aula, sendo a mesma de 98%. Longobardi et al., (2018) explicam-nos que: “emotional or psychological abuse is not only underestimated, but it is also often hidden, in the sense that the abuser is unaware of the damage he or she is causing.” (p.1328). Por vezes, certas medidas ou métodos pedagógicos e disciplinares utilizados por alguns professores, não são vistos como formas de abuso emocional ou psicológico devido à sua falta de percepção e conhecimento relativamente a direitos da criança e desenvolvimento cognitivo e emocional infantil e juvenil, tornando mais complexa e difícil a identificação e intervenção (Berger, 2009; Longobardi et al., 2018; Shuma, 2007). Comparativamente ao conceito de agressão, o

abuso emocional ou psicológico pode não ser intencional, o que não significa que tenha um efeito menos prejudicial ou negativo em quem sofre com o mesmo.

O abuso emocional ou psicológico no contexto escolar, sendo desenvolvido por professores, é uma problemática complexa e ambígua, primeiramente porque a esta dinâmica foi sendo analisada como uma forma de violência característica do núcleo familiar (abuso emocional ou psicológico de adultos a crianças), como uma forma de violência doméstica (Ferraz & Ristum, 2012; Shumba, 2007). Para além da associação da dinâmica ao contexto familiar, existe uma dificuldade de definição do conceito devido ao contexto cultural (Berger, 2009; Güsfer et al., 2022; Sharpe, 2011). Ao se falar de abuso emocional ou psicológico de adultos a crianças no contexto escolar, a dinâmica possui certas características que diferem da forma de abuso emocional ou psicológico que decorre no contexto familiar. Devido a essas mesmas características, alguns autores têm vindo a utilizar um novo conceito que retrata esta forma específica de violência, sendo ele: o *bullying* de professores (Güsfer et al., 2022; Haase, 2022; McEvoy, 2005; Twemlow et al., 2006; Sharpe, 2011).

4.3. Bullying de professores

O termo *bullying* é normalmente analisado tendo como premissa inicial que a dinâmica resulta de comportamentos entre alunos (McEvoy, 2005, 2014; Twemlow et al., 2006). Nesse sentido, quando se aborda e fala sobre este fenómeno, os professores surgem sempre como agentes de monitorização e gestão de formas para que esta dinâmica seja evitada nas escolas (James et al., 2008; Pottinger & Stair, 2012; Sharpe, 2011). Devido à história de evolução do *bullying*, este comportamento foi sempre visto como um problema de e entre alunos, não sendo posto em causa a possibilidade de outros atores do contexto escolar como agressores (Copeland et al., 2013; Olweus, 1994).

O *bullying* de professores consiste num conceito relativamente recente e que gera alguma controvérsia (McEvoy, 2005, 2014; Pottinger & Stair, 2009; Sharpe, 2011). Este conceito conjuga dois termos que habitualmente não se acompanham: o *bullying*, um comportamento proveniente de alunos (Olweus, 1993, 1994; Swain, 1998), e o termo professor, que se trata de um dos principais atores do contexto escolar, sendo visto como

uma figura respeitável e íntegra desse contexto (McEvoy, 2005, 2014; Sharpe, 2011). Embora este conceito seja recente na comunidade científica, não significa que a dinâmica seja igualmente recente (James et al., 2008; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018; Sharpe, 2011). A dinâmica de *bullying de professores* tem vindo a ser definida e conceptualizada ao longo das últimas duas décadas. McEvoy (2005) realizou *focus group* a alunos e auxiliares escolares, de forma a compreender o comportamento abusivo dos professores. O conceito de *bullying* de professores é definido por este autor como:

“(...) a pattern of conduct, rooted in a power differential, that threatens, harms, humiliates, induces fear, or causes students substantial emotional distress. (...) It is an abuse of power that tends to be chronic and often is expressed in a public manner. It is a form of humiliation that generates attention while it degrades a student in front of others. In effect, the bullying can be a public degradation ceremony in which the victim's capabilities are debased and his or her identity is ridiculed” (p.1).

Também Twemlow & Fonagy (2005) e Twemlow et al. (2006) analisaram o fenómeno do *bullying* de professores. No entanto, os autores documentaram a problemática partindo da ótica dos professores, sendo que o seu objetivo foi compreender quais as percepções dos mesmos relativamente ao *bullying* a alunos. No primeiro estudo, o objetivo dos autores era compreender a relação entre a prevalência dos professores que praticavam *bullying* aos alunos, com as suspensões escolares e os problemas de comportamento dos alunos. No segundo estudo, os autores pretendiam compreender as experiências pessoais dos professores com o *bullying*, e perceber o que é que os mesmos percepcionavam relativamente às suas ações e às dos seus colegas. Com estas duas análises, foi possível concluir que: 1) os professores tinham consciência de que os seus comportamentos ou os comportamentos dos seus colegas eram, por vezes, abusivos, exagerados e desnecessários, podendo ser identificados como *bullying* (Twemlow et al., 2006); 2) os comportamentos e atitudes dos professores têm influência na origem dos problemas comportamentais dos alunos, e contribuem para o aumento das suspensões escolares (Twemlow & Fonagy, 2005). Do estudo de Twemlow et al. (2006), quase metade dos professores admitiram ter praticado *bullying* aos seus alunos (45%), e os mesmos assumiram ter uma postura mais ríspida e controladora por sentirem a necessidade de demonstrar o seu poder e para manter a disciplina e a ordem na sala de aula. Twemlow et al. (2006) descrevem um professor *bully*

como: “a teacher who uses his/her power to punish, manipulate or disparage a student beyond what would be a reasonable disciplinary procedure.” (p.191). A utilização do termo de *procedimento disciplinar razoável* pode, porém, dar azo a equívocos e confusões, no sentido em que o que pode ser visto como razoável para um sujeito, pode não o ser para outro (Berger, 2009). Ao procurarmos o significado da palavra razoável, surge-nos a descrição de “1. Conforme à razão” (Priberam, 2023), no entanto o que é pode estar em conformidade à razão num determinado contexto geográfico, cultural e educativo pode diferenciar noutro, falemos nós de normas, códigos de conduta ou dinâmicas.

O *bullying* de professores é uma temática que, comparativamente ao *bullying* entre pares, ainda apresenta uma grande lacuna bibliográfica (Gusfre, et al., 2022; McEvoy, 2005, 2014). Embora se trate de um fenómeno pouco mencionado, os autores que o analisam demonstram o impacto negativo que a prática tem nos alunos a nível intrapessoal e interpessoal (Datta et al., 2017; James et al., 2008). Ainda que o *bullying* de professores seja uma temática pouco explorada, em Gusfre et al. (2022) é possível observar que a dinâmica está presente em qualquer parte do mundo: EUA (Datta et al., 2017; Twemlow et al., 2006); Polónia (Piekarska, 2000); Canadá (Sharpe, 2011); Irlanda (James et al., 2008); Jamaica (Pottinger & Stair, 2009); Líbano (Ba-Saddik & Hattab, 2012). Para além do contexto geográfico, esta dinâmica está presente a nível do contexto escolar, quer seja jardim de infância (Brendgen, 2007); ensino básico (Krugman & Krugman, 1984); ensino secundário (McEvoy, 2005).

Nas análises sobre o *bullying* de professores os autores procuram perceber quais as formas e categorias desta dinâmica. No que diz respeito às formas do *bullying* de professores, os autores Haase (2022) e Sharpe (2011), identificam duas formas em como o *bullying* de professores pode ocorrer, sendo elas: forma aberta ou oculta. Ora, o *bullying* de professores de forma aberta pode ser definido como o *bullying* que ocorre de forma expressa e nítida, o que leva a que as testemunhas do mesmo comportamento percebam o que está a acontecer, nas palavras de Haase (2022), os comportamentos do *bullying* de professores de forma aberta podem ser:

“Calling out the child in front of the class for minor infractions, keeping the child in from recess to complete work or redo work, verbal insults, teasing, and singling out the student

repeatedly, or reprimanding that child for requesting to use accommodations are common forms of overt bullying. Some teachers will refuse to give the child fair grades knowing that the result of harsh grading will exclude them from opportunities in the next grade. Some teachers will attempt to sabotage a child's relationship with other students, by isolating them through withholding recess, access to group work, or participation in "fun" activities." (p.49)

Já o *bullying* de professores de forma oculta consiste numa configuração mais camuflada para quem a observa (Ferraz & Ristum, 2021; Haase, 2022; Sharpe, 2011). Esta forma de ação, dizem-nos Ferraz & Ristum (2021) e Sharpe (2011), é ambígua e pode causar dúvidas na sua identificação, pois pode ser facilmente confundida com o exercício da autoridade ou disciplinamento do aluno. Também Haase (2022) nos descreve esta forma de *bullying* como: "as the steady stream of subtle slights and misuse of the teacher's authority to create an atmosphere where the child feels powerless to explain or defend themselves without getting into more trouble." (p.49). Sharpe (2011) diz-nos que: "Examples of covert behaviors would include spreading rumors, nonverbal gesturing, and aversive body language." (p.7).

Olhemos agora para as categorias do *bullying* de professores. Tal como no *bullying* entre pares, o *bullying* de professores pode ser dividido em categorias, partilhando semelhanças com o primeiro, é possível categorizar o *bullying* de professores como sendo: físico; verbal; psicológico e emocional (Güsfer et al., 2022; James et al., 2008 ; McEvoy, 2005, 2014). Embora o *bullying* de professores possa surgir em quatro categorias diferentes, umas surgem mais regularmente do que outras (Güsfer et al., 2022; McEvoy & Smith, 2018; Sharpe, 2011). Alguns autores identificam que as categorias de *bullying* de professores verbal, psicológico e emocional têm uma maior tendência em se manifestar, devido à posição e poder hierárquico que o professor possui (Alude et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014). No entanto, os autores chamam à atenção para o facto de o *bullying* psicológico e emocional de professores consistir na categoria mais complicada de identificação, pela forma velada e oculta em que ocorre (McEachern et al., 2008; James et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014). Nestas duas categorias de *bullying* os comportamentos que podem ser identificados como comuns são: Diferenciação e discriminação no tratamento dos alunos (Datta et al., 2017; Luttrell, 1993; McEvoy & Smith, 2018); humilhações ao aluno (McEachern et al., 2008; Pottinger & Stair, 2009); ameaças, chantagem e pressão relativamente à avaliação (McEvoy

& Smith, 2018; Piekarska, 2000); desvalorização do aluno e do seu trabalho (Ferraz & Ristum, 2012; Luiz & Morito, 2022, Krugman & Krugman, 1984; Luttrell, 1993; Haase, 2022); comentários e críticas sobre o aspeto dos alunos assim como da sua família (James et al., 2008, McEvoy, 2005; Twemlow et al., 2006); entre outros.

O *bullying* de carácter verbal é identificado como um ato recorrente no contexto de sala de aula (McEachern et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014; McEvoy & Smith, 2018) e surge em vários formatos tais como: uso de linguagem inapropriada com os alunos (Ba-Saddik & Hattad, 2012; Shuma, 2002); chamar os alunos por apelidos impróprios (Haase, 2022; McEachern et al., 2008); gritar excessivamente até que o aluno chore (Krugman & Krugman, 1984; Pottinger & Stair, 2012); ameaças inapropriadas (McEvoy, 2005, 2014). Importa lembrar que estes comportamentos acontecem de forma continuada e direccionada, o que pode provocar desconforto, stress e ansiedade escolar, complexo de inferioridade ao aluno, dificultando o seu processo de aprendizagem e autoestima (Ferraz & Ristum, 2012; James et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014). McEachern et al. (2008), James et al., (2008) e McEvoy (2014) identificam que por vezes os professores têm certos comportamentos impróprios para com os alunos, mascarando-os como brincadeiras ou defendendo as suas atitudes como parte das suas personalidades. No entanto, os autores explicam que certos comportamentos dos professores, como apelidar o aluno com nomes depreciativos ou fazer comentários sobre o aspeto físico do aluno, podem causar sofrimento e desconforto ao aluno e que cabe ao professor ter a consciencialização e conhecimento sobre o mesmo (McEachern et al., 2008).

O *bullying* físico de professores traduz-se numa dinâmica de comportamentos que, contrariamente ao *bullying* psicológico e emocional, é mais facilmente identificada, devido à sua forma perceptível (Haase, 2022; Krugman & Krugman, 1984; McEvoy & Smith, 2018). Os comportamentos que podem ser incluídos nesta forma consistem nos comportamentos em que exista contacto físico, sem ser sexual, inapropriado e agressivo (Güsfer et al., 2022; Shuma, 2007) tais como: agredir o aluno; empurrar ou abanar o aluno; torcer orelhas; atirar objetos contra o aluno; entre outros. Esta categoria de *bullying* é mais comum de acontecer em contextos nos quais os castigos físicos são vistos como formas de disciplinar os alunos, o que leva à banalização e naturalização dessa mesma violência (Alude et al., 2012, James et

al., 2008; Shuma, 2007). Os danos provocados por esta categoria de *bullying* podem ser diversos, sendo os principais as marcas e lesões físicas (Cordeiro, 2003; Shumba, 2007).

De um modo geral, o *bullying* de professores consiste num variado leque de comportamentos de carácter físico, verbal, psicológico e emocional (Gusfer et al., 2022; Krugman & Krugman, 1984; McEachern et al., 2008). Ao longo dos anos em que a dinâmica do *bullying* de professores tem vindo a ser analisada, os autores têm tentado compreender quais os principais comportamentos e atitudes no qual o *bullying* de professores ocorre (Alude et al., 2012; Ba Saddik & Hattab, 2012; Longobardi et al., 2018; McEachern et al., 2008; Shuma, 2007). Os comportamentos que são identificados pelos autores são:

- Atitudes de desprezo e rejeição;
- Isolamento do aluno;
- Discriminação;
- Aterrorização e intimidação o aluno;
- Denegrir e humilhar o aluno;
- Dominação e controlo do aluno;
- Agressão verbal;
- Agressão física;

Ora esta lista consiste numa condensação dos vários comportamentos que foram sendo observados e identificados nos vários estudos sobre a dinâmica. Embora seja possível identificar este leque de comportamentos, não podemos identificar o comportamento mais comum e frequente, pelo facto de que os comportamentos diferem consoante o contexto no qual se inserem (Alude et al., 2009; Shuma, 2007; McEvoy, 2005). Swain (1998) diz-nos que: “It is important to remember that bullying occurs within a social setting, and can mean different things to different people.” (p.363), neste sentido, assim como foi mencionado na secção anterior, quando se fala de violência na escola, de *bullying* ou de outra dinâmica em concreto, é necessário ter-se em consideração as várias características do contexto geográfico, cultural e educativo, de forma a se conseguir compreender o mesmo e não cair em generalizações desajustadas (Berger, 2009; D’Aurea-Tardeli & Paula, 2009; Sebastião et al., 2003).

5. Consequências das formas de violência na relação professor-aluno

Quando abordamos a questão da violência na relação professor-aluno, é possível observar que a mesma envolve vários conceitos e dinâmicas, o que torna a problemática mais complexa e ambígua, a nível teórico-metodológico (Ferraz & Ristum, 2012; Güsfer et al., 2022; Sharpe, 2011). Os conceitos apresentados como formas de violência na relação professor-aluno podem distinguir-se pelas suas particularidades e características, no entanto, de acordo com a *Consultation on Child Abuse Prevention*, da Organização Mundial de Saúde, os conceitos inserem-se na temática de maus-tratos a crianças, que são definidos como:

“all forms of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect or negligent treatment or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child’s health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power.” (WHO, 1999, p.15).

De acordo com Courtney et al. (2008) os maus-tratos na infância são um grande fator de risco para a possibilidade de desenvolvimento de transtornos depressivos, pois a constante exposição das crianças a comportamentos e ações negativas despoletam sentimentos de ansiedade, insegurança, falta de confiança e depressão. Devido a estas consequências nocivas para o bem-estar das crianças e jovens que sofrem de maus-tratos, torna-se tão importante abordar as formas de violência na relação professor-aluno (Berger, 2009; Ferraz & Ristum, 2021; McEarchen et al., 2008; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018). Vários autores analisaram os sintomas e consequências que as formas de violência na relação professor-aluno têm nos alunos que sofreram com as dinâmicas, e como esta relação é bastante significativa no seu desenvolvimento académico e emocional. Quando um aluno sofre com estas formas de violência, existe uma tendência de perda de confiança em relação aos professores, acabando, por vezes, pelo aluno criar uma aversão generalizada dos mesmos (Datta et al., 2017; McEvoy & Smith, 2018). Para além da perda de confiança nos professores, os alunos sentem-se mais desmotivados e desenvolvem uma imagem negativa pessoal (Haase, 2022; Krugman & Krugman, 1984; McEachern et al., 2008). Os autores revelam que os sintomas que podem também surgir são: stress pós-traumático (Hyman et al., 1988; Piekarska, 2000); ansiedade escolar (Copeland et al., 2013); alienação escolar

(Mau, n.d); baixa autoestima e autodesvalorização (Ferraz & Ristum, 2021; Young-Jones et al., 2014); desmotivação acadêmica (Datta et al., 2017; Havik & Westergård, 2020); sentimento de inferioridade e de capacidade para a realização das tarefas acadêmicas (Ferraz & Ristum, 2021; James et al., 2008).

As relações entre professor e aluno(s) são uma parte essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento social e pessoal do(s) aluno(s), tendo uma grande influência para a motivação escolar e desempenho acadêmico (Eggen & Kauchak, 2016; Francisco & Araujo, 2023; Havik & Westergård, 2020; Woolfolk, 2016). Ao se desenvolver uma boa relação entre estes atores, isto é, uma relação positiva, baseada em confiança, empatia, que promova o bem-estar e segurança do(s) aluno(s), a qualidade do ensino melhora, a aprendizagem, os resultados e a motivação do(s) mesmo, aumentam (Francisco & Araújo, 2023; Havik & Westergård, 2021). Numa ótica contrária, quando as relações entre professor(es) e aluno(s) são conflituosas, baseadas em abusos e maus-tratos (físicos, emocionais ou psicológicos), confrontos violentos, humilhações, os mesmos vão originar um ambiente escolar tóxico, negativo e pouco propício à aprendizagem (Datta et al., 2017; Ferraz & Ristum, 2021; Hyman et al., 1988; Luiz & Morito, 2022).

Para além dos impactos e consequências negativas que esta forma de violência tem a nível académico e emocional dos alunos, alguns autores falam do efeito social nas testemunhas dos comportamentos (Haase, 2022; McEachern et al., 2008; McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018). Este efeito social é trazido pelos autores que consideram esta forma de violência como *bullying* de professores, dando-lhe o nome de *Efeito Contágio*, e comparam-no com *bullying* entre pares (Haase, 2022; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018). As testemunhas dessas agressões (os restantes alunos), acabam por legitimar e aceitar os maus-tratos à vítima, acabando assim por espelhar esses maus-tratos, o que leva a um aumento do *bullying* entre pares (Haase, 2022; McEvoy, 2014; Sharpe, 2011). McEachern et al. (2008) falam-nos sobre a importância das atitudes do professor como exemplo para os alunos: “Teacher approval is very important for students, and a teacher’s behavior can affect students’ attitudes toward school.” (p.5).

De acordo com Haase (2022), o *bullying* de professores, comparativamente ao *bullying* entre pares, têm impactos mais duradouros na criança a nível académico, social e

emocional, e até mesmo no seu desenvolvimento neurológico: “The scars of *bullying* by a teacher can have a significant impact on brain development, academic achievement, and set the stage for serious psychological problems in childhood and later in life.” (p.50). Devido à estrutura da dinâmica do *bullying* entre professores, alguns autores enfatizam que os danos e impactos que as vítimas têm podem ser superiores e de longo prazo.

6. Como se caracteriza um aluno que sofre com esta forma de violência?

Os estudos elaborados sobre a problemática da violência na relação professor-aluno são essencialmente quantitativos, visando identificar a frequência de ocorrência, as tipologias e formas de comportamentos e os anos escolares em que a dinâmica apresenta mais regularidade. São poucos os estudos que apresentam uma análise detalhada das características ou dos factores de risco que tornam alunos mais suscetíveis a esta forma de violência (Datta et al., 2017; Gusfer et al., 2022; McEvoy, 2005, 2014). Embora este aspecto mais qualitativo seja pouco explorado, através de alguns autores é possível identificar alguns factores que levam a uma predisposição da violência ocorrer sendo eles: factores a nível individual (sexo, idade, comportamento do aluno) e factores de nível contextual (estatuto socioeconómico, etnia, religião) (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Ferraz & Ristum, 2021; Gusfer et al., 2022; Luttrell, 1993; McEvoy, 2005).

No estudo piloto de McEvoy (2005), foram realizadas discussões em *focus group* com funcionários escolares e alunos (236), é dito pelo autor que os alunos tornam-se “alvos” de ataques dos professores devido a certas características que apresentam e que podem variar na sua natureza. O autor identifica que as características físicas, comportamentais ou intelectuais, são as que sustentam as razões pelas quais os professores têm atitudes hostis e agressivas para com certos alunos (McEvoy, 2005). Sharpe (2011) diz-nos que é comum que crianças e jovens que sofrem de abusos emocionais ou *bullying* de professores, apresentem dificuldades a níveis intelectuais, emocionais, comportamentais ou funcionais (i.e., inteligência). Concluimos então que alunos que apresentem características divergentes dos restantes colegas, que necessitem de maiores cuidados ou atenção, têm um maior risco de sofrer de formas de violência por parte do professor (Ferraz & Ristum, 2021; Haase, 2022; McEvoy, 2005; Sharpe, 2011; McEvoy & Smith, 2018).

No que diz respeito às características físicas, é possível identificar como diferentes aspetos: sexo, etnia; aspeto físico; forma de vestir do aluno. Um professor, partindo das suas crenças pessoais, considerando que o aluno não está de acordo com o que o primeiro idealiza ou considera como o “modelo certo”, humilha, inferioriza, maltrata o aluno (Alude et al., 2012; McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018). Relativamente ao sexo, a partir de alguns estudos foi possível concluir que os rapazes têm maior probabilidade de sofrerem de formas de violência por parte de professores, comparativamente às raparigas (Ba Saddik & Hattab, 2012; Benbenishty et al., 2002; Khoury-Kassabri, 2009). Ainda assim, embora os rapazes sejam as vítimas mais recorrentes, alguns estudos também demonstram que as raparigas também sofrem com formas de violência por parte de professores, no entanto as formas de violência diferem, isto é, formas de agressão física manifestam-se mais nos rapazes, enquanto que nas raparigas o abuso verbal e emocional é mais recorrente (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Datta et al., 2017; Gusfer et al., 2022; Luttrell, 1993). Torna-se importante reforçar que o contexto de análise tem também uma grande influência na forma como as formas de violência são manifestadas entre rapazes e raparigas, isto é, através dos estudos analisados, foi possível compreender que, os países em que os rapazes demonstraram ser o grupo que sofria mais com as formas de violência por parte dos professores, se situavam na Ásia e Médio Oriente (Ba Saddik & Hattab, 2012; Benbenishty et al., 2002; Khoury-Kassabri, 2009). Já na Europa e América do Norte foi possível perceber que as raparigas são o grupo que mais demonstra sofrer de formas de violência por parte de professores (Datta et al., 2017; Modin et al., 2013). Tendencialmente, os autores dos estudos sobre as formas de violência na relação professor-aluno não procuram saber as taxas dos comportamentos comparativamente ao sexo dos alunos, mas sim compreender as taxas das formas dos comportamentos e frequência dos mesmos, podendo assim demonstrar que as dinâmicas ocorrem no seu contexto de estudo (Alude et al., 2012; James et al., 2008; Longobardi et al., 2018; McEvoy, 2005, 2014).

Para além das características físicas, através de alguns estudos é possível apurar que as características sociodemográficas tais como classe social, religião ou cultura, são também razões pelas quais os professores têm comportamentos negativos e abusivos para com os seus alunos. Wendy Luttrell desenvolveu um artigo em que analisou as perspectivas de alunas que sofreram com atitudes abusivas por parte dos professores. De acordo com as

peessoas que a autora entrevistou, é possível perceber que os seus professores ao perceberem que algumas alunas provinham de um contexto socioeconómico precário ou por praticavam outra religião, as ignoravam e discriminavam (Luttrell, 1993). Esta discriminação e diferenciação dos professores era sentida pelas alunas, causando sofrimento, sentimento de inferioridade, o que desencadeava desmotivação e desinteresse a nível escolar e uma auto depreciação (Luttrell, 1993).

Vários autores identificam que o contexto racial dos alunos é uma das principais motivações que desencadeiam as atitudes de violência por parte dos professores (McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018; Twemlow & Fonagy, 2005; Twemlow et al., 2006). No estudo elaborado pela Northern Michigan University, em 2017, foi possível apurar que os alunos pertencentes a minorias sociais (étnicas; orientação sexual; religião) eram alvos de *bullying* de professores (McEvoy & Smith, 2018). Na análise de Datta et al., (2017) os autores concluem que alunos negros e hispânicos demonstram ter uma maior tendência para sofrer de violência por parte dos professores, relativamente aos alunos caucasianos. Os autores que definem esta problemática como *bullying* de professores, comparam as características das vítimas com a dinâmica de *bullying* entre pares, e concluem que em ambas as dinâmicas as características sociodemográficas demonstram ter uma grande influência na forma como um professor trata e responde às necessidades do aluno (Ba-Saddik & Hattab, 2012; McEvoy, 2005, 2014; Pottinger & Stair, 2009). A explicação que é dada, pelos autores, para o comportamento, são os estereótipos e a falta de conexão cultural pessoal do professor, o que leva a uma conduta racista, autoritária e imoral da parte do mesmo, relativamente ao aluno que tem uma origem diferente (Luttrell, 1993; McEvoy, 2005, 2014; McEvoy & Smith, 2018).

Se as características físicas e sociodemográficas dos alunos são características que têm uma grande influência nos comportamentos abusivos dos professores, para com determinados alunos, as características do foro cognitivo e intelectual dos alunos podem também ser relevantes (Longobardi et al., 2018; McEvoy, 2005; Haase, 2022). Olhemos então agora para as características comportamentais e intelectuais que os alunos podem apresentar. Haase (2022) elaborou um artigo que analisava a questão dos alunos sobredotados como sendo alvos para *bullying* de professores. A sobredotação trata-se de uma condição em que a criança demonstra capacidades e habilidades cognitivas e

intelectuais elevadas, relativamente ao esperado da sua média de idade (Berger, 2009; Haase, 2022; Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD), 2023). Esta condição, por consistir numa maior aptidão intelectual da criança, exige uma alteração e adaptação no quadro educativo e pedagógico, para que as capacidades da criança sejam desenvolvidas de forma adequada e benéfica (Berger, 2009; Eggen & Kauchak, 2016; Haase, 2022; Woolfolk, 2016). Os professores, ao se confrontarem com um aluno que apresente capacidades maiores e mais desafiadoras, ou que possa possuir um maior conhecimento sobre determinada matéria ou assunto, podem não saber lidar com o mesmo, acabando por desenvolver uma atitude hostil e inapropriada para com o aluno, acabando por lhe causar desconforto, sofrimento e desmotivação (Haase, 2022).

Ora, se os alunos que apresentam uma grande capacidade intelectual podem ser alvos de formas de violência por parte dos professores, Khoury-Kassabri (2009) e McEvoy & Smith (2018) identificam também que os alunos que apresentam menores capacidades intelectuais, assim como um baixo rendimento académico, são também alvos de formas de violência por parte de professores. Os professores, por não saberem lidar com a falta de motivação ou a falta de preparação escolar dos alunos, podem considerar esses alunos como inferiores e menos capazes de atingir os objetivos escolares, acabando por ter atitudes incorretas e certos comportamentos negativos para com esses alunos (Khoury-Kassabri, 2009; McEvoy & Smith, 2018). Assim como os alunos sobredotados, os alunos que apresentam ter défices a nível intelectual e de aprendizagem necessitam que a sua aprendizagem seja adaptada e mais acompanhada (Berger, 2009; Eggen & Kauchack, 2016; Woolfolk, 2016), o que pode ser visto como um peso ou um maior encargo para o professor que, não tendo essa disposição e ou paciência, opta por colocar esses alunos em situação de desconforto ou isolamento, que consequentemente leva ao sofrimento (McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018).

Quando se fala sobre as características comportamentais, referimo-nos aos problemas e questões que implicam ou alteram a maneira como o aluno age e se comporta em contexto de sala de aula (Güsfer et al., 2022; Khoury-Kassabri, 2009; McEvoy & Smith, 2018). Com a análise de Güsfer et al. (2022), foi possível apurar que, embora poucos estudos tenham sido desenvolvidos com o objetivo identificar quais os principais problemas comportamentais que podem desencadear as atitudes dos professores, os alunos que

apresentem certas características e ou problemas a nível comportamental, tornam-se potenciais alvos das formas de violência por parte dos professores. Para lidarem com alunos que têm uma conduta comportamental diferente dos restantes alunos, os professores recorrem métodos e práticas menos pedagógicas mais hostis e agressivos, com a premissa de estarem a disciplinar e a corrigir o aluno (James et al., 2008; McEachern et al., 2008; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018; Shumba, 2007).

Ainda poucos estudos falam sobre as características das vítimas ou das consequências individuais das mesmas a nível mais aprofundado. Alguns são direcionados especificamente para um determinado contexto, o que resulta em generalizações, levando assim a lacunas bibliográficas e pouca compreensão na identificação e definição das vítimas (Gusfer et al., 2022; Pottinger & Stair, 2012; Shuma, 2007). Torna-se então necessário que se analisem as vítimas de forma mais aprofundada e exata, tendo em conta o contexto de estudo, e tendo como principal objetivo a compreensão das mesmas, assim como as consequências que provocam (Datta et al., 2017; Gusfer et al., 2022; McEvoy & Smith, 2018).

7. Esta forma de violência existe em Portugal?

A violência na escola, em Portugal, tem vindo a ser bastante debatida e abordada, quer no contexto científico (Asseiceira, 2007; Campos et al., 2018; Costa & Vale, 1998; Carmo, 2013; Carvalhosa et al., 2009; Cordeiro, 2003; Costa et al., 2013; Gomes et al., 2010; Sebastião, 2009; Sebastião et al., 2003), assim como no contexto social, através dos vários meios de comunicação (APAV, n.d; Associação Plano i, n.d, 2022; Câmara Municipal de Cascais, 2019; Matos et al., 2014; Polícia de Segurança Pública, n.d; República Portuguesa | Educação, n.d.). No entanto, a bibliografia relativa à violência na escola, em Portugal, ainda se foca bastante na análise das dinâmicas em que o aluno é o ator principal a perpetuar a violência (Asseiceira, 2007; Carvalhosa et al., 2009; Carneiro & Figueiredo, 2013; Costa et al., 2012; Matos et al., 2014; Sebastião et al., 2018), não existindo abertura para a possibilidade de ver outros atores da comunidade escolar como possíveis agressores. Desta forma, as dinâmicas que vão sendo analisadas tratam-se de *bullying* entre pares; indisciplina; atos de vandalismo; violência no namoro; agressão a professores e auxiliares da ação educativa, entre outros.

As formas de violência na relação professor-aluno, em Portugal, na comunidade científica, trata-se de uma problemática pouco explorada e debatida. Através da comunicação social e dos *media*, tem-se vindo a reportar alguns casos e episódios de violência na escola, em que o professor é perpetrador da violência (Bento, 2023; Dantas et al., 2021; Lusa, 2019; Neves et al., 2019). Nestas notícias, são documentados episódios de agressões e maus-tratos de professores a alunos, alguns de uma forma mais recorrente, em várias zonas do país. Desta forma é possível perceber que as formas de violência de professor a aluno(s) também se encontram no contexto português. Em outubro de 2019, foi divulgada no *Público* uma notícia a relatar que um professor da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, em Lisboa, após ter agredido fisicamente e verbalmente um aluno em contexto de sala de aula, foi detido pela PSP e suspenso pelo Ministério da Educação (Neves et al., 2019). No mesmo ano, na revista *Sábado*, foi noticiado que a direção de uma escola de Peso da Régua abriu um processo de inquérito a um professor que agrediu um aluno de 15 anos (Lusa, 2019). Em 2021, novamente através do *Público*, foi divulgado que os pais de alunos do agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre, em Lisboa, apresentaram queixas contra um professor, devido a comportamentos abusivos e violentos para com os alunos do 2.º ciclo (Dantas et al., 2021). Desses comportamentos abusivos, os pais relataram que se tratava de agressões físicas e psicológicas que deixaram marcas nos alunos (Dantas et al., 2021). Através destes pequenos exemplos, torna-se possível concluir que comportamentos e atitudes violentas e abusivas por parte dos professores também estão presentes no quotidiano escolar nacional.

As notícias que vão surgindo descreverem de forma explícita os acontecimentos, no entanto, reportam apenas episódios de agressões físicas visíveis. Os autores que estudam a problemática da violência na relação professor-aluno, descrevem-nos que as agressões físicas são as mais facilmente identificadas e reportadas, pelo seu caráter visível, no entanto alertam para as outras formas de violência que, por não serem tão facilmente identificadas, também estão presentes nos contextos escolares (Alude et al., 2012; Ba-Saddik & Hattab, 2012; James et al., 2008; McEvoy, 2014; Sharpe, 2011). Pouco se abordam outras formas menos visíveis ou mais difíceis de identificar, como é o caso de abuso psicológico e emocional, e também nada se fala sobre os impactos e consequências que estas formas de violência têm nos alunos de delas sofrem. Para além desta falta de aprofundamento teórico e crítico, estas notícias surgem a nível esporádico e pontual, o que pode ser considerado: 1)

que se tratam de casos isolados ou únicos na zona em que ocorreu; 2) por se tratarem de casos isolados ou únicos, não ser considerada uma exploração mais aprofundada à dinâmica em si. No entanto, como foi possível apurar através da bibliografia explorada, a nível internacional, as formas de violência na relação professor-aluno estão presentes em vários contextos (Güsfer et al., 2022; James et al., 2008; McEvoy, 2014), e alguns autores explicam que, o facto de existir pouca informação ou dados relativos ao contexto em que se está inserido, não significa que as mesmas não ocorram mas que, possivelmente, podem ainda não ter sido exploradas de forma mais detalhada (James et al., 2008; Güsfer et. al., 2022; Shumba, 2007).

Em abril de 2023, foi publicado na *Sábado* um artigo que relata os testemunhos de vítimas de maus-tratos de professores a alunos. Ao longo do artigo as vítimas vão descrevendo o que viveram e o que sentiam ao sofrer com as formas de violência perpetuadas pelos seus professores:

“[Vítima 1] tem bem presente a sensação de medo que sentia quando frequentava o ensino primário num externato, em Lisboa. As punições nem eram pelo mau comportamento, mas por não saber resolver um problema, por não ser capaz de “cantar” a tabuada ou por dar erros no ditado. *“Uma vez, a professora chamou-me ao quadro para fazer uma conta de dividir. Começou logo por me pegar por uma orelha, querendo que seguisse o seu raciocínio. Perguntava: ‘Quantos vão?’ Com as ideias bloqueadas, eu atirava o número que me vinha à cabeça e a cada erro uma bofetada. Com os colegas a assistirem à minha humilhação ainda por cima”, recorda à SÁBADO.*” (Bento, 2023)

E também:

“[Vítima 2] que frequentou a escola primária, na Pontinha, em Lisboa, conta que a segregação dos miúdos era uma verdadeira tortura psicológica: *“Havia quatro filas de carteiras, uma para os melhores alunos, outra para os mais ou menos, depois os piores e os ‘burros’, e existiam réguas de vários tamanhos para lhes bater. Eu não fui das maiores vítimas, mas lembro-me de ter levado seis ou sete reguadas por me ter esquecido de fazer os TPC. Chapadas na cara e puxões de orelhas também eram comuns.*” (Bento, 2023)

Estes exemplos apresentados descrevem testemunhos de alunos que sofreram de métodos educativos de professores que podem ser identificados como formas de violência, ainda assim é de ressaltar que estes excertos se referem a episódios que aconteceram nas

décadas de 70 a 90. O artigo retrata uma realidade antiga, na qual a utilização de punições e castigos físicos em contexto de sala de aula, era uma prática aceite, como nos diz Berger (2009): “The impact of any child-rearing practice is affected by the cultural context. Certain customs (such as circumcision, pierced ears, and spanking) are considered abusive in some cultures but not in others, and their effects on children vary accordingly.” (p.242).

A indisciplina do(s) aluno(s) em sala de aula consiste num tema bastante debatido e que levanta bastantes questões sobre quais as atitudes e medidas que o professor deve tomar, de forma a conseguir controlar e proceder ao ato de ensino (Costa & Vale, 1998; Renca, 2008; Veiga, 2007). Ao longo dos anos a nível científico, através do avanço das teorias de desenvolvimento infantil e pedagógico, esta perspetiva de punição física como forma de correção e educação tem vindo a tornar-se arcaica e deixando de existir no meio escolar e educacional, tanto a nível internacional como a nível nacional (Bento, 2023; Berger, 2009; Eggen & Kauchak, 2016; Francisco & Araújo, 2012; Tréca & Bidault, 2003). De forma a controlar a sala de aula, e corrigir o comportamento dos alunos, no contexto português, no passado, métodos e práticas disciplinares e pedagógicas hostis e físicas eram utilizadas como formas de educação, correção e disciplinamento dos alunos (Renca, 2008; Sarmiento, 2005; Sposito, 1998; Veiga, 2007). As formas de correção e disciplinamento do aluno através de castigos físicos e violentos, como o uso da palmatória ou bofetadas, desapareceram, no entanto as formas de violência na relação professor-aluno, como tem sido possível compreender, não se regem apenas as agressões físicas, e continuam a existir em contexto escolar tendo adquirido outras formas (Bento, 2023; Alude et al., 2012; Ferraz & Ristum, 2021; James et al., 2008; Luiz & Morito, 2022; McEvoy, 2014).

Como já referido, por vezes, partindo da ideia de disciplina e de controlo da sala de aula, alguns professores recorrem a medidas e a métodos disciplinares que fogem ao que é considerado “razoável”, acabando por colocar o aluno numa situação de desconforto e humilhação (McEvoy, 2005; Twemlow & Fonagy, 2005; Twemlow et al., 2006). Quando se aborda a problemática de violência na relação professor-aluno e se quer classificar ou definir o que se trata um procedimento disciplinar razoável ou injustificado, os autores, para além de utilizarem as definições existentes dos conceitos, procuram e recorrem à legislação e

normas de ética do seu contexto de estudo, de forma a poder delinear e definir o conceito (Longobardi et al., 2018; James et al., 2008; Sharpe, 2011). Em Portugal, a nível jurídico e legislativo, foram sendo elaboradas medidas e leis que delimitam e mencionam a forma de como o professor deve agir perante a indisciplina em sala de aula, de forma a que o mesmo consiga desempenhar as suas funções, sem que exceda o que é considerado “razoável” (Gomes et al., 2010; Sebastião et al., 1999; Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2012; Veiga, 2007). De acordo com a Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Estatuto do aluno e Ética Escolar, na Secção II, Art.º 24, Finalidades das medidas disciplinares, é nos dito que:

“2 - As medidas corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem.” (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2012)

E ainda:

“4 - As medidas corretivas e as medidas disciplinares sancionatórias devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objetivos da sua educação e formação, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projeto educativo da escola, nos termos do respetivo regulamento interno.” (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2012).

Quando falamos de formas de violência na relação professor-aluno, referimo-nos às formas, práticas, atitudes dos professores, que ultrapassam as diretrizes propostas pela lei descrita, e que acabam por humilhar, inferiorizar e causar desconforto ao aluno, acabando este por ficar com a autoestima afetada assim como o seu desenvolvimento e desempenho académico (Ferraz & Ristum. 2021; James et al., 2008; Longobardi et al., 2018; McEvoy, 2014; Sharpe, 2011). Como vimos, as formas de violência na relação professor-aluno são muito influenciadas pelo contexto cultural e pessoal do professor (Berger, 2009; James et al., 2008; Longobardi et al., 2018; Shumba, 2007). Através desta lei é então compreensível que, no contexto português, as medidas disciplinares visam a alteração e correção do comportamento do aluno, nesse sentido, as medidas e atitudes que os professores tenham,

pondo em risco a integridade física, emocional, psicológica e social do aluno, deixando o mesmo numa situação de humilhação, sofrimento e vulnerabilidade emocional, não são consideradas como medidas corretivas ou medidas disciplinares razoáveis, podendo então ser considerada incorretas e até mesmo abuso de poder, o que se traduz como forma de violência na relação professor-aluno (James et al., 2008; McEvoy, 2014).

Em Portugal, a problemática das formas de violência na relação professor-aluno é ainda muito pouco explorada. No entanto, através dos exemplos apresentados e com a bibliografia recolhida, é possível compreender que a problemática necessita de uma exploração mais aprofundada e crítica. Devido às consequências e impactos negativos que esta dinâmica de violência tem tanto nos alunos que sofrem da mesma, como no ambiente escolar, torna-se necessário que se iniciem estudos e análises sobre a problemática de forma que a mesma seja compreendida e vista como uma forma de violência na escola.

II. Metodologia

Este capítulo será dedicado ao esclarecimento, justificação e explicação da metodologia deste trabalho. Encontra-se dividido em duas partes, que correspondem às duas fases de concretização da metodologia. A primeira tem o nome de Abordagem Metodológica - trata-se de todo o planeamento e organização da pesquisa, isto é, todo o processo que antecedeu a recolha dos dados. Nesse sentido é possível encontrar, nesta parte, a apresentação da problemática e questões do estudo; os objetivos do estudo; a descrição e justificação do método utilizado; o instrumento de recolha de dados; o processo de elaboração do guião de entrevista; o método de amostragem e questões éticas que foram tidas em consideração antes da realização da recolha dos dados.

Na segunda parte, intitulada Operacionalização do Método, faz-se a descrição da recolha de dados. Nesta parte reflete-se sobre todo o processo de recolha de dados e as considerações de análise. Nesse sentido é possível encontrar: a operacionalização das entrevistas; a descrição dos participantes; o papel do entrevistador e a reflexividade; a estrutura e organização da análise; a questão da memória e as limitações no processo de realização da recolha dos dados.

II.1. Abordagem Metodológica

II.1.A. Apresentação da Problemática e questão de partida

Em Portugal, a problemática da violência na escola tem vindo a ser analisada e investigada a nível científico (Campos et al., 2018; Costa & Vale, 1998; Piske et al., 2022; Sebastião, 2009; Sebastião et al., 1999). Ainda assim, tal como é recorrente noutros contextos, existe uma tendência de análise das formas e dinâmicas de violência na escola nas relações entre alunos (Abramovay & Rua, 2002; D'Aurea-Tardeli & Paula, 2009; Güsfer et al., 2022; Sposito, 1998; Ohsako, 1997). Nesse sentido, é comum que se tenham vindo a analisar as formas de violência nas quais os alunos são os perpetradores dessa mesma violência, como por exemplo o *bullying* entre pares (Carneiro & Figueiredo, 2012; Carvalhosa et al., 2009; Costa et al., 2013), indisciplina (Carmo, 2013; Gomes et al., 2010; Renca, 2011) ou violência no namoro (Câmara Municipal de Cascais, n.d; UMAR, 2023). No entanto, a violência na escola não pode nem deve ser restringida apenas a um grupo de indivíduos, ou

considerada como um comportamento “típico” de crianças ou adolescentes, pois a escola é composta por vários atores que interagem e se relacionam entre si, onde pode haver a possibilidade de formação de violência (Abramovay & Rua, 2002; D’Aurea-Tardeli & Paula, 2009; James et al., 2008). No contexto português, ver o adulto como potencializador de violência, na escola, não é algo que normalmente se aborda, a nível científico. Ainda assim, através dos *media* vão surgindo algumas notícias e relatos sobre episódios de agressões, ataques e abusos de professores, o que torna possível compreender que o fenómeno existe no contexto português, embora, a nível científico, não existam estudos que aprofundem o tema (Bento, 2023, Dantas et al., 2021; Lusa, 2021).

Nos relatos e testemunhos por parte dos alunos que sofreram com esta forma de violência, é comum que os mesmos identifiquem os comportamentos e métodos pedagógicos severos e hostis, do professor, ainda assim, não categorizam a prática como violenta (Bento, 2023; Dantas et al., 2021; Lusa, 2019; Neves et al., 2019). Alguns autores explicam esta falha de associação dizendo que, tal como já foi mencionado, a problemática da violência da relação-professor aluno envolve uma dinâmica de poder simbólico, disciplina e abuso de poder, que torna complexa a sua identificação (Bourdieu, 1989; Haase, 2022; McEvoy, 2014; Sharpe, 2011; Pottinger & Stair, 2012). Devido a este mesmo poder simbólico que o professor tem, as suas atitudes e comportamentos acabam por ser neutralizadas e banalizadas pelos alunos, o que leva a que tenham uma dificuldade em reconhecer a dinâmica de comportamento como uma forma de violência (Alude et al., 2012; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018).

Allan McEvoy, que identifica esta problemática como *bullying* de professores, diz-nos que o “common denominator in these narratives was a sense of powerlessness and the conclusion that little was being done or could be done to mitigate the problem” (McEvoy, 2014, p. 51), o que leva a que o *bullying* de professores consista numa dinâmica de abuso de poder hierárquico, na qual os oprimidos (os alunos) se sentem diminuídos e sem poder e, nesse sentido, torna-se complexo e difícil para as crianças e jovens terem voz e se defenderem (McEvoy, 2014; Tepper, 2000). Devido à posição que os professores ocupam, é fácil que as suas atitudes para com os alunos sejam justificados e legitimados (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Datta et al., 2017; Longobardi et al., 2018), crescendo o sentimento de impotência e inferioridade dos últimos (James et al., 2008; McEvoy, 2005; McEvoy, 2014).

Também é possível observar, nos estudos que foram elaborados sobre a problemática, a nível internacional, que quando se questionavam os alunos sobre o facto de nunca terem denunciado ou feito alguma coisa para evitar o problema, as respostas mais dadas foram “porque tive medo que o professor se vingasse”, “porque como era um professor nada seria feito”, “porque era um professor e ninguém me iria defender”, “porque era a minha palavra contra a do professor” (Bento, 2023; McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018). Tepper (2000) explica-nos que, numa relação hierarquicamente abusiva é comum que quem sofre com o abuso se veja impossibilitado em desfazer ou sair dessa mesma relação e que, por medo de represálias, acabe por não conseguir denunciar ou fazer algo para alterar a situação. Este sentimento de inferioridade pode, posteriormente, manifestar-se noutras relações e esferas sociais.

Partindo da ausência de conteúdo bibliográfico sobre a problemática de formas de violência na relação professor-aluno, no contexto português, torna-se então interessante realizar um estudo exploratório que analise as percepções e perspectivas dos alunos relativamente à problemática, nomeadamente as características dos comportamentos dos professores, assim como as consequências e impactos que os mesmos têm. Após a reflexão e análise, formulou-se então a seguinte questão de partida: *Quais as formas e consequências da violência na relação professor-aluno, com base nas narrativas de alunos que as tenham experienciado?*

II.1.1. Objetivos do estudo

Os objetivos de estudo surgem como guias que ajudam a delimitar e orientar a pesquisa e análise pois, tal como nos diz Bell (1993): “Num projeto pequeno não é possível fazer tudo” (p. 37). Os objetivos auxiliam o investigador de forma a que o mesmo consiga definir a metodologia de trabalho, assim como os instrumentos de recolha dos dados. Este trabalho pretende ser um estudo exploratório da problemática de formas de violência na relação professor-aluno, no contexto português, de forma a que se ganhe familiaridade com esta forma de violência na escola. Esta forma de violência, consiste numa problemática extensa e complexa, assim sendo, foi necessário estabelecerem-se objetivos de forma a guiar a análise. Após a recolha e análise bibliográfica sobre as várias formas de violência na relação professor-aluno, assim como a realização de algumas conversas exploratórias com alguns

colegas, neste contexto geográfico, sobre a temática, foi possível encontrar algumas características da problemática, que se demonstraram interessantes para elaboração do trabalho e análise.

Nos relatos e narrativas dos alunos que experienciaram esta forma de violência, no contexto português, que vão surgindo nos *media*, embora não seja identificado ou definido um conceito específico, é possível compreender que os entrevistados identificam certos comportamentos de professores como sendo exagerados, desproporcionais e violentos, e que acabavam por despertar sentimentos e emoções tais como humilhação, desconforto, sentimento de inferioridade ou fragilidade, medo, stress e ansiedade, entre outros. Tal como descreve uma das pessoas entrevistadas para o artigo de Bento (2023): “Tinha vômitos, chorava e implorava para não ir à escola. Os pais perguntavam-lhe qual era o motivo. ‘A professora bate-me porque eu não sei fazer contas’, queixava-se.” (Bento, 2023). Ainda no mesmo artigo, outro indivíduo descreve a sua experiência e diz-nos que, na sua escola: “havia uma professora de inglês, de quem toda a gente tinha medo, e que acompanhava os almoços para punir os ‘pastelões’” (Bento, 2023). Nestes dois excertos, ambos os entrevistados não atribuem um nome concreto aos comportamentos dos professores, no entanto conseguem identificar os mesmos, e também, identificam as consequências e impactos que as atitudes do professor tiveram em si. Para além dos alunos conseguirem identificar quais os comportamentos que os professor têm, é comum que os mesmos tenham uma consciencialização de que os mesmos ultrapassam o que é considerado como medidas pedagógicas e educativas, defendendo a necessidade de serem revistas e modificadas (Bento, 2023; Dantas et al., 2021; Luiz & Morito, 2022; McEvoy, 2005; Ristum & Ferraz, 2021). Também, ao se abordar esta temática em conversas e entrevistas exploratórias com colegas, existe o reconhecimento e identificação do problema, sendo considerado algo recorrente no quotidiano escolar, assim como a descrição dos comportamentos executados pelos professores. Ao analisar esta tendência, formulou-se o primeiro objetivo do estudo, que consistiu em: *Compreender quais as formas de violência na relação professor-aluno, comportamentos/attitudes mais recorrentes, através dos relatos de alunos que tenham experienciado esta forma de violência.*

Para além da identificação dos comportamentos, algo que foi também possível ir observando através da análise bibliográfica sobre a temática, foi a identificação dos

sentimentos, emoções e consequências que os alunos descreviam sentir com as atitudes/comportamentos dos professores (Bento, 2023; Krugman & Krugman, 1984; Luttrell, 1993; McEvoy, 2005, 2014). Num exemplo já apresentado, uma das vítimas explica que: “Tinha vômitos, chorava e implorava para não ir à escola.” (Bento, 2023). Em Luttrell (1993) também é descrito um exemplo do efeito que esta dinâmica tem nos alunos. De forma a contextualizar, uma professora, devido às diferenças sociais e culturais relativamente a uma aluna e à sua família, inferioriza recorrentemente a mesma e, num momento, maltrata também a sua mãe. A aluna descreve que:

“And then one time my momma went to ask the teacher for if she could kind of describe a little bit the way that the costume she wanted me to have so she could make it. And the teacher was kind of rude to her, so much so that it kind of hurt my feelings. (...) It gave me sort of an inferiority complex cause I saw how the teacher was talking to my momma.” (p.517)

Nestes exemplos ilustrativos é possível compreender que os alunos que sofrem com esta dinâmica conseguem descrever as consequências e impactos que a mesma tem a nível intrapessoal, interpessoal e, posteriormente, académico pois o bem-estar do aluno influencia a sua prestação e motivação académica (Berger, 2009; Eggen & Kauchak, 2016; Francisco & Araújo, 2023; Woolfolk, 2016). Estas perspectivas e noções, que são descritas por quem experiencia esta forma de violência, tornam-se relevantes para a compreensão da mesma, assim como a importância do seu estudo pois, para além de serem ilustrados os impactos que a problemática têm nos alunos, mostram-nos que a relação professor-aluno não tem influência apenas em contexto de sala de aula, mas também a outros níveis (Francisco & Araújo, 2023; Havik & Westegård, 2020). Assim sendo, chegou-se ao segundo objetivo do estudo que consiste em: *Compreender quais as consequências e impactos que as formas de violência de professores a alunos têm, de acordo com as percepções de alunos que experienciaram esta forma de violência.*

Partindo destes dois objetivos, a finalidade deste estudo consiste em analisar a perspetiva de alunos que tenham experienciado formas de violência de professores, em termos qualitativos, de forma a identificar e a compreender esta forma de violência na escola.

II.1.2. Descrição e Justificação metodológica - Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa consiste numa metodologia de trabalho de natureza aberta, que se distingue da abordagem quantitativa, na medida em que adquire diferentes formas de recolha e interpretação de dados, assim como apresenta posições epistemológicas distintas (Biklen & Bogdan, 2007; Denzin & Lincoln, 2018). Nas palavras de Creswell & Creswell (2016): “The key idea behind qualitative research is to learn about the problem or issue from participants and to address the research to obtain that information.” (p.290). Biklen & Bogdan (2007) dizem-nos que, na pesquisa qualitativa, “the researcher is bent on standing, in considerable detail, how people such as teachers, principals, and students think and how they came to develop the perspective they hold” (p.3). Estes autores explicam que o termo pesquisa qualitativa envolve várias estratégias e características, tanto nos instrumentos de recolha de dados como na sua interpretação, que consiste num olhar mais detalhado e descritivo dos indivíduos, conversas locais, algo que não acontece na pesquisa quantitativa (Denzin & Lincoln, 2018; Biklen & Bogdan, 2007).

A abordagem qualitativa tem vindo a ser discutida e analisada por vários autores, que se têm debatido sobre o que constitui esta forma de pesquisa. De acordo com os autores Biklen & Bogdan (2007), a pesquisa qualitativa distingue-se por cinco características, sendo as mesmas: naturalista, no sentido em que o investigador está em contacto direto com o seu objeto de estudo; descrição de dados, os dados são recolhidos de várias formas e há uma abertura para um maior detalhe; preocupação com o processo, ao se realizar uma pesquisa qualitativa o investigador está também interessado no processo de realização para além do foco nos resultados; análise indutiva e dedutiva, o investigador trabalha de forma indutiva, no sentido em que constrói categorias, padrões, hipóteses, e após ter uma recolha considerável de dados, o investigador organiza a pesquisa; propósito, que se trata do principal foco do investigador, é o essencial da pesquisa qualitativa pois o investigador procura compreender o “porquê?” das coisas (Biklen & Bogdan, 2007; Creswell & Creswell, 2016; Denzin & Lincoln, 2016).

Este estudo caracteriza-se como um estudo exploratório pelo facto de, no contexto científico português, a problemática de formas de violência na relação professor-aluno ainda ser pouco analisada. Para além de se tratar de um estudo exploratório, o objetivo principal

do trabalho consiste em captar as percepções de alunos relativamente à problemática, pois através das narrativas pessoais, é possível adquirir dados de uma forma direta, pessoal e familiar (Costa, 1986; Denzin & Lincoln, 2018; Foddy, 1996). Nesse sentido, neste estudo optou-se pela escolha da abordagem qualitativa como metodologia de trabalho, tendo sido selecionado como instrumento de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas.

II.1.3. Instrumento de Recolha - Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que consiste num momento no qual um investigador se propõe a conversar com um entrevistado sobre determinado assunto ou tema, tendo como um objetivo a recolha de dados e informações sobre o segundo (Angrosino, 2008; Costa, 1987; Spradley, 1979). Nas palavras de Bogdan & Biklen (2007), “an interview is a purposeful conversation, usually between two people but sometimes involving more.” (p.103)

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que foi começando a ser cada vez mais utilizado nas ciências sociais, assim como outros métodos da pesquisa qualitativa, como a observação participante ou revisão e análise de documentos (Angrosino, 2008; Biklen & Bogdan, 2007; Denzin & Lincoln, 2016). De acordo com os autores Angrosino (2008) e Denzin & Lincoln (2018), a entrevista pode ser classificada e definida de diversas formas, sendo a escolha do tipo baseada na estrutura do estudo e no material e ou dados que o investigador pretende alcançar. Embora a escolha do tipo de entrevista a realizar seja determinada pela estrutura do trabalho, Spradley (1979) identifica que a entrevista contém duas nuances específicas, sendo as mesmas: o propósito e direção. Propósito, no sentido em que o investigador realiza a entrevista com a intenção de realização de um trabalho, estudo, análise; uma direção, no sentido em que o investigador, ao se propor a realizar a entrevista, tem um ou mais objetivos a atingir com a conversa.

As entrevistas podem ter três formas: a estruturada, que se rege por um guião estabelecido *à priori*, ao qual o entrevistador segue, não existindo a possibilidade de “fuga” de conteúdo ao entrevistador; não-estruturada, que não segue nenhum guião, dando-se total liberdade ao entrevistado de expor a sua história e ideias (Angrosino, 2008; Bogdan & Biklen, 2007; Denzin & Lincoln, 2018) e, por fim, a entrevista semiestruturada. Nas palavras

de Angrosino (2008), esta é descrita como aquela que “segue de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informações específicas sobre aquele tópico.” (p.67). Esta última forma consiste num equilíbrio das duas primeiras formas de entrevista, no sentido em que dá direção à entrevista com os tópicos, no entanto existe uma margem para que o entrevistado também possa demonstrar o seu ponto de vista e opinião, além de que se pode ir alterando a ordem das perguntas consoante o decorrer da conversa.

Assim, como instrumento de recolha de dados, para este estudo, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, de forma a que os objetivos do estudo fossem atingidos, considerando os pontos de vista e percepções dos entrevistados.

II.1.4. Processo de amostragem e seleção dos participantes

Para além da escolha da abordagem metodológica e instrumento de recolha de dados, o investigador deve selecionar e definir qual a amostra, que consiste numa porção da população ou do universo que estuda, que quer para a sua pesquisa (Bogdan & Biklen, 2007; Guerra, 2006), nesse sentido entramos no processo de amostragem e seleção dos participantes. De acordo com a descrição dos diferentes tipos de amostragens de Pires (1997), mencionado em Guerra (2006), a amostragem deste estudo caracteriza-se por ser de tipo não probabilística de escolha intencional por conveniência, no sentido em que se estabeleceram critérios para a escolha de participantes. Nas palavras de Angrosino (2008): “o tamanho da amostra depende das características do grupo que você está estudando, de seus próprios recursos (...) e dos objetivos do seu estudo” (p.68). Também Guerra (2006) nos fala sobre como o processo de escolha de amostragem deve ter em conta dois critérios principais: diversidade, que está ligada com a heterogeneidade de representação de sujeitos, e saturação, mais precisamente na quantidade de dados após a recolha. Estes dois critérios delimitam a amostragem, principalmente em abordagens qualitativas.

Como foi mencionado na secção dos objetivos do estudo, optou-se pela análise da perspectiva de ex-alunos que experienciaram a problemática, assim sendo foram tidos em consideração alguns critérios específicos de seleção dos mesmos. Após a revisão bibliográfica sobre a problemática, foi possível identificar três parâmetros sob os quais a problemática era analisada, tratando-se de: idade dos alunos; contexto geográfico; ano de escolaridade de ocorrência desta forma de violência. A idade dos alunos, assim como o ano

de escolaridade, dizem respeito à idade em que os mesmos têm quando sofrem com a problemática e o ano escolar que frequentam. De acordo com os autores Ba-Saddik & Hattab (2012), Güsfer et al. (2022) e McEvoy (2005), as formas de violência na relação professor-aluno têm uma maior taxa de incidência na adolescência e, em consequência, a maior taxa de incidência da problemática é manifestada entre o 3.º ciclo e secundário (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Gusfer et al., 2022; McEvoy, 2005). O contexto geográfico diz respeito ao local no qual a problemática é analisada e a maneira de como esta forma de violência é identificada ou definida.

Após se ter identificado os três parâmetros acima enunciados, alguns fatores influenciaram a definição concreta da amostra. Desde cedo foi percebido que a problemática de estudo suscita alguma polémica, complexidade e desperta alguma sensibilidade emocional e psicológica. Embora a dinâmica tenha uma taxa de incidência entre o 3.º ciclo e secundário, o critério para a população alvo das entrevistas foram adultos que experienciaram esta forma de violência, devido ao distanciamento temporal e espacial dos episódios, de forma a proteger a integridade emocional e psicológica dos mesmos. Assim sendo, um ponto que se teve em consideração na análise dos dados foi a questão dos relatos serem memórias vividas.

Após se terem definido os critérios da população de estudo, o perfil do participante foi estabelecido, tratando-se de:

- Pessoas entre os 20 e 30 anos;
- Que tenham frequentado o ensino básico ou secundário (público ou privado) em Portugal;
- Que tenham sofrido problemas com professores³ durante os anos escolares compreendidos entre o 7.º e o 12.º ano;

No que diz respeito ao limite da amostra, após consideração sobre os objetivos do estudo e os seus critérios, foi decidido que se iriam entrevistar entre 5 a 7 pessoas. Optou-se por seleccionar uma amostra pequena devido a termos práticos e logísticos, e tratando-se o mesmo de um estudo exploratório. De forma a encontrar pessoas que estivessem dispostas

³ Como problemas com professores foi apresentada a seguinte explicação: Humilhações em sala de aula; injustiças nas classificações; Diferenciação/discriminação no tratamento; Comentários impróprios, entre outros...

a participar no estudo, de forma voluntária, foi elaborado um flyer, anexo 1, que foi partilhado em redes sociais, mais precisamente no Instagram.

Após a partilha do flyer, foi-se recebendo algumas respostas de possíveis voluntários, um total de quinze respostas. Das quinze respostas, sete das pessoas acabaram por não corresponder aos critérios da população devido a: a sua experiência com esta forma de violência tinham sido fora dos anos em que se selecionaram para análise, isto é, tinham sido experienciadas no ensino primário ou ensino universitário; a idade que tinham era superior à selecionada para a análise. Tinha-se chegado ao limite máximo da amostra, no entanto, três voluntários acabaram por não realizar a entrevista: um voluntário considerou que a sua experiência não tinha sido grave ou crítica; os outros dois voluntários não quiseram realizar a entrevista porque não se sentiam à vontade para falar sobre o mesmo. Nesse sentido obteve-se uma amostra de cinco pessoas.

II.1.5. Guião da entrevista

II.1.5.1. Processo de construção do guião de entrevista

Para a elaboração do guião das entrevistas semi-estruturadas teve-se em consideração os objetivos do estudo, que aqui recordamos:

- 1)** *Compreender quais as formas de violência na relação professor-aluno, comportamentos/attitudes mais recorrentes, através de ex-alunos que tenham experienciado esta forma de violência.*
- 2)** *Compreender quais as consequências e impactos que as formas de violência de professores a alunos têm, de acordo com as percepções de alunos que experienciaram esta forma de violência.*

De forma a atingir os objetivos, a entrevista foi pensada em duas fases: i) as formas de violência na relação professor-aluno e ii) as consequências e impactos das formas de violência professor-aluno. Tendo definido essas duas partes da entrevista, foi construído um planeamento de guião que continha: as dimensões principais, categorias de análise e os pontos de análise. Com este planeamento pôde ter-se uma ideia principal dos dados que se pretendiam recolher nas entrevistas. Chegámos assim ao primeiro esboço de guião de entrevista:

Tabela 1: Planeamento do guião da entrevista

Pólos/dimensões centrais	Categorias de análise	Pontos de análise
Percepções das formas de violência na relação professor-aluno	• Comportamentos de professores • Contexto da ocorrência • Características dos professores • Definição da violência de professor a aluno Estudos que auxiliaram na construção das questões: Alude et al., (2012); McEvoy (2005); McEvoy & Smith (2018); Twemlow & Fonagy (2006); Renca (2008); Santos et al., (2013); Frisé et. al., (2007).	Relato do aluno que experienciou esta forma de violência, principais comportamentos dos professores. Perceber quais as considerações do indivíduo relativamente às formas de violência na relação professor-aluno.
Percepções das consequências e impactos as formas de violência de professores	• Sentimentos/emoções sentidas • Consequências ○ intrapessoais; ○ pessoais; ○ académicas Estudos que auxiliaram na construção das questões: Krugman & Krugman (1984); James et al., (2008); McEachern et al., (2008); Lima (2021); Longobardi et al., (2018); McEvoy (2005); McEvoy (2014); Piekarska (2000).	Compreender quais os principais sentimentos e emoções que o aluno sentiu ao experienciar esta forma de violência, e quais as consequências que a mesma teve.

Para além do planeamento do guião para este estudo, chegou-se à conclusão que seria interessante para a análise ter um perfil de cada entrevistado. Nesse sentido foi necessário recorrer à construção de um breve questionário de caracterização do indivíduo, para que se pudesse ter o perfil de cada entrevistado e assim construir uma descrição de cada um dos indivíduos. No questionário foram incluídas questões de caracterização geral, para que na análise de resultados se pudesse depois relacionar o perfil dos indivíduos com a dinâmica e as consequências. Tal como para a construção do guião, também se fez um planeamento do questionário que continha o objetivo do questionário, as questões que se queriam inserir e os pontos de análise. Organizaram-se os dados também em tabela:

Tabela 2: Planeamento do questionário de caracterização do entrevistado

Objetivo	Questões a inserir	Pontos de análise
Caracterização do Indivíduo	• Género • Idade • Escolaridade • Profissão • Naturalidade • Naturalidade dos pais • Escola que frequentou ○ Zona ○ Tipologia (pública/privada) • Particularidades/Necessidades educativas Exemplos: dislexia; dislalia; discalculia; sobredotação; problemas de audição ou visão; hiperatividade, entre outros • Percepção sobre a violência na relação professor-aluno Estudos que auxiliaram na construção das questões: Luttrell (1993); Ba-Saddik & Hattab (2012); Gusfer et al., (2022); Haase (2022).	Recolha de dados sobre as características do indivíduo (pessoal e familiar). De forma a que se possa ter um perfil individual de cada entrevistado para analisar tendo como base a recolha bibliográfica sobre a temática. Recolha de dados sobre as percepções individuais sobre as formas de violência na relação professor-aluno

O questionário foi construído através da plataforma *Google Forms* (Anexo 3), de forma a que as respostas do mesmo ficassem organizadas, para que a sua análise fosse mais acessível e clara. No questionário também se optou por inserir uma secção que questionava os entrevistados sobre as suas percepções sobre as formas de violência na relação professor-aluno. Como o questionário era individual, no sentido em que o entrevistado o preencheria sem que existisse contato ou diálogo com o entrevistador, considerou-se que nesse momento a opinião e resposta de cada entrevistado não iria condicionar as outras questões do guião. Importante salientar também que após a realização do questionário, as respostas de cada entrevistado não poderiam ser alteradas, o que torna os dados recolhidos genuínos, nomeadamente as percepções sobre a problemática.

Após o planeamento do questionário construiu-se o guião da entrevista com os objetivos específicos, tópicos orientadores, questões e observações orientadoras. Com este guião conseguiu-se organizar e planear de forma mais lógica a entrevista. Para a construção do guião, recorreu-se a vários estudos, artigos e guiões de entrevistas que tinham sido elaborados sobre a dinâmica de *bullying* entre pares e sobre formas de violência na relação professor-aluno. No guião da entrevista, na parte das questões e observações orientadoras, é possível encontrar os autores nos quais nos baseámos para a construção de algumas

questões. Nenhuma questão foi retirada, na íntegra, de qualquer estudo ou guião previamente elaborado. Embora se tenham definido questões principais para o entrevistado, as mesmas foram selecionadas contendo um teor de abertura para que o entrevistado pudesse ter liberdade de resposta e exposição das suas percepções e opiniões, para que também pudesse existir uma maior riqueza na recolha de material (Biklen & Bogdan, 1977; Denzin & Lincoln, 2018; Guerra, 2006).

Ao se terem voluntários para participar no estudo, foi explicado, a cada um, quais os objetivos do mesmo, assim como os procedimentos. Aos voluntários que aceitaram participar no processo de entrevista, foi pedido o seu e-mail e agendada a entrevista. No dia anterior a cada entrevista, foi enviado para cada participante o consentimento informado, que teve de ser assinado e enviado novamente para o entrevistador. Após a receção de cada consentimento informado assinado, foi enviado um e-mail que continha o link para a entrevista e o link para o formulário de caracterização.

Tabela 3: Guião de entrevista completo

Momento antecedente à realização da entrevista		No dia antecedente à entrevista foi enviado o consentimento informado por e-mail ao participante, para que o mesmo assinasse e enviasse novamente ao entrevistador. Após a recepção do consentimento assinado, foi enviado do link de participação para a entrevista e link para a realização do formulário de caracterização do indivíduo.	
QUESTIONÁRIO			
Categorias Principais	Objetivos específicos	Tópicos a responder	Questões
		● Idade ● Género ● Naturalidade	○ Qual a sua idade? ○ Onde nasceu? ○ Onde nasceram os seus pais?

Caracterização do Indivíduo	Recolha de dados relativamente às características dos indivíduos (pessoal e familiar) e sobre a sua percepção sobre formas de violência na relação professor-aluno	• Naturalidade dos seus pais • Escola em que andou - zona e tipologia (pública/privada) • Escolaridade • Profissão • Necessidades educativas/problemas de aprendizagem • Percepção sobre formas de violência na relação professor-aluno	○ Em que escola(s) andou do 7.º ao 12.º ano? ○ No seu percurso académico demonstrou ter alguma dificuldade ou necessidades educativas no seu processo de aprendizagem? Exemplos: dislexia; dislalia; discalculia; sobredotação; problemas de audição ou visão; hiperatividade, entre outros ○ Por palavras suas, consegue descrever o que considera ser formas de violência na relação professor-aluno? Estudos que auxiliaram na construção das questões: Luttrell (1993); Ba-Saddik & Hattab (2012); Gusfer et al., (2022); Haase (2022)
------------------------------------	--	--	---

GUIÃO

Categorias Principais	Objetivos específicos	Tópicos orientadores	Questões e observações orientadoras
Legitimação da Entrevista	Introdução da entrevista (Informar do seu objetivo e importância da participação do entrevistado)	• Enquadramento da entrevista • Motivar o entrevistado • Garantir a confidencialidade e anonimidade dos dados partilhados • Pedir a autorização para gravação • Informar da duração da entrevista (30/40 minutos)	Quebra-gelo, pequena conversa com o entrevistado de forma a informar o mesmo sobre a entrevista e os seus objetivos ○ Relembrar os objetivos da entrevista ○ Explicar que não há respostas certas ou erradas ○ Sublinhar a importância do contributo do entrevistado ○ Falar sobre o anonimato e confidencialidade dos dados ○ Pedir para iniciar a gravação da entrevista
A - Caracterização das percepções dos indivíduos sobre as formas de violência de	Recolha de dados sobre as	• Percepção sobre o(s) comportamento(s) • Tipos de ações/comportamentos • Frequência de ocorrência	○ Pode falar-me um pouco da sua experiência, o que aconteceu? ➢ Que comportamentos? ➢ Contexto de ocorrência? ➢ Frequência de ocorrência? ➢ Características do professor? ○ Esses comportamentos eram só consigo ou com mais colegas?

professores a alunos e caracterização dos comportamentos	características dos comportamentos e dos agressores	• Sexo e idade do professor • Contexto de acontecimento	○ Como define esses comportamentos? OBS: Deixar o entrevistado guiar a conversa, perguntar apenas o que o entrevistado não mencionou. Estudos que auxiliaram na construção das questões: Alude et al. (2012); McEvoy (2005); McEvoy & Smith (2018); Twemlow & Fonagy (2006); Renca (2008); Santos et al., (2013); Frisé et. al., (2007).
B - Caracterização das consequências dos episódios e ou mecanismos de ação	Recolha de dados sobre as consequências e impactos que os comportamentos tiveram nos indivíduos e forma como o indivíduo lidou com o acontecimento	• Sentimento/emoções sentidas • Consequências das ações ○ Nível intrapessoal ○ Nível interpessoal ○ Nível académico	○ Consegue explicar/detalhar o que sentiu com esses comportamentos? Exemplos: tristeza; vergonha; sentimento de inferioridade; humilhação; impotência, revolta; vingança; entre outros. Nota: Os exemplos só serão dados caso os entrevistados não conseguirem identificar por palavras o que sentiram. ○ Consegue identificar qual o impacto que esses episódios tiveram? ➤ nível interpessoal (com os outros) ➤ nível intrapessoal (consigo) ➤ nível académico ➤ A curto, médio e longo prazo ○ Como lidou com a situação? contou a alguém? Fez queixa? OBS: O que está sublinhado são as questões principais. As restantes, mencionar apenas se o entrevistado não referir nada sobre esses pontos. Deixar o entrevistado guiar a conversa. Estudos que auxiliaram na construção das questões: Krugman & Krugman (1984); James et al., (2008); McEachern et al., (2008); Lima (2021); Longobardi et al., (2018); McEvoy (2005); McEvoy (2014); Piekarska (2000).

II.1.5.2. Considerações éticas

As considerações éticas consistem nos princípios pelos quais o investigador se guia para elaborar o seu estudo (Angrosino, 2008; Bogdan & Biklen, 2007). Durante todo o

processo de elaboração e construção metodológica, foram tidas em conta as considerações éticas seguintes, de forma a que o estudo fosse elaborado de forma moral e cuidada:

- Na altura da elaboração do guião de entrevista, assim como na realização das mesmas, a nenhum dos entrevistados foi solicitado o seu nome, de forma a que o anonimato e confidencialidade fossem respeitadas, e também por se ter concluído que o nome de cada indivíduo era dispensável. De forma a organizar o processo de elaboração, foi atribuído um nome fictício a cada entrevistado;
- Relativamente aos dados recolhidos sobre os professores e escolas, nomeadamente os nomes dos mesmos, também foi optado por não serem incluídos nos resultados;
- Foi construído um consentimento informado, e entregue a cada participante para que cada um fosse informado sobre os objetivos da pesquisa e entrevista;
- Os participantes foram também informados sobre o possível desconforto que poderiam ter, ao falar sobre a sua experiência, e foi também dito que caso não quisessem prosseguir com a entrevista poderiam não dar continuidade à mesma.

II.1.5.3. Consentimento informado

O consentimento informado consiste num documento que informa o entrevistado sobre o estudo. Nesse sentido, neste documento devem constar as informações principais que o entrevistado deve saber, de forma a que este esteja informado sobre os objetivos do estudo, no que consiste a sua participação, quais os critérios de confidencialidade e gravação dos dados, e para que finalidade serão os dados que o investigador irá recolher (Bogdan & Biklen, 2007). A cada entrevistado foi enviado no dia anterior a cada entrevista, por e-mail, um consentimento informado (Anexo 2), o qual teria de assinar e enviar para a entrevistadora. Só após o envio do documento, foi enviado o link para a entrevista.

II.2. Operacionalização do Método

II.2.1. Processo de realização das entrevistas

As entrevistas foram todas realizadas via *online* (videochamada), sendo esta a forma considerada mais prática, mais confortável para os entrevistados e porque a níveis geográficos, alguns entrevistados não se poderiam deslocar para a realização da entrevista. Ao se iniciar o processo de entrevista, houve um momento de quebra-gelo com cada participante no qual se seguiram os seguintes passos: lembrar dos objetivos da entrevista e do estudo; explicar a importância da participação de cada indivíduo; lembrar que a entrevista era confidencial e anónima e que iria ser gravada; e explicar que, caso, o entrevistado se sentisse desconfortável ou não quisesse dar continuidade à sua participação, tinha a liberdade para o fazer. Como referido, os temas abordados nas entrevistas eram acontecimentos pessoais que poderiam ser delicados, nesse sentido o entrevistador foi tendo o cuidado de ir questionando como o entrevistado se sentia de forma a que o seu bem-estar fosse preservado. Após este quebra-gelo, foi pedido permissão ao entrevistado para se iniciar a gravação da conversa.

II.2.2. Papel do entrevistador

Ao se recorrer a uma abordagem qualitativa, o investigador tem um papel relevante na recolha dos dados, na medida em que “entra” no seu campo de estudo, acabando assim por estar em constante reflexividade com o seu “eu” e o seu tema de estudo (Creswell & Creswell, 2016). A reflexividade exige de nós, enquanto investigadores, um questionamento relativamente à nossa postura na pesquisa, assim como com os outros, e no impacto que a nossa visão tem na mesma. Na recolha de dados da pesquisa qualitativa, o investigador tem uma participação mais direta e ativa, o que exige que o mesmo tenha uma maior interação tanto com o seu objeto de estudo assim como com o meio que o envolve (Angrosino, 2008; Bogdan & Bilken, 2007).

No caso da entrevista existem determinados parâmetros aos quais o entrevistador deve ter atenção, de forma a que consiga recolher os dados que pretende. Alguns autores explicam que o processo da entrevista consiste num momento desafiante e delicado que exige mais mecanismos por parte do investigador, tanto de base social como de

comunicação, para que este alcance os seus objetivos (Angrosino, 2008; Bogdan & Biklen, 2007; Costa, 1987; Foddy, 1991). É um momento no qual o investigador está num constante balanço entre a recolha de dados e a liberdade do entrevistado, o que exige um grau de consciência e atenção assim como de reflexividade (Angrosino, 2008; Denzin & Lincoln, 2016). Nesse sentido, e de acordo com os autores acima citados, as principais características do papel do entrevistador consistem em: esclarecimento de informação e transparência para com o entrevistado; demonstração de interesse e questionamento relativamente às informações que o entrevistado dá; atenção à postura e possível desconforto do entrevistado; evitamento de expressões depreciativas ou julgamento relativos às experiências do entrevistado; não interferir demasiado na narrativa do entrevistado, dar tempo para que o mesmo se vá abrindo (Angrosino, 2008; Bogdan & Biklen, 2007).

Durante o processo de realização das entrevistas deste estudo, o entrevistador teve em consideração os procedimentos éticos que são estabelecidos para a elaboração das mesmas. A transparência e esclarecimento de informações e dúvidas dos entrevistados foram um dos preceitos das entrevistas, assim como na liberdade de participação do entrevistado. Foi importante que os entrevistados se sentissem confortáveis e familiarizados com o entrevistador, de forma a que falassem mais abertamente do tema, nesse sentido foi questionado a cada participante qual a melhor forma para o seu tratamento, assim como a empatia e compreensão sobre a experiência de cada entrevistado. No decorrer de cada entrevista, o entrevistador apenas interferiu no discurso do entrevistado, para esclarecer alguns pontos do guião, de forma a direccionar o discurso do mesmo.

II.2.3. Análise dos dados: a análise de conteúdo

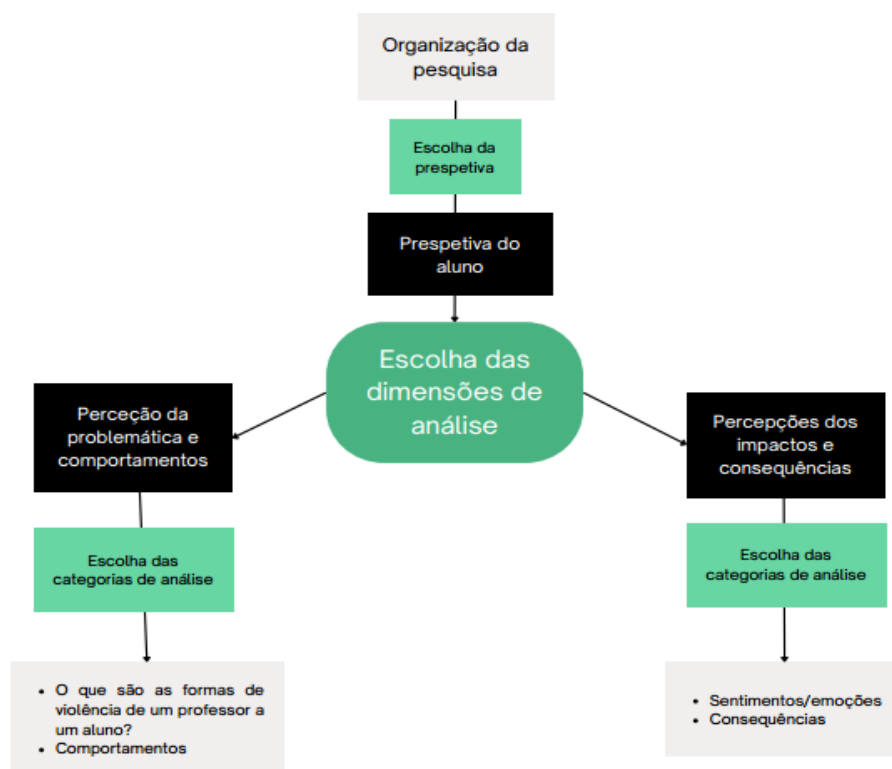
Nas palavras de Bardin (1997), a análise de conteúdo consiste num “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (p.9). Trata-se então de uma técnica de tratamento e interpretação dos dados em profundidade: “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (Guerra, 2006, p.62). Para este estudo, tendo em conta os seus parâmetros, isto é, sendo o objetivo principal a compreensão das percepções dos ex-alunos

relativamente à problemática de formas de violência na relação professor-aluno, optou-se por selecionar o processo simplificado de análise de conteúdo de Poirier e Valladon (1983, cit. em Guerra, 2006), mais precisamente a análise descritiva de temática aprofundada.

De acordo com Guerra (2006), nesta forma de análise de conteúdo são identificados os *corpus* centrais da entrevista para que se realize uma análise em profundidade, tendo em consideração a identificação de categorias e subcategorias dos mesmos *corpus*. Tal como foi descrito na secção do guião de entrevista, a entrevista foi elaborada pensada em dois momentos, com respetivas dimensões: Caracterização das formas de violência na relação professor-aluno e Caracterização dos impactos e consequências.

Maroy (1997), diz-nos que uma categoria é “um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido” (p.131), sob a qual a análise se irá centrar, com a finalidade de compreender e interpretar o seu conteúdo. Com os dois momentos pensados para a entrevista, nomearam-se as principais dimensões de análise, sendo elas: Percepção da problemática e dos comportamentos e Percepção dos impactos e consequências. Após a seleção de cada categoria de análise dedutiva (Guerra, 2006), seguiu-se para a definição subcategorias de análise, que tiveram a sua base na bibliografia. Na categoria "Percepções da problemática e dos comportamentos", as subcategorias inicialmente definidas foram: Percepção sobre as formas de violência de professores a alunos; Comportamentos. Na segunda categoria Percepções sobre os impactos e consequências, definiram-se como subcategorias: Sentimentos/emoções; Consequências. A construção da estruturação da análise da pesquisa pode ser observada no gráfico 1.

Figura 1 - Construção da estruturação da análise da pesquisa



Com a estruturação da pesquisa foi possível estruturar a grelha de análise. Esta primeira grelha foi construída com o auxílio da revisão bibliográfica, e consistiu numa forma simplificada do que se queria extrair e analisar do *corpus* de análise. Nesse sentido, na secção definição/ponto de análise, a descrição consiste no que se queria analisar na respectiva categoria.

Tabela 4: Primeira Grelha de análise

Categorias	Subcategorias	Definição/ponto de análise
Percepção sobre a violência na relação professor-aluno (Questionário)	Violência na relação professor-aluno	Compreender o que cada entrevistado considera ser a violência na relação professor-aluno.
Percepção da problemática e comportamentos	Descrição da experiência	Compreensão da experiência de cada entrevistado com a dinâmica, e recolha de dados sobre os principais comportamentos.

	Comportamentos		
Percepções dos impactos e consequências	Sentimentos/emoções		Compreender quais os sentimentos e emoções sentidos pelos entrevistados, com a dinâmica e quais as consequências que os mesmos identificam ter dito com ou após a dinâmica.
	Consequências	Acadêmicas	
		Pessoais	
		Interpessoais	

As entrevistas foram divididas em dois momentos. A primeira consistiu no preenchimento do formulário de caracterização, de forma a que se tivessem as características pessoais de cada entrevistado, e a entrevista em si e assim, posteriormente, formularam-se duas grelhas de análise, para cada momento. Ao se formularem duas grelhas de análise, os nomes anteriormente atribuídos às categorias centrais foram também reformulados, tendo em consideração os objetivos definidos e algumas subcategorias foram repensadas e mudaram de categoria, foram também adicionadas novas subcategorias.

II.2.4. Categorização dos dados

Após a realização das entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos dados obtidos. Este tratamento foi dividido em três momentos. O primeiro momento foi a transcrição integral das entrevistas e a passagem dos dados obtidos nos formulários para um documento excel. O segundo momento tratou-se da pré-categorização do *corpus* da informação consoante a primeira grelha de análise construída, que levou a uma reformulação da grelha elaborada, criando-se novas categorias e subcategorias, consoante os dados analisados. O terceiro momento foi a categorização efetiva do *corpus* de análise. Ao ponderar e analisar todo o material, chegou-se a uma nova versão de grelha de análise. Nesta nova grelha de análise, foram adicionadas novas subcategorias.

Tabela 5: Grelha final de análise

Categorias	Subcategorias	Ponto de análise	Exemplo de segmento categorizado
------------	---------------	------------------	----------------------------------

Definição de violência na relação professor-aluno	Violência na relação professor-aluno	Compreender o que cada participante considera ser violência ou formas de violência na relação professor-aluno.	<i>“isolamento de um aluno, através do poder que têm e por violência oral, física ou psicológica prejudicar a aprendizagem do aluno.” (Form. - Catarina, Pos. 3)</i>
Descrição da experiência vivida	Ano escolar, disciplina e características da escola	Informações relativas ao ano escolar e disciplina em que aconteceram os episódios, assim como da escola.	<i>“Estava no 8.º ano, numa escola pública, em Lisboa. A disciplina em que aconteceu foi em Ciências Naturais.” (Diana, Pos. 5)</i>
	Características do professor	Informações relativas ao professor.	<i>“A professora, não sei dizer a idade, devia rondar os 50 anos... Nós sabíamos que ela era uma daquelas professoras antigas da escola, portanto tinha o seu “prestígio”... Tinha o seu posicionamento ali. Toda a gente a respeitava e ela era muito acarinhada por toda a gente, professores, alunos... toda a gente tinha em consideração aquela senhora.” (Filipa, Pos. 5)</i>
	Características pessoais do aluno	Informações relativas de cada indivíduo: a sua personalidade, a forma como se comportava na sala de aula, se tinha sofrido <i>bullying</i> entre pares, relações com família e amigos.	<i>“Claro que eu sempre falei bastante, sou uma pessoa muito faladora, sempre falei muito nas aulas, mas sempre tive boas notas na mesma. E no sétimo ano até a matemática me safei, que era uma coisa que não era muito comum.” (Catarina, Pos. 7)</i>
	Mecanismos de ação/defesa	Formas de como cada entrevistado lidou com a situação.	<i>“Eu mesma abafei o caso, quis sofrer em silêncio sozinha, não partilhei com ninguém. Lembro-me de ter chorado na casa de banho, uma colega me ter visto, mas abafamos o caso, Deixamos passar.” (Filipa, Pos. 25-26)</i>
	Tipos e frequência dos comportamentos	Tipos de comportamentos e atitudes que o professor executou, e a sua	<i>“Este foi o episódio que mais me marcou, mas ela por várias vezes atirava este tipo de boquinhas,</i>

Classificação da experiência vivida		frequência de acontecimento.	<i>contra brasileiros e contra africanos. Mas sempre.” (Filipa, Pos. 15)</i>
	Justificação dos comportamentos	Percepção e justificação dos comportamentos assim como da continuidade dos mesmos.	<i>“Eu acho que ela simplesmente, lá está, tinha tido um mau dia, descarregava um bocadinho nos alunos” (Diana, Pos. 27)</i> <i>“... sim foi só uma situação apenas, porque houve logo essa queixa. Portanto eu acredito que se na altura, não se tivesse feito nada, provavelmente teria acontecido mais do que uma vez. Porque lá está ele era professor,” (André, Pos. 17)</i>
	Classificação da experiência vivida	Classificação que os entrevistados fizeram dos seus episódios.	<i>“Eu classifico o primeiro episódio como bullying no sentido em que era recorrente, sempre dirigido a mim e em público. (...) O segundo não, foi uma situação apenas, um abuso por parte da professora, mas que teve também um grande impacto e a minha DT influenciou...” (Catarina, Pos. 97)</i>
	Noção de hierarquia	Noção do poder simbólico de hierarquia da relação professor-aluno.	<i>“É que ela nem era só professora de Físico-Química, era a nossa Diretora de Turma. É supostamente a professora na qual deves ter mais confiança para falar...” (Beatriz, Pos. 29)</i>
	Sentimentos e emoções	Sentimentos e emoções sentidos durante os episódios.	<i>“Sentia-me um bocadinho embaraçada quando o meu nome era mencionado...” (Beatriz, Pos. 35)</i>
	Académicas	Consequências ou impactos académicos que o entrevistado revelou ter com a dinâmica.	<i>“As minhas notas àquela disciplina, baixaram, porque eu não me sentia nada à vontade em estar naquela aula, não me sentia bem, psicologicamente, nem enquadrada o suficiente, naquela disciplina.</i>

Consequências			<i>Basicamente.” (Filipa, Pos. 23)</i>
	Pessoais	Consequências ou impactos pessoais que o entrevistado revelou ter com a dinâmica.	<i>“Parece que durante dois anos, ou que for, tu quase duvidas das tuas capacidades para o futuro. Porque pensas “okay eu posso ser muito inteligente, mas eu nunca vou chegar a lado nenhum por causa disto”. (Catarina, Pos. 41)</i>
	Interpessoais	Consequências ou impactos interpessoais que o entrevistado revelou ter com a dinâmica.	<i>“Apesar de não ter tido mais nenhuma situação parecida com um professor, a partir desse momento eu fiquei com dúvidas se mais algum professor não pudesse ter esse tipo de comportamento...” (André, Pos. 29-30)</i>

A grelha inicial teve de ser alterada consoante a necessidade e de forma a que as categorias e subcategorias tivessem uma linha lógica e coerência. No que diz respeito à categoria *Definição de violência na relação professor aluno*, tal como já foi mencionado anteriormente, esta categoria foi criada de forma a que se pudesse compreender quais as percepções concretas de cada entrevistado sobre esta forma de violência,. Optou-se, no questionário, pela utilização do termo violência na relação professor-aluno, no entanto, durante o processo de entrevistas, deu-se liberdade para que cada entrevistado classifica-se a sua experiência, de forma individual e como melhor se sentisse confortável.

Na categoria *Descrição da experiência vivida*, tal como o nome indica, tratou-se da categoria em que descreve os episódios de cada entrevistado e os fatores relevantes de cada episódio, assim como tudo o que foi sentido e feito no momento da experiência. Nesse sentido tudo o que consiste em descrições e caracterização do ambiente e pessoas, foram incluídos nesta categoria, assim como as formas de ação e defesa que os entrevistados tiveram. Considerou-se que ambas as subcategorias diziam respeito ao acontecimento da experiência.

A categoria de *Classificação da experiência vivida* tinha como objetivo a compreensão da experiência de violência na relação professor-aluno de cada entrevistado e

a forma de como cada um identificava a sua experiência. Nesta categoria foram adicionados os comportamentos pois, de acordo com os mesmos, os indivíduos classificaram a sua experiência. Ainda nesta subcategoria, os entrevistados descreveram os seus episódios, no entanto, em algumas entrevistas, os entrevistados identificaram os comportamentos mas não os definem de acordo com os termos que os autores que analisam esta problemática utilizam. Nesse sentido, ao longo da análise do *corpus*, ao se codificar os comportamentos, foram sendo adicionados os tipo de comportamentos identificados nas análises dos autores: Alude et al., 2012; Ba-Saddik & Hattab, 2012; Cordeiro, 2003; Longobardi et al., 2018; McEachern et al., 2008; Shuma, 2007.

A última categoria, *Consequências*, tal como o nome indica, foi dedicada às consequências e impactos que os entrevistados tiveram após a experiência, de forma a compreender se os mesmos identificavam. Nesta categoria também foram contemplados os sentimentos e emoções sentidos pelos entrevistados nas suas experiências.

A ferramenta utilizada para a análise do *corpus* foi o programa MAXQDA. Nesta ferramenta criou-se também uma categoria a que se deu o nome de *Outros* de forma a codificar excertos que também fossem relevantes para a análise. Com o diário de bordo, foi se anotando os critérios que se demonstraram relevantes mas que não se incluíam nitidamente nas categorias ou subcategorias principais. Após a categorização final, analisaram-se e agruparam-se as unidades de registo com as categorias mais semelhantes ou com as novas subcategorias. Como por exemplo, na categoria *Classificação da experiência vivida*, que se trata da categoria na qual o entrevistado classifica e descreve a sua experiência, foi criada uma subcategoria que inicialmente não estava pensada, a *Noção de hierarquia*. Esta categoria surgiu devido à sua frequência e pertinência, no sentido em que todos os entrevistados mencionaram, por vezes indiretamente, a questão da hierarquia do professor para classificar os comportamentos dos mesmos, tal como:

“Mas o que ela queria [a professora] era ver se eu era eleita ou não. Porque ela não acreditava que eu pudesse ser eleita. Ou então queria ter aquele gostinho de exercer o poder e depois dizer “Ah querias ser? És? Mas não podes.”. (Catarina, Pos. 29)

ou então:

“Sim, porque imagina o que é, uma aluna dizer a um professor “olhe desculpe, eu não aceito que diga isso” ou “eu não me sinto confortável quando diz isso”, até pode acontecer, mas quem é que me diz que futuramente ela não me ia prejudicar, por eu ter interpelado o discurso dela?” (Filipa, Pos. 49)

Embora os entrevistados não descrevessem explicitamente o peso do poder simbólico da hierarquia na relação professor-aluno, identificaram-na indiretamente e com alguma frequência, e sem mencionar o termo “poder simbólico” (Bourdieu, 1989), o que depois se revelou crucial para a percepção e classificação da sua experiência.

Ainda dentro da mesma categoria, alterou-se o nome da subcategoria *Justificação dos comportamentos*, para *Justificação ou continuidade dos comportamentos*, porque se percebeu que a ideia de continuidade também era algo relevante para a compreensão da experiência de cada entrevistado e da dinâmica. Tal como foi apresentado na coluna de exemplo categorizado:

“Eu acho que ela simplesmente, lá está, tinha tido um mau dia, descarregava um bocadinho nos alunos” (Diana, Pos. 27)

e também:

“... sim foi só uma situação apenas, porque houve logo essa queixa. Portanto eu acredito que se na altura, não se tivesse feito nada, provavelmente teria acontecido mais do que uma vez. Porque lá está ele era professor,” (André, Pos. 17)

Tanto a noção de hierarquia como a ideia de continuidade tornaram-se relevantes para esta categoria na medida em que os entrevistados classificam e consideram a sua experiência, com base nestes dois critérios. Ao se incluir e reformular as duas subcategorias foi-se de encontro ao que se pretendia com o primeiro objetivo do estudo.

III. Resultados e discussão dos resultados

Este capítulo será dedicado à apresentação e discussão crítica dos resultados. O capítulo será dividido em duas partes: a primeira será a caracterização da amostra e dos episódios, nesse sentido, será feita a caracterização de cada indivíduo, assim como a descrição da experiência de cada um. A segunda será a análise dos episódios consoante as categorias apresentadas no segundo capítulo: *Descrição da experiência vivida*, *Classificação da experiência vivida* e *Consequências*. Nesta segunda parte, optámos por uma análise horizontal de todos os entrevistados. Para a análise, em cada uma destas categorias, será descrito o que foi pretendido nas entrevistas e será apresentado um quadro com as características principais de cada entrevistado. Ao longo do capítulo, a análise irá basear-se em citações dos entrevistados assim como na bibliografia anteriormente revista.

A. Caracterização da Amostra

Para este estudo foi possível entrevistar uma amostra de cinco pessoas, o mínimo proposto como objetivo metodológico. Primeiramente iremos recorrer à descrição da amostra e por fim, descrever a experiência de cada vítima, de forma a que a análise tenha uma ordem lógica. Das cinco pessoas que foram entrevistadas, quatro eram do género feminino e apenas uma do género masculino. Como tinha sido explicado na secção da metodologia, a cada entrevistado foi atribuído um nome fictício. A ordem de escolha e atribuição do nome de cada entrevistado foi aleatória, mas por ordem alfabética. Ou seja, o primeiro entrevistado foi um rapaz, atribuiu-se um nome a começar pela letra A, o segundo entrevistado, era uma rapariga, atribuiu-se um nome com a letra B, e assim sucessivamente. Quando se chegou à atribuição de um nome com a letra E, o nome não foi atribuído de forma a que na transcrição da entrevista, não se baralhasse o discurso do entrevistador com o do entrevistado. Assim sendo, o nome de cada entrevistado da amostra é: André; Beatriz; Catarina; Diana e Filipa.

No que diz respeito à idade, os cinco participantes tinham todos idade dentro da casa dos vinte. O André foi o entrevistado mais velho, tendo 29 anos, a Catarina a mais nova, com 20 anos, a Beatriz e a Filipa tinham 26 anos e por fim a Diana tinha 27 anos. No momento dos episódios relatados, os participantes tinham entre 14 e 17 anos de idade.

Mais precisamente: o André tinha 16 anos, a Beatriz, a Catarina e a Diana tinham 14 anos e a Filipa tinha 17 anos.

A nível da escolaridade todos os nossos entrevistados tinham concluído o 1º ciclo do ensino superior, licenciatura, sendo cada um deles: André licenciado Marketing; Beatriz licenciada em Sociologia; Catarina licenciada em Ciência Política; Diana licenciada em Gestão Hoteleira; Filipa licenciada em Estudos Europeus. Duas entrevistadas tinham experiência a nível do 2º ciclo: a Diana na fase da dissertação, no mestrado de Contabilidade, Fiscalidade e Finanças e a Beatriz, com o mestrado de Ciências Empresariais, concluído.

Todos os entrevistados frequentaram escolas públicas, tanto no 3.º ciclo como no secundário, e as mesmas localizavam-se no distrito de Lisboa, sendo diferentes entre elas, isto é, nenhum entrevistado frequentou a mesma escola, no entanto as escolas do André, Catarina, Diana e Filipa situavam-se no município de Lisboa, e a escola da Beatriz, no município de Alenquer. Foi questionado a cada entrevistado qual a escola que frequentaram, no entanto, de forma a manter a confidencialidade, o nome de cada uma não será incluído na análise.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem de cada entrevistado, todos relataram que não tinham qualquer necessidade educativa especial ou particularidade no seu processo de aprendizagem. Duas entrevistadas explicaram que tinham certas características pessoais que influenciavam ou podiam prejudicar na sua aprendizagem ou no funcionamento das aulas. As entrevistadas, Catarina e Diana, relataram que:

“eu não era a pessoa mais bem comportada, nunca fui diagnosticada com déficit de atenção, mas eu sinto que sempre tive muita dificuldade em estar concentrada nas aulas, e basicamente o que acontecia era que eu por não conseguir estar concentrada, distraía os meus colegas.” (Diana, Pos. 7)

E:

“Claro que eu sempre falei bastante, sou uma pessoa muito faladora, sempre falei muito nas aulas, mas sempre tive boas notas na mesma. E no sétimo ano até a matemática me safei, que era uma coisa que não era muito comum.” (Catarina, Pos. 7)

No caso destas duas entrevistadas, ambas revelaram que falavam bastante e por vezes distraíam os seus colegas, fazendo com que os mesmos pudessem ter uma maior dificuldade de concentração ou em captar as matérias das aulas. Ainda assim, ambas

revelaram que embora falassem bastante e se distraíssem, conseguiam ter boas notas e nunca reprovaram qualquer ano escolar.

No caso da Beatriz e da Filipa, ambas também revelaram que eram vistas/percepcionadas pelos professores como alunas bem comportadas e pouco falavam nas aulas. Ambas explicaram que também sempre tiveram boas notas e nunca reprovaram de ano. Já no caso do André, o mesmo descreveu ser um aluno calmo, mas que por vezes falava nas aulas, o entrevistado considerou que as suas notas eram medianas. Ao contrário das outras entrevistadas, o André explicou que reprovou no 8.º ano.

Em relação às profissões de cada entrevistado, todos os entrevistados encontravam-se empregados. O André é analista de dados, a Filipa é assistente de loja, a Beatriz é bancária de operações, a Diana é técnica de contabilidade e a Catarina é assistente administrativa. Todos os entrevistados se encontram a trabalhar em Lisboa, à excepção da Filipa que se encontra emigrada no Luxemburgo.

Na secção da naturalidade, foi questionado a cada entrevistado a sua naturalidade, a da sua mãe e do seu pai. Relativamente à naturalidade dos entrevistados, todos eles são portugueses. Ainda assim, ao se questionar pela naturalidade dos pais foi possível concluir que a nossa amostra era composta por três portugueses, André, Beatriz e Diana sendo filhos de pai e mãe portugueses, e duas entrevistadas com ascendência africana - a Catarina, cuja mãe era de origem de angolana, mas o pai de origem portuguesa, e a Filipa cuja mãe era de origem são-tomense e o pai de origem caboverdiana.

No decorrer de cada entrevista algumas questões foram sendo feitas aos entrevistados relativamente a características das suas personalidades e enquanto alunos, de forma a conseguirmos ter uma descrição mais pormenorizada de cada um deles. Assim sendo, antes de passarmos para a descrição dos episódios de cada participante, iremos descrever cada um deles:

André - O nosso primeiro entrevistado disse-nos que, como pessoa, se caracteriza como calmo e pacato, enquanto aluno falava durante as aulas com alguns colegas. Tinha preferência pelas disciplinas de Humanidades, e não gostava particularmente de matemática. Reprovou no seu 8.º ano. O André mencionou que é homossexual, e que por vezes tem alguns maneirismos ou atitudes que, socialmente, não se identificam com o género masculino. Devido a esses mesmos maneirismos e por ser homossexual, ao longo do

seu percurso académico foi sofrendo *bullying*, de tipo verbal e social/relacional (Olweus, 1993, 1994; Woolfolk, 2016), por parte dos seus colegas.

Beatriz - A nossa segunda entrevistada descreveu-se como uma boa aluna, interessada nas matérias e na escola em geral, no entanto, falava durante as aulas com os seus colegas, o que alguns professores consideravam que perturbava as aulas e o seu rendimento. Beatriz explicou que tinha mudado de zona de residência, o que fez com que mudasse de escola, saiu do Município de Sintra, para o Município de Alenquer. Descreveu que, embora as zonas e as escolas pertencessem ao distrito de Lisboa, o contexto sociocultural era distinto. A entrevistada explicou-nos que na nova escola os alunos e alguns professores tinham uma forma de estar um pouco mais tradicional, e que pelo facto de ela utilizar peças de vestuário menos usuais, naquele contexto, os colegas chamavam-lhe nomes e comentavam bastante. Ainda assim, Beatriz disse que era uma adolescente bastante confiante e segura, o que fazia com que ignorasse esses comentários e estigmas que os outros colegas criaram em relação a ela. A entrevistada explicou também que tinha uma forte relação com a sua mãe, o que contribuía para essa autoconfiança e sentimento de proteção, e que também tinha um grupo de amigas em quem podia confiar.

Catarina - Catarina descreveu-se como sendo uma pessoa bastante faladora e ativa. Explicou-nos que, desde muito nova, os educadores e professores que foi tendo, foram sempre comentando que falava bastante, o que fazia com que os seus colegas não estivessem atentos, no entanto, que a Catarina tinha a capacidade de captar as matérias e ter boas notas. Nunca reprovou nenhum ano e ao longo do seu percurso académico teve boas classificações. Explicou-nos que um traço principal na sua personalidade é o facto de não aceitar injustiças, nesse sentido, ao longo do seu percurso académico, quando os professores a chamavam à atenção por estar a falar ou a acusavam de algo que não tinha sido feito por ela, sempre contestou. Catarina explicou-nos que, agora com mais idade, percebe que não deve ser fácil ter sempre um aluno a questionar as decisões dos professores, ainda assim ela descreveu que, como falava bastante, ela se tornava num bode expiatório para tudo o que acontecia nas aulas, o que aumentava a sua vontade de se justificar e pedir para que os professores fossem mais justos.

Diana - A entrevistada disse-nos que sempre fez parte de turmas muito agitadas, problemáticas e cansativas, no sentido em que os alunos que compunham as turmas costumavam ser suspensos, postos de castigo, ter bastantes faltas disciplinares. Reconhece

que era difícil e desgastante para um professor dar aulas nas suas turmas. Diana descreveu-se como uma aluna bastante faladora e mal comportada, tinha bastantes dificuldades em estar sossegada nas aulas, e devido essa dificuldade, tinha, recorrentemente, recados na caderneta, em várias disciplinas. A entrevistada explicou que, ao longo do seu percurso académico, por ter bastantes dificuldades em se concentrar e ser irrequieta, era difícil os professores encontrarem ou adaptarem os métodos educativos para que ela se sentisse motivada e incluída, o que levava a que ela própria encontrasse outras formas de conseguir estar na sala de aula (mexer no seu material escolar; distrair os colegas; ouvir música). A Diana disse que, embora tivesse dificuldade em se concentrar, falar muito, e não ter o melhor comportamento na sala de aula, conseguia captar as matérias nas aulas e tinha boas notas.

Filipa - A nossa última entrevistada, a Filipa, descreveu-se como sendo uma pessoa calma e reservada, no sentido em que não gostava muito de contestar ou arranjar problemas com os seus professores, algo que adquiriu com a educação dos seus pais. Enquanto aluna sempre foi muito interessada nas matérias e tinha boas notas, sem nunca ter reprovado nenhum ano escolar.

De forma a contextualizar, Filipa explicou-nos que o seu percurso escolar do quinto ao nono ano foi feito numa escola do município de Loures, em que o ambiente entre alunos e professores era bastante familiar e unido, e no início do secundário, transitou para uma escola na zona centro do município de Lisboa, no qual o ambiente entre alunos e professores era um pouco mais distante. Esta segunda escola era maioritariamente composta por alunos caucasianos de classe média alta, e a Filipa era das poucas alunas negras, o que fazia com que não se sentisse confortável, tanto na sua turma, como na escola.

Tal como foi descrito no capítulo do enquadramento teórico, dos estudos sobre as formas de violência na relação professor-aluno, poucos são as análises que aprofundem as características dos alunos que sofrem com esta forma de violência. Ainda assim, é possível encontrar algumas características que possam tornar certos alunos mais vulneráveis a condutas impróprias e negativas dos professores. Ao se descrever cada um dos entrevistados foi possível encontrar traços que vão de encontro ao que os autores, que analisam a dinâmica, abordam. Embora os estudos sobre as formas de violência na relação professor-aluno pouco procurem analisar as taxas dos comportamentos comparativamente

ao sexo dos alunos, é possível apurar que nos estudos realizados na Europa e América do Norte, o sexo feminino apresenta uma maior taxa de frequência desta forma de violência (Datta et al., 2017; Modin et al., 2013). Com a nossa amostra é possível fazer a mesma comparação, visto que a mesma é composta maioritariamente por pessoas do sexo feminino.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem e aproveitamento académico, foi possível identificar que os entrevistados que não tinham particularidades e diferenças na aprendizagem, ainda assim foi possível identificar dois tipos de aluno em termos de aproveitamento académico. O primeiro tipo foi de *aluno com bom aproveitamento académico*, que se incluíram as quatro entrevistadas, e o segundo tipo foi de *aluno com pouco aproveitamento académico*, no qual foi incluído o nosso entrevistado, que se considerou como um aluno mediano, no entanto tinha reprovado uma vez, no seu 8.º ano.

McEvoy (2005) identificou que características físicas, comportamentais e intelectuais, são as características que mais se destacam quando os professores têm atitudes violentas e agressivas com os alunos. Ora olhando para a nossa amostra, é possível identificarmos que as entrevistadas Catarina e Diana, as características comportamentais são identificadas pelas próprias como uma possibilidade para a justificação das atitudes dos professores.

No caso da Filipa, a mesma é afrodescendente, Datta et al., (2017) e McEvoy & Smith (2018) que identificam a dinâmica como *bullying* de professores, explicam que quando a etnia do professor difere da ou das etnias dos seus alunos, pode-se criar um ambiente de desconforto no qual se torna fácil para o professor exercer *bullying* ao aluno. Existe uma maior probabilidade de alunos negros sofrerem com a dinâmica devido aos estereótipos e a falta de conexão cultural pessoal do professor, o que poderá levar a uma conduta racista e xenófoba.

Relativamente ao André, o entrevistado fala-nos da sua homossexualidade, explicou-nos que já sofria de *bullying* por parte dos colegas, por estes o considerarem diferente. Nos estudos sobre *bullying* entre pares, os alunos LGBTQ+ têm um maior risco de serem alvos de *bullying* (Eggen & Kauchak, 2016; Frisé et al., 2007; Woolfolk, 2016). No entanto, na análise bibliográfica realizada, não encontramos estudos que analisassem a orientação sexual como um aspeto ou fator dos professores exercerem formas de violência para com os alunos. No entanto, nos estudos de Alude et al., (2012), McEvoy (2005) e McEvoy & Smith (2018), os autores chamam-nos a atenção para um aluno difere das

idealizações e crenças que um professor tem sobre como a realidade “deve ser”, o professor pode ter atitudes que humilhem, inferiorizem ou maltratem o aluno.

No caso da Beatriz, a entrevistada não mencionou alguma característica a nível físico, comportamental ou intelectual, no entanto foi possível verificar que a mesma tinha mudado de escola, passando de uma escola de um espaço urbano para um espaço mais rural. Beatriz mencionou que por se vestir de uma forma diferente, era uma razão para sofrer *bullying* por parte dos colegas.

B. Descrição da Experiência vivida

Tabela 6: Descrição dos episódios

Entrevistado	Episódios
<u>André</u>	<i>“A minha escola costumava criar uma disciplina nova todos os anos, e naquele ano decidi criar uma aula de apoio à matemática. Uma disciplina, atenção, não uma aula. E então era obrigatória, para toda a turma. E então essa disciplina era dada por dois professores, e a turma era dividida em duas partes, e cada parte ficava com um professor. (...) Numa das semanas em que eu estava na sala dos computadores com esse professor, esse professor era novo na escola, tinha vindo do Porto, para dar aulas em Lisboa. Ele [o professor], já tinha certos comportamentos um pouco, desadequados para um professor... eu diria que ele tinha comentários um pouco inapropriados para com raparigas... Uma vez chamou vaca a uma colega... E comigo, foi apenas uma situação, em que estávamos na sala dos computadores, e nós ficávamos divididos em pares. E eu estava com uma colega minha, a conversar, só que ela estava sentada na cadeira e eu estava sentado em cima da mesa. O professor veio ter connosco para falar ou explicar qualquer coisa, e eu mesmo estando em cima da mesa, o professor estava a falar comigo, normalmente, e com a minha colega também. Quando ele acaba a explicação, ele diz “Vá menino, saía daí de cima.”, mas a meter-se comigo, em tom de brincadeira. Eu meti-me com ele do género “Ai professor, não sei quê não sei que mais...”, uma coisa assim. Só que eu sendo homossexual, às vezes acabo por ter alguns maneirismos, às vezes sim, outra vezes não, mas um pouco mais, eu quero dizer... extravagantes, mas não queria dizer tanto... E então, ele “pegou” nisso [no meu maneirismo] e extrapolou... Ou seja, pegou naquilo que eu fiz, e aumentou muito mais. Obviamente que aquela metade da turma, a sua maioria, começou a rir, daquilo que ele fez. Como eu me senti um pouco humilhado, o resto da aula eu nem sequer falei, basicamente.”</i> (André, Pos. 5 - 11)
<u>Beatriz</u>	1. <i>“foi no 7.º ano, em que o que aconteceu foi: Nós tínhamos um professor de História, muito porreiro, ele era realmente porreiro para nós, as aulas eram sobre História, mas muitas vezes os assuntos dissipavam-se</i>

	um bocadinho... E o que é que aconteceu, houve uma vez que falamos sobre o facebook, ou hi5 ou então, diria... sobre sexo. Eu já não me lembro qual foi o assunto em questão, mas acho que foi sobre redes sociais... O que aconteceu foi que eu quando estava a jantar com a minha mãe, comentei com ela que na aula do professor falámos sobre isto, e falei sobre o tema. A minha mãe focou-se muito na parte de estarmos a falar sobre outros temas. A minha mãe tinha ido já a uma reunião de pais, e as minhas professoras diziam que eu falava muito (...) disse às professoras que eu falava muito mas que também incentivam a falar, porque na aula de História, em que falaram sobre determinado assunto.. Mas a minha mãe não disse isto no sentido de denegrir a imagem do professor, foi no sentido de dizer que eu não era maluca ao ponto de falar sozinha. (...) Acontece que ele recebeu o recado, e eu posso dizer que o resto do meu ano foi muito complicado para mim, nas aulas de História... Ele [o professor], na aula a seguir à nossa reunião de pais, ele no meio da aula diz “ah, vamos parar de falar sobre isto, porque a Beatriz vai fazer queixinhas à mãe...”, então toda a gente ficou tipo “ah...”, espantados... Claro que ninguém me tratou mal, mas foi no sentido de “ah bolas, as aulas já não são tão fixes, por causa da Beatriz, porque a Beatriz contou à mãe.”. Eu tentei explicar ao professor que não tinha contato no sentido de queixinhas, contei porque eu falo de tudo com a minha mãe. Só que ele durante o ano todo, as aulas dele, sempre que a conversa dissipava para outro assunto ele dizia logo “Parem lá aí, gostava muito de continuar o assunto, mas não podemos, por causa da Beatriz.” (...) ele dizia mesmo “por causa da Beatriz”. Ou seja, durante o ano todo... E sinto que, realmente comecei a ter problemas de não querer ir à escola nos dias em que ia ter aula de História. (Beatriz, Pos. 5 - 9) 2. “Este foi no 8.º ano. Então era Carnaval, e eu e o meu grupo de amigas tínhamos planeado vestirmo-nos todas as meninas do colégio. (...) . Então eu nesse dia cheguei atrasada à aula, tinha estado no intervalo com o meu namorado da altura e atrasei-me praí uns 5 minutos, já estava toda a gente sentada, tive de bater à porta e assim que abri a porta, lembro-me a que a professora, que era a nossa DT, olhou para mim e foi com um ar de espanto e disse “não tem frio?” e eu respondi que não, e ela “mas vem assim vestida porquê? sabe que está vestida como uma prostitua, não sabe?” (...) eu fiquei muito embaraçada, porque para além de sentir o olhar reprovador da minha DT, os meus colegas, que não eram meus amigos, ficaram do género “realmente a saía...”. Se ela [a professora] nunca tivesse comentado ou dito alguma coisa, eles [os colegas] também não pensariam nisso. (Beatriz, Pos. 9 - 23)
Catarina	1. “foi do 7.º ao 9.º ano. (...) Foi a DT que escolheu a turma, portanto ela tinha uma expectativa muito elevada para a turma. (...) claro que eu sempre falei bastante, sou uma pessoa muito faladora, sempre falei muito nas aulas, mas sempre tive boas notas na mesma. (...) O problema começou mais no 8.º ano. Apesar do feedback de alguns professores do género “A Catarina fala muito nas aulas, ela distrai a colega do lado...”, “Ela apanha a matéria, mas como distrai os outros, eles não apanham...”, eram mais coisas

desse género... Com ela [a DT] é que o conceito de eu ser vista como uma aluna problemática começa. (...) Eu não tinha problemas de aprendizagem, e cheguei a estar à parte da sala. A sala tinha um piso mais elevado, e eu ficava nesse piso mais elevado à parte dos meus colegas, para não conversar com eles. (...) O problema dela era, quando ela me chamava à atenção por eu estar a conversar, e eu dizia “não estou a conversar sozinha” ou então “aquela mesa está a conversar mais alto que eu, porque eu consigo ouvi-los”, ela começava “não metas a minha autoridade em causa”, “não podes dizer que os teus colegas estão a fazer mais barulho que tu”. (...) no 9.º ano eu comecei logo o ano letivo num lugar sozinha. (...) Então no 9.º ano, foi logo no início do ano, quando ia haver as eleições para delegado de turma, na aula de Formação Cívica, eu tinha dito que queria ser delegada. Pronto ela [a professora] na altura embirrou um bocadinho e começou a dizer “pois mas sabe que depois tem de se comportar muito bem, sabe que depois não pode fazer o que faz...”. Mas pronto foi só isso. As eleições ficaram marcadas para x dia de setembro, mas quando chegou o dia ela disse que tínhamos outra coisa para se tratar, não se tratou do assunto. Passa outra semana e também não se faz a eleição. A eleição é adiada até meados de outubro. O assunto é adiado, até eu ter uma falta disciplinar a outra disciplina, e não poder ser eleita, mas ela não disse nada. (...) o que a minha DT fez, foi: nós chegámos à aula, fizemos as votações. Ela nunca disse que eu por ter tido uma falta disciplinar, não podia ser eleita, deixou que as coisas acontecessem. Fizemos as eleições e eu fui eleita, e depois disse “Ah, foi eleita mas não pode. Porque tem uma falta disciplinar.”, e diz isto à frente de toda a gente. (...) no 9.º ano foi muito isto, (...) ela embirrar comigo na sala de aula, sempre comigo. Era só eu. (...) E há aquela questão de tentativa de ganhar a discussão, então ela ia mesmo até ao final. [depois] já eram mais argumentos de culpa relativamente à minha personalidade, do género “ah porque é que é assim...?”, ou “mas porque é que é sempre assim?”, ou então “ah não pode ser assim no futuro”, ou “vai ver que no futuro isso não lhe vai correr bem...”. Ou seja, ela punha em causa a minha maneira de ser.” (Catarina, Pos. 5 - 33)

2. “[o outro episódio] foi no nono ano, no final. (...) eu e mais duas amigas fomos falar com a Diretora da escola, (...) para tentar ter um baile de finalistas do nono ano. (...) Fomos falar com ela [Diretora da Escola] talvez em abril. (...) Relativamente à data, foi sempre muito complicado (...) mas ela lá nos deu uma data. (...) Então chegou o dia de organizar (...) eu estive a dar indicações aos meus colegas, do tipo “pega nestas mesas e põe ao canto” (...) estavam uns projetos em de uma mesa, e eu disse aos meus colegas para meterem os projetos debaixo da mesa, para não estragar. A Diretora apareceu, começou a gritar e disse que não podíamos fazer aquilo, (...) a meter entraves... Eu percebi e tentei adaptar as coisas ao máximo e não ligar muito. (...) no dia [da preparação do baile] eu e os meus colegas estávamos sempre a ir ter com ela, a perguntar se podíamos fazer isto ou aquilo, a tentar saber (...) [mas] o ambiente não estava muito bom. Ela [Diretora da escola] estava super irritada. (...) uma aluna (...) que era super adorada pelos

	professores (...) estava a pôr as luzes e diz “A direção é uma merda” (...) queixar-se porque estávamos com imensas dificuldades para arranjar o espaço. Nisto, está a diretora a vir, mas eu não vi, porque estava de costas. E eu só disse “epá eles não facilitaram nada, de facto”, não disse asneira nenhuma. Mas a diretora só diz “ai é? Não podes vir, não podes vir ao baile, não vens.” Eu fiquei super confusa e perguntei se ela tinha ouvido o que a minha colega tinha dito. A diretora da escola começou a discutir e a dizer “não, não, eu já disse. Tive a avisar-te o dia todo, não vens ao baile. Estás aqui a arranjar confusões, não vens!”. E fiquei chocada, saí para a rua, a minha mãe esta já à minha espera para me levar (...) eu comecei a chorar porque ela estava a dizer que eu não ia ao baile (...) fui me vestir, e fui das últimas a chegar à festa também. Quando eu cheguei, com as minhas amigas e com os nossos pais, vou entrar e aparece a diretora da escola e diz “o que é que eu disse? Tu não podes entrar.” E ao lado dela estava a minha DT, obviamente, e mais outros professores. Parecia uma comitiva. E a diretora da escola começa “Eu disse que não podia entrar”, e eu quase sem reação... Eu tinha a minha mãe atrás de mim, e mais uns pais de amigos meus e dizer “a senhora está a gozar? Claro que a vai deixar entrar”. E a diretora “não, ela não vai entrar...”, a minha DT começa a dar a sua opinião, eu não me lembro muito bem do discurso dela, mas era algo parecido com: “não, tem de aprender que não pode, que tem de respeitar as pessoas...” (...) o impacto foi tão grande, que uma professora de Geografia, com quem eu nunca tinha tido problema nenhum, e que teve de baixa a maioria do tempo que tínhamos tido aulas, nunca tinha tido nenhum problema com ela, começou a dizer “você portava-se sempre mal nas minhas aulas!”. Eu nunca me tinha portado mal nas aulas dela... (...) Eram literalmente 5 professores a barrarem a entrada de um baile, que eu planeei, por uma coisa que eu não tinha dito (...) Imensos pais a ver (...) eu estava a chorar à frente de toda a gente. Eu estava toda vestida, ali a chorar porque não podia entrar. Foi horrível (...) os meus amigos disseram “okay, se a Catarina não entra, então nós saímos.” (...) eram 6 ou 7 pessoas que estavam a dizer que iam sair. Então aí ela [a Diretora da escola] deixou-me entrar, mas também com uma atitude de superioridade, a dizer “então, se aprendeste a lição, eu vou te deixar entrar...” Mas que tentativa de lição? Não foi lição nenhuma, ela estava a humilhar uma criança à frente de toda a gente.” (Catarina, Pos. 63 - 87)
<u>Diana</u>	“Estava no 8.º ano, numa escola pública, em Lisboa. A disciplina em que aconteceu foi em Ciências Naturais. (...) Dava para perceber que ela [a professora] estava cansada, tinha pouca tolerância. Se calhar precisava de um tempo de descanso, em vez de estar ali a dar aulas, porque toda a gente sabe que não é fácil dar aulas a alunos do ensino básico. (...) Para dar o contexto, eu não era a pessoa mais bem comportada, nunca fui diagnosticada com déficit de atenção, mas eu sinto que sempre tive muita dificuldade em estar concentrada nas aulas, e basicamente o que acontecia era que eu por não conseguir estar concentrada, distraía os meus colegas. (...) Como eu tinha dificuldade em concentrar-me, eu tentei adaptar um bocadinho, e o meu método passou a ser, em vez de distrair os meus colegas, ouvir música. (...)”

	<i>Eu escondia os phones por detrás da camisola, e tapava-os com o cabelo, e ficava na aula a ouvir música sem chatear ninguém. E então numa aula de Ciências, a professora já suspeitava que eu fazia isto (...) Mas houve uma aula em que eu não tinha posto os phones, nessa aula eu tinha umas argolas, a professora chegou-se ao pé de mim e disse “ah você está com phones...”, não me lembro bem das palavras exatas, mas depois de dizer isso, esticou a mão e puxou-me a argola e arrancou-me a argola da orelha.” (Diana, Pos. 5 - 7)</i>
Filipa	<i>“Este episódio foi no decorrer do 10.º e 11.º, porque a disciplina era Geografia. A professora, não sei dizer a idade, devia rondar os 50 anos... Nós sabíamos que ela era uma daquelas professoras antigas da escola, portanto tinha o seu “prestígio”... Tinha o seu posicionamento ali. (...) toda a gente tinha em consideração aquela senhora. E eu lembro-me de uma vez estar numa aula dela, de Geografia. Ah, é importante ressaltar que na minha turma, de 24 alunos, mais ou menos, eu era a única negra. (...) O episódio foi: nós estávamos na aula, não me lembro do que é que nós estávamos a falar, mas lembro-me da matéria em si. Lembro-me que a professora tinha por hábito contar episódios da vida dela, era algo recorrente. Ela estava a falar sobre os gostos dela, e estava a falar da praia. E ela disse, passo a citar “eu adoro a praia, adoro bastante a praia. A única coisa que não gosto é da areia. Para mim podiam haver vários pretos a estender toalhas para que eu pudesse passar.”, ela disse mesmo desta forma. Ou seja, o intuito dela era que houvesse escravos, a estender toalhas de modo a impedir que tocassem na areia, porque ela não gostava. (...) Este foi o episódio que mais me marcou, mas ela por várias vezes atirava este tipo de boquinhas, contra brasileiros e contra africanos. Mas sempre.” (Filipa, Pos. 5 - 15)</i>

Na tabela podemos ler a descrição dos episódios de cada entrevistado. Cada entrevistado relatou o ou os episódios que consideraram importantes sobre a temática. Foi dada a liberdade para que os entrevistados relatassem os episódios que sentiram que ia de encontro com a problemática da violência na relação professor-aluno, e nesse sentido é possível verificar que em dois casos, Beatriz e Catarina, as entrevistadas relataram dois episódios, nos quais um deles teve um período mais longo de ocorrência (1 a 3 anos) e um episódio teve apenas uma ocorrência. No caso do André e Diana os episódios tiveram apenas uma ocorrência e no caso da Filipa o episódio foi recorrente (2 anos).

Com a descrição de cada entrevistado, foi possível termos as características principais de cada experiência, nomeadamente os anos escolares, as características dos professores, os sentimentos ou emoções que cada entrevistado sentiu no momento de ocorrência da

problemática. De forma a facilitar a leitura das principais características de cada episódio, optou-se por se elaborar um quadro com as mesmas. A tabela abaixo consiste na síntese dos resultados:

Tabela 7: Características principais da temática *Explicação da experiência vivida* de cada entrevistado

Entrevistado	Ano escolar, disciplina, características da escola / turma	Características do professor	Características pessoais do entrevistado	Mecanismos de Ação ou Defesa
Filipa	10.º - 11.º anos. Escola Pública em Lisboa. Disciplina de Geografia.	Professora, 50 anos. Professora antiga na escola, muito acarinhada.	Negra; Pessoa reservada; Tinha boas notas.	Não contou a ninguém do seio escolar, comentou com os pais e com o namorado e família. Abafou o assunto, preferiu sofrer sozinha.
Diana	8.º ano. Escola pública em Lisboa. Disciplina de Ciências Naturais.	Professora, 40 anos.	Aluna com problemas de comportamento, tinha recados na caderneta recorrentemente. Não conseguia ficar quieta e concentrada. Conversava e distraía os outros. Tinha boas notas.	Não fez nada. Mas desejou ter a orelha rasgada para culpar a professora.
Catarina	7.º ao 9.º anos. Escola pública, em Lisboa. História.	Professora de História, diretora de turma. Professora de Matemática, diretora da escola.	Aluna bastante faladora, distraía os colegas. Dava bastante a sua opinião; Tinha boas notas.	Contava aos pais. A mãe abordou o assunto na reunião de pais. Os amigos defendiam-na.
Beatriz	7.º ano. Escola pública em Lisboa. Disciplina de História. 8.º ano, mesma escola, disciplina de Físico-química.	Professor, muito porreiro. 30 e tal anos. Professora, 30 ou 40 anos, diretora de turma.	Boa aluna, participativa, confiante. Nova na escola, vinha de um meio diferente, o que fazia com que sofresse de <i>bullying</i> dos colegas.	Contou à mãe, a mãe falou com os professores.
André	8.º ano, escola pública em Lisboa. Aula de apoio a matemática.	Professor, 30 e tal anos, novo na escola.	Aluno mediano, tinha reprovado no 8.º ano falava nas aulas; Homossexual, devido a isso sempre sofreu de <i>bullying</i> dos colegas.	Contaram o sucedido na aula de formação cívica. A mãe apresentou queixa à escola.

- **Ano escolar, disciplina e características da escola**

Como é possível observar na tabela, no que diz respeito ao ano escolar, disciplina e características da escola, podemos encontrar algumas características semelhantes nos entrevistados. Todos os entrevistados, durante o 3.º ciclo e ensino secundário, frequentam escolas públicas, nesse sentido os episódios que nos relataram aconteceram precisamente em escolas públicas, todas elas na região de Lisboa. Entrevistaram-se cinco pessoas, nas quais duas entrevistadas descreveram dois episódios, um total de sete episódios descritos, com sete professores de disciplinas diferentes, tendo sido: História, três episódios; Geografia, dois episódios; Ciências Naturais, um episódio; Físico-química, um episódio; Matemática, um episódio e aula de apoio à Matemática, um episódio.

No que diz respeito ao ano escolar de ocorrência da dinâmica, podemos observar que, dos episódios relatados, o 3.º ciclo de escolaridade foi onde a maioria dos entrevistados relatou ter sofrido com esta forma de violência. De acordo com os autores Ba-Saddik & Hattab (2012) a violência na relação professor-aluno tem uma maior prevalência no 7.º, 8.º e 9.º anos escolares, devido às idades e fase de desenvolvimento que em que os alunos se encontram, o início da adolescência. A adolescência é o período de transição entre a infância e idade adulta, no qual existe um desenvolvimento físico e psicológico da pessoa assim como a maturação sexual, a puberdade (Berger, 2009). As hormonas regulam as funções do nosso corpo (stress, sono, desejo sexual, apetite), e com o seu aumento, na fase da puberdade, o jovem passa por uma grande mudança interna, quer a nível físico, emocional, cognitivo e social, que tem efeitos nas várias áreas e contextos da sua vida. Embora o desenvolvimento das hormonas se inicie a partir dos 8/9 anos, é normalmente a partir dos 11 ou 12 anos que se tornam mais visíveis estas mudanças (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Berger, 2009; James et al., 2008). Devido a estas transformações e desafios que o início da adolescência tem nos alunos, a nível escolar pode ser mais desafiante, tanto a nível comportamental como de aprendizagem, para um professor lecionar as aulas e lidar com os mesmos. O professor pode executar ou recorrer a métodos que considere mais adequados para “corrigir” e disciplinar o aluno, no entanto a utilização de certos métodos, que podem ser vistos como formas disciplinares, podem acabar por ultrapassar a “linha” da disciplina, causando danos emocionais ao aluno (Ba-Saddik & Hattab, 2012; Datta et al., 2017; McEvoy, 2014; Haase, 2022; Sharpe, 2011).

- **Características do professor**

Relativamente aos professores é possível observar que o sexo feminino foi o mais registado. Dos cinco entrevistados, quatro foram capazes de identificar, aproximadamente, a faixa etária à qual os professores pertenciam, no entanto a Catarina não identificou a faixa etária na qual ambas as professoras poderiam estar. Uma característica interessante, que foi analisada nos casos em que foram professoras a desempenhar os comportamentos, a experiência profissional como professoras, assim como a experiência no contexto, na escola. No caso da Filipa a mesma chegou a mencionar que: *“A professora, não sei dizer a idade, devia rondar os 50 anos... Nós sabíamos que ela era uma daquelas professoras antigas da escola”* (Filipa, Pos. 5). Para além da idade e anos de experiência, nas entrevistas de Catarina e Beatriz, destaca-se o facto de, para além de professoras, terem cargos de direção (turma e escola). À medida que se vai ganhando experiência numa profissão, é natural que uma pessoa vá adquirindo uma maior confiança e naturalidade a executá-la, assim como uma posição de hierarquia, quer seja de poder simbólico ou posição laboral, superior à que se tem quando se inicia uma carreira (Torres, 2016). Nesse sentido, McEvoy (2005) no estudo sobre *bullying* de professores, descreve que os professores que praticam *bullying* aos seus alunos, são geralmente professores com mais anos de experiência na profissão, assim como na escola, podendo ser conhecidos por essa conduta.

Nos casos em que os episódios foram desencadeados por professores, ambos os entrevistados identificaram que os professores estavam na faixa etária dos 30 anos, no entanto foi possível identificarem-se certas diferenças. No caso do André, o entrevistado explicou-nos que o professor era novo na escola, no entanto o professor era conhecido por fazer comentários depreciativos às suas colegas, assim como chamar nomes inapropriados. Em Shumba (2007), o autor identificou que os professores do sexo masculino tem uma maior tendência para um abuso verbal, isto é, chamar nomes ou alcunhas desapropriado; comentar depreciativamente a aparência física do aluno. McEvoy (2005, 2014) e McEvoy & Smith (2018), explicam-nos que os professores que têm condutas inadequadas e impróprias para com os seus alunos, são facilmente identificados tanto pelos alunos assim como pela comunidade escolar, e que normalmente, tanto o alunos como a comunidade escolar descrevem essas condutas como um traço a personalidade dos professores. No caso da Beatriz, o professor já estava na escola há algum tempo, e era um professor acarinhado pelos alunos, e visto como um professor divertido e descontraído. James et al. (2008) e

McEachern et al. (2008) explicam-nos que alguns professores que são descritos como mais extrovertidos ou joviais, podem ter comportamentos e atitudes impróprias para com os seus alunos, descrevendo-os como brincadeiras ou traços da sua personalidade, desconsiderando o dano que podem estar a causar ao seu aluno.

- **Características pessoais do aluno**

No que diz respeito às características dos alunos, na secção da caracterização da amostra foi elaborada uma descrição de cada entrevistado.

- **Mecanismos de defesa/ação**

Nesta subcategoria foram analisados quais os mecanismos de ação ou de defesa dos entrevistados. Os mecanismos de defesa/ação dizem respeito à forma de como cada entrevistado agiu perante a situação. Foi possível identificar duas formas de defesa e ação. A primeira consistiu em contar a alguém (pais, amigos ou professores) e ou agir de forma “mais formal” como por exemplo:

“houve uma aula de Formação Cívica, que eram aquelas aulas com a Diretora de Turma (DT), para falarmos sobre algumas situações que se passavam, com as turmas, etc. E lembro-me que houve uma colega, penso, não tenho a certeza, que era a colega que estava comigo na altura desse episódio, que foi falar com a DT, sobre o que se tinha passado.” (André, Pos. 11)

e:

“No final do ano a minha mãe foi falar com ele, e disse-lhe “É assim, se quer estar chateado com uma criança, não faz sentido. Se quiser estar chateado comigo, pode estar à vontade, porque fui eu que falei. Sou eu a mãe da Beatriz, sou eu quem dou educação. Portanto se tiver algum problema, é para falar comigo, não é para perseguir a minha filha. Porque o que você está a fazer, infelizmente, está a persegui-la.” (Beatriz, Pos. 9 [Após ter contado à mãe o que o professor de História fazia])

A segunda consistiu numa postura mais retraída, que consistiu em optar por não contar a ninguém, nem fazer algo mais formal:

“Não, não contei a ninguém. (...) eu mesma abafei o caso, quis sofrer em silêncio sozinha, não partilhei com ninguém. Lembro-me de ter chorado na casa de banho, uma colega me ter visto, mas abafamos o caso, Deixamos passar. ” (Filipa, Pos. 25)

e

“na altura o que é que fizeste? Contaste à tua mãe? Ela foi chamada, tiveram uma reunião, ou alguma coisa?”

D: Não, de todo. (...) E também não sei se achei que aquilo era uma situação isolada e não fazia sentido estar a levar aquilo mais à frente...” (Diana, Pos. 17 - 21)

No caso da Filipa, a mesma optou por não fazer nada a nível formal, como uma queixa à direção de turma ou à escola, no entanto, ela descreve que contou o que se tinha passado à colega com quem tinha maior relação na turma e ao namorado, ou seja ao seu círculo mais pessoal. O mesmo já não acontece com a Diana, que considerou que não se devia fazer nada e nem mesmo à sua mãe ela contou. As duas entrevistadas explicaram também que a razão para não fazerem nada se deveu à falta de conhecimento sobre como agir. No caso da Diana, a entrevistada explica-nos que tinha percebido que algo não tinha sido correto, no entanto não tinha a maturidade necessária para compreender que se devia agir perante a situação. O exemplo da Diana pode ser justificado por algo que Shuma (2002) e Krugman & Krugman (1984) nos explicam que se trata do facto de que, por vezes, o aluno que está a sofrer com a dinâmica, devido à falta de maturidade, conhecimento e percepção de que está perante uma forma de violência, não considera a possibilidade de contar ou falar com alguém sobre o assunto.

Já no caso da Filipa, a mesma explicou que mesmo que fizesse queixa não iria conseguir que compreendessem o lado dela ou sequer que lhe fosse dada razão. As diferenças culturais e étnicas são uma das características que tornam os alunos vulneráveis a formas de violência dos seus professores (Datta et al., 2017; McEvoy & Smith, 2018). A falta de ligação e conhecimento de outras culturas, etnias, religiões, por parte do professor, pode levar a certos comportamentos e atitudes que causem desconforto, sofrimento e dano emocional ao aluno. O aluno ao sentir essa falta de empatia, respeito e compreensão pela sua cultura, acaba por se silenciar (McEvoy & Smith, 2018).

Em todos os casos os entrevistados explicaram como lidam com a situação, no entanto ao partilharem as formas de como lidaram com as situações, existiu uma certa convicção da parte dos mesmos que mesmo que abordassem o assunto ou contassem, pouco poderia ser feito, pelo facto de se tratarem de comportamento de professores.

C. Classificação da Experiência vivida

Passamos agora então para a categoria da *Classificação da experiência vivida*. O objetivo principal nesta categoria era compreender a forma de como os entrevistados classificavam os seus episódios. A ideia foi, partindo dos principais comportamentos executados pelos professores e frequência dos mesmos, compreender o que é que os entrevistados consideravam ser a sua experiência em particular, ou seja qual o nome que cada entrevistado atribuiu à forma de violência que experienciou. Nesta categoria também foram analisadas as justificações ou continuidade dos comportamentos dos professores, assim como a noção de hierarquia que os entrevistados foram mencionando.

De forma a facilitar a leitura, elaborou-se uma tabela com as conclusões de cada subcategoria com a perspectiva de cada entrevistado:

Tabela 8: Características principais da temática *Classificação da experiência vivida*

Entrevist.	Tipos de comportamento	Frequência	Classificação da experiência vivida	Justificação ou continuidade dos comportamentos	Noção de hierarquia
Filipa	Atitudes de desprezo e rejeição Discriminação; Abuso emocional.	Recorrente (2 anos).	Considerou que eram comentários racistas e xenófobos, embora os mesmos não se dirigissem a si.	A professora tinha essa conduta porque era a sua personalidade, era algo natural.	A professora tinha o poder, por isso era inútil dizer ou fazer alguma coisa para mudar a situação.
Diana	Agressão física; Agressão verbal.	Um episódio (situação em contexto de sala de aula).	Considerou como um abuso de poder e incompetência, mas um ato isolado.	A professora agiu como agiu porque podia ter tido um mau dia. No entanto refere que a professora tinha falta de competência.	Não mencionou a noção de hierarquia. Justifica que quando os professores agem indevidamente é porque têm dias maus, e porque estão cansados, porque a profissão é muito exigente...
Catarina	Isolamento do aluno; Dominação e controlo do aluno; Denegrir e humilhar o aluno; Agressão verbal.	Recorrente (3 anos). Um episódio (situação fora do contexto de sala de aula) .	Considera <i>bullying</i> de professores o seu primeiro episódio. Considerou como abuso de poder.	As professoras queriam exercer o seu poder.	Os professores por terem poder, fazem o que querem. Ninguém os avalia. Protegem-se uns aos outros.

Beatriz	Denegrir e humilhar o aluno; Agressão verbal; Desprezo e rejeição do aluno	Recorrente (1 ano). Um episódio (situação em contexto de sala de aula).	Considerou como <i>bullying</i> de professores, uma perseguição, o episódio que durou um ano inteiro. O segundo episódio, considera como um abuso.	Não dá justificção.	Os professores têm o poder de influenciar a opinião e a visão dos alunos (efeito contágio). E quando têm uma posição de maior hierarquia, maior a sua influência.
André	Agressão verbal; Denegrir e humilhar o aluno	Um episódio (situação em contexto de sala de aula).	Considerou que foi um abuso por parte do professor, embora tendo sido apenas uma vez.	Refere que foi só uma vez que aconteceu, mas diz que poderia ter havido continuidade.	O professor agiu como agiu porque tinha liberdade para tal. Como era professor, podia fazer o que queria. Ninguém avalia o comportamento dos professores.

No que diz respeito aos tipos de comportamentos e frequência dos mesmos, os entrevistados ao descreverem os seus episódios, não identificaram os nomes específicos dos mesmos. Devido a essa ausência de identificação, após a codificação dos excertos, foi feita uma análise e designação dos tipos de comportamentos. Para esta identificação recorreu-se aos estudos sobre as formas de violência na relação professor-aluno que identificam os comportamentos, e que foram apresentados no primeiro capítulo (Alude et al., 2012; Ba Saddik & Hattab, 2012; Cordeiro, 2003; Longobardi et al., 2018; Shuma, 2007). Ao se identificarem os comportamentos, assim como a frequência dos mesmos, elaborou-se a seguinte tabela:

Tabela 9: Tipos e frequência dos comportamentos

Entrevistado	Tipos de Comportamentos	Frequência
Filipa	Abuso emocional; Discriminação	Recorrente (2 anos)
Diana	Agressão física; Agressão verbal; Dominação e controlo do aluno.	Um episódio
Catarina	Isolamento do aluno; Dominação e controlo do aluno;	Recorrente (3 anos)
	Denegrir e humilhar o aluno; Agressão verbal	Um episódio

Beatriz	Denegrir e humilhar o aluno; Desprezo e rejeição do aluno	Recorrente (1 ano)
	Agressão verbal	Um episódio
André	Agressão verbal; Denegrir e humilhar o aluno	Um episódio.

Através do quadro, podemos concluir que as atitudes e comportamentos que foram mais identificados nas narrativas dos entrevistados foram: *Agressão verbal*, que surgiu nos episódios de quatro entrevistados, e *Denegrir e humilhar o aluno*, que surgiu nos episódios de três entrevistados.

→ Agressão verbal

Alguns exemplos desta forma de comportamento:

“lembro me a que a professora, que era a nossa DT, olhou para mim e foi com um ar de espanto e disse “não tem frio?” e eu respondi que não, e ela “mas vem assim vestida porquê? sabe que está vestida como uma prostituta, não sabe?” (Beatriz, Pos. 17)

e

“Então, eu diria que ele tinha comentários um pouco inapropriados para com raparigas... Uma vez chamou vaca a uma colega...” (André, Pos. 7)

e

“E eu disse aos meus colegas para meterem os projetos debaixo da mesa, para não estragar. E a diretora apareceu, começou a gritar imenso comigo e disse que não podíamos fazer aquilo e a meter entraves...” (Catarina, Pos. 71)

→ Denegrir e humilhar o aluno

Esta forma de comportamento consiste em ações que exponham o aluno a situações constrangedoras e incômodas, deliberadamente, em frente aos colegas e membros da comunidade escolar, não respeitando e desconsiderando as necessidades emocionais do aluno. (Alude et al., 2012; Shuma, 2007). Esta forma de violência tem um impacto negativo na autoestima do aluno e no seu desenvolvimento académico (Alude et al., 2012; James et al., 2008; McEachern et al., 2008). Exemplos desta forma de comportamento: humilhação em frente aos colegas relativamente ao aspeto físico, capacidades de aprendizagem e

personalidade do aluno; chamar nomes depreciativos ao aluno; infantilização do aluno; imitação depreciativa do comportamento do aluno (Alude et al., 2012; Shuma, 2007).

Nestes três exemplos é ilustrada esta forma de comportamento:

“E no nono ano já eram mais argumentos de culpa relativamente à minha personalidade, do género “ah porque é que é assim...?”, ou “mas porque é que é sempre assim?”, ou então “ah não pode ser assim no futuro”, ou “vai ver que no futuro isso não lhe vai correr bem...”. Ou seja, ela punha em causa a minha maneira de ser.” (Catarina, Pos. 33)

e

“E então, ele “pegou” nisso [no meu maneirismo] e extrapolou... Ou seja, pegou naquilo que eu fiz, e aumentou muito mais. Obviamente que aquela metade da turma, a sua maioria, começou a rir, daquilo que ele fez.” (André, Pos. 11)

e

“Ele [o professor], na aula a seguir à nossa reunião de pais, ele no meio da aula diz “ah, vamos parar de falar sobre isto, porque a Beatriz vai fazer queixinhas à mãe...” (...) Eu tentei explicar ao professor que não tinha contato no sentido de queixinhas, (...) Só que ele durante o ano todo, as aulas dele, sempre que a conversa dissipava para outro assunto ele dizia logo “Parem lá aí, gostava muito de continuar o assunto, mas não podemos, por causa da Beatriz” (...) ele dizia mesmo “por causa da Beatriz”. Ou seja, durante o ano todo...” (Beatriz, Pos. 7 - 9)

Após estes dois comportamentos, o comportamento que demonstrou uma maior frequência, tendo surgido em dois entrevistados, foi a *Dominação e controlo do aluno*.

→ Dominação e controlo do aluno

A dominação e controlo do aluno consistem em atitudes que pretendem dominar e controlar a atitude e comportamento do aluno de forma excessiva ou dominadora (Alude et al., 2012; Longobardi et al., 2018). Nesta categoria encontram-se comportamentos como: constante controlo dos passos do aluno; impedimento do aluno de mexer em material; constante crítica ao comportamento do aluno (Alude et al., 2012; Ba Saddik & Hattab, 2012).

Os entrevistados que manifestaram ter experienciado esta forma de violência foram a Catarina e a Diana:

“O problema dela era, quando ela me chamava à atenção por eu estar a conversar, e eu dizia “não estou a conversar sozinha” ou então “aquela mesa está a conversar mais alto que eu, porque eu consigo ouvi-los”, ela começava “não metas a minha autoridade em causa”, “não podes dizer que os teus colegas estão a fazer mais barulho que tu”. (Catarina, Pos. 11)

e

“Isto começou desde cedo, os professores sempre disseram à minha mãe que eu estava sempre a mexer em alguma coisa, e eles tiravam-me tudo da mesa e eu mexia nas mãos, brincava com as mãos.” (Diana, Pos. 9)

Os restantes comportamentos que foram surgindo apenas se manifestaram uma vez nos vários episódios relatados, sendo eles: *Abuso emocional; Agressão física; Desprezo e rejeição do aluno; Discriminação; Isolamento do aluno.*

→ Desprezo e rejeição do aluno

As atitudes de desprezo e rejeição, consistem em atitudes em que o professor ou educador não reconhece as necessidades e o valor do aluno que por sua vez causa uma sensação de invisibilidade e falta de valorização por parte do aluno (Alude et al., 2012; Longobardi et al., 2018; Shumba, 2007). Dentro desta forma de comportamentos encontram-se atitudes como: desconsideração e indiferença das necessidades do aluno; falta de apoio emocional; desrespeito das emoções e sentimentos do aluno; ignorar e evitar interações para com o aluno (Alude et al., 2012; Longobardi et al., 2018; Shuma, 2007).

O exemplo que se segue demonstra esta forma de violência:

“Mas eu lembro-me de chorar e da minha DT, dizer “ah Beatriz pare de chorar que isso são lágrimas de crocodilo.”. Então eu sempre senti que não podia dizer alguma coisa.” (Beatriz, Pos. 43)

→ Agressão física

O exemplo que se segue ilustra esta forma de violência:

“Mas houve uma aula em que eu não tinha posto os phones, nessa aula eu tinha umas argolas, a professora chegou-se ao pé de mim e disse “ah você está com phones...”, não me lembro bem das palavras exatas, mas depois de dizer isso, esticou a mão e puxou-me a argola e arrancou-me a argola da orelha.” (Diana, Pos. 7)

→ Discriminação do aluno

Esta forma de comportamento consiste na diferenciação de tratamento de um ou mais alunos, tendo como base características específicas, podendo ser as mesmas: dificuldades ou capacidades cognitivas, étnicas, orientação sexual, identidade de gênero,

religiosas, nacionalidade, socioeconómicas, entre outras (Alude et al., 2012; Luttrell, 1993; McEvoy & Smith, 2018).

Esta forma de comportamento foi descrita no relato da entrevistada Filipa:

“Tanto que, este foi o momento mais marcante, mas ela tinha constantemente este tipo de saídas e comentários, no decorrer das aulas...”

E: Comentários racistas e xenófobos.

F: Sim! Contra os brasileiros então...” (Filipa, Pos. 29-33)

→ Abuso emocional

Esta forma de violência foi encontrada na narrativa da Filipa, que descreveu como é que o mesmo se perpetua:

“Este foi o episódio que mais me marcou, mas ela por várias vezes atirava este tipo de boquinhas, contra brasileiros e contra africanos. Mas sempre. (...) As minhas notas àquela disciplina, baixaram, porque eu não me sentia nada à vontade em estar naquela aula, não me sentia bem, psicologicamente, nem enquadrada o suficiente, naquela disciplina.” (Filipa, Pos. 15 - 23).

→ Isolamento do aluno

Como isolamento do aluno identificam-se as atitudes do professor que limitam a liberdade do aluno a nível social e de interação com o grupo (Alude et al., 2012; McEvoy & Smith, 2018; Sharpe, 2011). O isolamento do aluno consiste em: privar o aluno de se relacionar com os colegas; privar o aluno de participar nas atividades da aula; fechar o aluno em algum espaço pequeno ou sala isolada. Esta forma de comportamento leva a criança ou jovem a sentir-se sozinha e sem apoio (Alude et al., 2012; Longobardi et al., 2018).

No relato da Catarina foi possível compreender de que forma este tipo de comportamento pode ocorrer:

“Eu não tinha problemas de aprendizagem, e cheguei a estar à parte da sala. A sala tinha um piso mais elevado, e eu ficava nesse piso mais elevado à parte dos meus colegas, para não conversar com eles. (...) numa mesinha sozinha, totalmente sozinha.” (Catarina, Pos. 9 - 11)

De uma modo geral, tal como já tinha sido mencionado, os comportamentos mais frequentes foram: *Agressão verbal* e *Denegrir e humilhar o aluno*. Através da bibliografia sobre as formas de violência na relação professor-aluno, os autores identificam estas duas

formas como as principais formas de violência desempenhadas por professores (James et al., 2008; McEvoy, 2005, 2014; Shumba, 2007). Os autores James et al., (2008) e McEvoy (2005) explicam-nos que as duas formas de violência são as formas que mais facilmente são identificadas pelos alunos, e nas quais o aluno se sente inferior, diminuído e incapaz de responder, no entanto consistem nas formas mais difíceis de denunciar.

No que diz respeito à frequência dos comportamentos, foram contabilizados um total de sete episódios experienciados. Após o relato dos episódios estes foram identificados como recorrentes, episódios que se repetiram ao longo do ano letivo com o mesmo professor, e como um episódio, acontecimentos que apenas ocorreram uma vez no ano letivo, não se tendo repetido.

Como já tinha sido descrito na secção da *Descrição de Experiência vivida*, nos casos do André e da Diana, os seus episódios aconteceram uma vez, no caso da Beatriz e Catarina, ambas relataram dois episódios nos quais um deles foi recorrente e outro apenas um episódio. No caso da Filipa, a mesma relatou-nos um episódio recorrente.

- **Justificação ou continuidade dos comportamentos**

Relativamente à justificação ou continuidade dos comportamentos, pretendeu-se compreender quais as percepções que os entrevistados tiveram sobre os comportamentos dos professores e ou a continuidade dos mesmos. Ao longo das entrevistas, os entrevistados iam explicando as razões pelas quais eles consideravam ser justificações para que o professor ou professora agisse de determinada forma, como por exemplo:

“Eu acho que ela simplesmente, lá está, tinha tido um mau dia, descarregava um bocadinho nos alunos, mas não creio que ela tivesse esse nível de mesquinhez de prejudicar um aluno” (Diana, Pos. 27)

ou

“hoje em dia sendo eu mais velha, penso que simplesmente ela picava-se e tentava exercer o poder dela de alguma maneira, mas queria discutir comigo em frente a toda a gente.” (Catarina, Pos. 33)

No caso da Diana, a entrevistada também justificou o comportamento da professora devido ao pouco profissionalismo que esta demonstrava ter. Em Khoury-Kassabri (2009) é revelado que os professores que têm pouca capacidade em gestão de sala de aula têm mais probabilidades em partir para métodos disciplinares mais agressivos e abusivos, que

coloquem os alunos em situações de desconforto, contribuindo para um ambiente educativo pouco seguro e positivo.

Alguns entrevistados, para além de justificarem os comportamentos dos professores, analisaram e refletiram sobre as suas ações pessoais, anteriormente ao comportamento do professor, como é exemplo da Beatriz:

“E atenção, eu no 7.º ano já tinha a noção de que o que o professor de História estava a fazer, era errado. Como é que podes estar a discutir com uma criança? (...) Eu sei que as crianças nessas alturas, são estúpidas, é normal, mas agora estar a discutir com uma criança...” (Beatriz, Pos. 45)

e da Diana:

“Então eu gostava de entreter a minha turma, de fazer piadas e assim, para os meus colegas se rirem. Gostava da atenção, é um facto. (...) Os professores também pegavam nisso, e não me deixavam estar. E eu sei que isso pode ter um lado bom, porque eles não gostavam que eu não estivesse atenta porque estavam preocupados comigo, mas também tinham de ter outras formas de lidar com a situação. (...) Eu acredito que há pessoas que são mal comportadas porque sim, ou pela educação que tiveram, ou por mil e um motivos... Mas efetivamente há muitas crianças, que são assim porque são, e não é porque lhes apetece.” (Diana, Pos. 37 - 39)

Foi interessante compreender que os entrevistados tinham uma consciência pessoal relativamente aos seus comportamentos e atitudes, refletindo sobre os mesmos. Esta análise por parte dos entrevistados demonstra que os mesmos têm consciência e noção do que se trata de um comportamento aceitável e ou razoável para um professor disciplinar um aluno (McEvoy, 2014).

Para além destas justificações, alguns entrevistados também descreveram a continuidade que os comportamentos dos professores, como foi possível verificar:

“E tendo em conta já os comportamentos que ele tinha tido com outras colegas, e com algumas colegas já tinha sido mais do que uma vez, acredito que comigo teria sido também, se não tivesse havido aquela queixa.” (André, Pos. 17)

e

“até pode acontecer, mas quem é que me diz que futuramente ela não me ia prejudicar, por eu ter interpelado o discurso dela? Discurso que ela achava correto?” (Filipa, Pos. 49)

Claro que é importante realçar que estas visões de continuidade são suposições que os nossos entrevistados fizeram, não existindo forma de saber se os comportamentos iriam ter realmente continuidade. Ainda assim, esta subcategoria tornou-se interessante de analisar pela consciência e discernimento que os mesmos demonstraram ter na altura da ocorrência dos seus episódios, que se torna relevante para a compreensão desta dinâmica de violência.

- **Noção de hierarquia**

À medida em que os entrevistados iam explicando a sua experiência, foram tendo em consideração que os comportamentos e atitudes que os professores executavam e tinham, se deviam à posição hierárquica e poder que o professor tinha. Esta noção de hierarquia, embora não fosse diretamente mencionada ou identificada pelos entrevistados, era descrita pelos mesmos como a razão pela qual os professores agiam como agiam, assim como da razão para eles, enquanto alunos, se defendiam. Como por exemplo no caso da Filipa, a mesma nunca fez nada relativamente aos comentários que a professora tinha porque:

“imagina o que é, uma aluna dizer a um professor “olhe desculpe, eu não aceito que diga isso” ou “eu não me sinto confortável quando diz isso”, até pode acontecer, mas quem é que me diz que futuramente ela não me ia prejudicar, por eu ter interpelado o discurso dela? Discurso que ela achava correto?” (Filipa, Pos. 49)

e também:

“Ela tinha o poder.” (Filipa, Pos. 51)

Nestes dois excertos é nítida a noção de hierarquia e de poder que a professora tinha, como sendo algo que a entrevistada não podia contornar ou ignorar. A Filipa explicou-nos que para além do facto de a professora ser bastante acarinhada e respeitada, era praticamente inútil queixar-se sobre o que ocorria durante as aulas, porque a posição que a mesma ocupava, não iria ser levada em consideração.

Para além da Filipa, também Catarina abordou esta questão da hierarquia e do poder que os professores têm. A mesma, para além de falar do seu caso em particular diz-nos:

“Lá está esta coisa antiga que os professores têm de dizer que as coisas são sempre culpa do aluno...” (Catarina, Pos. 9)

E mais à frente, mencionou:

“Sim, e lá está, nunca ninguém avalia o comportamento dos professores. Que neste caso não era correto de todo, porque ela discutia continuamente, não parava. Depois ia buscar coisas antigas... eram discussões.” (Catarina, Pos. 55)

Tanto a Filipa como a Catarina falam da forma de como o cargo dos professores e o poder que advém com o mesmo, faz com que estejam num lugar de privilégio e protegidos. Esta noção de hierarquia e poder relativamente aos professores desperta no aluno um sentimento de inferioridade e impotência relativamente à sua situação (James et al. 2008; McEvoy, 2005, 2014).

Por fim, o André também nos falou de como a hierarquia do professor tinha impacto nos comportamentos e atitudes para com os alunos:

“Porque lá está ele era professor, apesar de, ele devia ter por volta de uns 30 anos, mas quer dizer, eu tinha menos 15 anos que ele. Portanto, de alguma forma, não era de todo um comportamento que um professor deveria ter numa aula. E tendo em conta já os comportamentos que ele tinha tido com outras colegas (...) eu acho é que ele iria acabar por sentir que tinha a liberdade para o fazer...” (André, Pos. 17 - 19)

Embora alguns entrevistados tenham sido mais explícitos na abordagem da noção de hierarquia, todos têm a consciência de que pelo facto de se tratar de um professor, a sua defesa e forma de agir, muda porque, utilizando as palavras da Filipa: *“Sei lá... Havia uma linha, uma barreira, que separava a relação.”* (Filipa, Pos. 21). Tal como McEvoy (2014) nos explica, os professores podem esconder e justificar as suas atitudes e comportamentos violentos com a ideia de que estão a disciplinar, a motivar ou a brincar com os alunos, no entanto, os alunos que sofrem com esta dinâmica conseguem ter a consciência de que a atitude do professor não é a mais correta, mas explicam que por ser um professor, é difícil fazê-lo parar ou defenderem-se do comportamento.

- **Classificação da experiência vivida**

Ao ter em consideração os aspetos anteriormente mencionados, foi questionado aos entrevistados o que consideravam ou como classificavam a sua experiência. No quadro é possível encontrar-se a síntese das respostas que foram dadas pelos entrevistados. Após se analisar as respostas, procurou-se encontrar semelhanças entre os entrevistados. No caso da Beatriz e Catarina, ambas classificaram o seu episódio recorrente, especificamente como *Bullying* de professores. Ambas mencionaram o facto de os comportamentos dos

professores serem direcionados explicitamente a elas e pelo impacto que esta violência tinha em si, a nível académico e pessoal. Já o seu segundo episódio, ambas também identificaram como um abuso de poder da professora, e um caso isolado. Nas palavras das entrevistadas:

“Acho que posso considerar bullying, porque foi durante o ano todo, e era direcionado a mim, ao ponto de me sentir mal e não querer ir às aulas dele. Eu não acho que isso seja algo saudável ou normal, um professor fazer-te sentir. No segundo episódio, não considero que fosse, acho que foi um abuso da parte da professora, mas não considero que possa ser bullying” (Beatriz, Pos. 55)

“Eu classifico o primeiro episódio como bullying no sentido em que era recorrente, sempre dirigido a mim e em público. Nunca houve uma conversa em privado comigo sobre o meu “comportamento” nem interesse nisso, se estava tudo bem, etc. Eu acho que se houvesse uma verdadeira preocupação sobre o funcionamento das aulas ou mesmo o meu aproveitamento esse seria o primeiro passo para qualquer professor. O segundo não, foi uma situação apenas, um abuso por parte da professora, mas que teve também um grande impacto e a minha DT influenciou...” (Catarina, Pos. 97)

Dentro da linha de *abuso*, no caso do André e da Diana, ambos os entrevistados classificaram o seu episódio como *Abuso de Poder* ou algo único e isolado. Ambos os episódios destes entrevistados ocorreram apenas uma única vez, o que levou os mesmos a considerarem o episódio como um ato isolado. Ainda assim o André menciona o facto de ter agido logo, o que fez com que ele não voltasse a ter aulas com o professor, não havendo uma recorrência. A Diana fala-nos do facto de ter sido um ato físico por parte da professora. Citando os entrevistados:

“Foi um abuso e uma humilhação da parte do professor... E acho que sendo ele professor, não a deveria ter. Para além do mais, ele já tinha estes comportamentos com os meus colegas, acredito que se não se tivesse feito nada, haveria continuidade.” (André, Pos. 49)

“Acho que foi um abuso de poder e incompetência da parte da professora, que podia ter sido evitado... E foi físico.” (Diana, Pos. 41)

Por último, o caso da Filipa, foi o único em que a entrevistada não classificou o seu episódio como uma forma de violência específica na relação professor-aluno, mas como uma característica específica da professora. A entrevistada mencionou que a conduta da professora era desnecessária e continuada, no entanto não era direcionado explicitamente a si, mas sim algo de uma forma mais estrutural e abrangente. Nas palavras da Filipa:

“Aquilo foi super natural para ela... (...) Não era direcionado a mim. Mas que eram comentários contínuos e que eram desnecessários. Porque eu já nem falo como ser humano ou como pessoa íntegra, mas tu como professora, quando estás numa turma, em que tu tens diferentes nacionalidades, ou etnias, tu tens de ter em atenção sobre as coisas que vais dizer. E porque as pessoas dizem “ah não, porque agora hoje em dia já não se pode dizer nada...” não, não é o facto de ser hoje em dia. Antigamente nós retraíamos muito, nós aceitávamos muito. (...) até porque nós éramos uma minoria, mas mesmo uma minoria. (...) Portanto não havia muito a fazer, a única coisa mesmo era engolir, aceitar.” (Filipa, Pos. 47 - 57)

D. Consequências

A última categoria consistiu na análise das percepções dos entrevistados, relativamente aos impactos e consequências que os mesmos tiveram após os seus episódios. Para além das consequências, nesta secção foram também contemplados os sentimentos e emoções sentidas pelos entrevistados nos episódios vividos. Iremos analisar primeiro os sentimentos e emoções sentidas.

Os autores que analisam as formas de violência na relação professor-aluno, explicam-nos que todas as experiências de cada aluno com esta forma de violência são individuais, e o que cada aluno revela sentir pode ser diferente em cada situação (Krugman & Krugman, 1989; Hyman et al., 1988; McEarchen et al., 2008). Dependendo do tipo de comportamentos e atitudes que o professor exerce sobre o aluno, o mesmo vai tendo reações diferentes, nesse sentido não é linear que todos os alunos que experienciem estas formas de violência, possam descrever as mesmas emoções e sentimentos (Datta et al., 2017; Krugman & Krugman, 1984; McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018; Sharpe, 2011). Entre os vários sentimentos e emoções identificados, os autores descrevem os principais

como sendo: tristeza; choque e confusão; sentimentos de revolta ou vingança; injustiça; medo; humilhação; vergonha (Hyman, 1988; Krugman & Krugman, 1984).

Essas diferenças de que os autores nos falam, puderam ser encontradas nos episódios de cada entrevistado. A experiência de cada entrevistado teve contornos e características distintas, o que revelou um leque diferenciado de sentimentos e emoções. A tabela abaixo apresenta os principais sentimentos e emoções que os entrevistados descreveram ter sentido:

Tabela 10: Sentimentos e emoções dos entrevistado

Entrevistado	Sentimentos e emoções do entrevistado
Filipa	Choque; Sentimento de impotência; Desânimo; Tristeza; Desconforto; Revolta
Diana	Frustração; Revolta; Vingança; Humilhação; Injustiça; Desconforto
Catarina	Revolta; Injustiça; Tristeza; Sentimento de inferioridade; Humilhação; Desconforto.
Beatriz	Tristeza; Vergonha; Desconforto; Humilhação.
André	Humilhação; Desconforto; Tristeza; Vergonha

A tabela abaixo ilustra os sentimentos mais frequentes, juntamente com alguns excertos que ilustram o mesmos:

Tabela 11: Sentimentos e emoções mais frequentes dos entrevistados

Sentimentos e Emoções	Excertos
Vergonha e Humilhação	<i>“eu fiquei muito embaraçada, porque para além de sentir o olhar reprovador da minha DT, [...]Se ela [a professora] nunca tivesse comentado ou dito alguma coisa, eles [os colegas] também não pensariam nisso.”</i> (Beatriz, Pos. 23-24)
	<i>“Como eu me senti um pouco humilhado, o resto da aula eu nem sequer falei, basicamente.”</i> (André, Pos. 11)

	<i>“E eu até contava esta história, mas chegou a um momento em que eu deixei de contar porque sentia vergonha.” (Catarina, Pos. 85)</i>
Choque e Desconforto	<i>“lembro-me de estar a prestar atenção a tudo o que ela estava a dizer, e após ela dizer isso eu fiquei completamente em choque. E lembro-me da turma toda, naquele momento, virar as atenções para mim, para ver qual seria a minha reação.” (Filipa, Pos. 15)</i>
	<i>“olha o que eu senti mais foi desconforto.” (Beatriz, Pos. 35)</i>
Revolta e Injustiça	<i>“Mas lembro-me de ir para a casa de banho e ver a minha orelha, e quase desejar que a minha orelha tivesse uma marca para eu poder dizer à minha mãe ou às pessoas “ah a professora magoou-me”. Porque não achei que aquilo tivesse sido certo e queria... E senti-me um bocadinho injustiçada, por ela achar que podia fazer isto e era uma coisa normal...” (Diana, Pos. 7)</i>
	<i>“primeiro de tudo, um tremendo sentimento de injustiça.” (Catarina, Pos. 32-33)</i>
Tristeza e descrença no professor/a	<i>“Eu não prestava atenção, porque já não me interessava nada do que ela dizia. Eu comecei a desgostar da pessoa que ela era. Não tinha qualquer vontade de estar ali, de todo.” (Filipa, Pos. 37)</i>
	<i>“Porque era completamente pela negativa, e passar para uma turma toda, até com as pessoas com quem não me dava, porque não nos temos de dar com toda a gente, uma ideia completamente negativa de mim tipo... Mesmo para outros professores. E isso acho que foi o pior...” (Catarina, Pos. 35)</i>
	<i>“Mas após a situação do professor eu senti “nem nesta aula eu estou bem”. E principalmente porque ele fez isso, a maioria dos colegas riram-se da situação e eu senti, que ele estava a ser validado.” (André, Pos. 29)</i>

Embora cada entrevistado tenha tido reações diferentes, foi possível identificar que, tal como os autores descritos explicaram, os sentimentos e emoções sentidas pelos entrevistados iam de acordo com os estudos elaborados sobre a dinâmica. Embora não estejam todos os segmentos que foram codificados relativos a esta categoria, todos os entrevistados revelaram que os sentimentos de vergonha e humilhação, e tristeza e

descrença no professor/a foi o que mais sentiam quando os professores exerceram a forma de violência. Ao acrescentar a esse sentimento de tristeza e descrença, os entrevistados relataram várias vezes que pelo fato de se tratar de um professor, eles sentiam-se impotentes ou inibidos de agir, devido à diferença hierárquica.

No que diz respeito às consequências, os entrevistados identificaram as consequências que a dinâmica teve a nível pessoal, interpessoal e académico. Ainda assim, devido ao facto das entrevistas serem relatos de episódios ocorridos há algum período temporal, alguns participantes tiveram algumas dificuldades em aprofundar melhor, ou com mais clareza, alguns aspectos. Foi recorrente os entrevistados mencionarem que não se lembravam de alguns detalhes, ou ainda, mencionarem que podiam ter sentido ou tido outros impactos ou consequências, no entanto poderia não se relacionar diretamente com o episódio em questão. Embora a questão da memória tenha tido um maior peso nesta categoria, foi possível identificar-se de forma clara as consequências ou impactos mais evidentes. No quadro abaixo consiste na síntese das narrativas dos entrevistados.

Tabela 12: Consequências

Entrevistado	Consequências		
	Académicas	Interpessoais	Pessoais
Filipa	Pouco aproveitamento escolar; Desinteresse escolar.	Perda de confiança na professora; Solidão; Falta de integração com os colegas.	Sentimento de inferioridade relativamente aos colegas; Tristeza.
Diana	Não demonstrou.	Não demonstrou.	Baixa autoestima.
Catarina	Pouca vontade de ir às aulas; Desmotivação escolar.	Falta de integração com os colegas; Perda de confiança nos professores.	Baixa autoestima; Autodesvalorização; Tristeza.
Beatriz	Desmotivação escolar; Desinteresse escolar; Stress e ansiedade académica	Perda de confiança nos professores	Desconforto na aula, baixa autoestima

André	Não demonstrou	Perda de confiança nos professores.	Baixa autoestima, derivada do <i>bullying</i> entre pares, o que aumentou com o episódio do professor.
--------------	----------------	-------------------------------------	--

Tal como foi mencionado, todos os entrevistados identificaram as diferentes consequências e os impactos que a experiência lhes trouxe. Dos vários autores que estudam as formas de violência na relação professor-aluno, como por exemplo Courtney et al., 2008; Datta et al., 2017; Haase, 2022; James et al., 2008; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018, é nos dito que são várias as consequências que os alunos, que experienciam a dinâmica, podem apresentar. Gusfer et al., 2022, em que identificam a dinâmica como *bullying* de professores, dizem-nos que: “being exposed to teacher bullying can adversely affect a child’s physical and mental health, participation in education and working life, and sense of well-being in adulthood.” (p. 12).

Ainda que as consequências sejam a vários níveis e diferentes devido à tipologia dos comportamentos e frequência dos mesmos, os autores que analisam a dinâmica identificam que a falta de confiança e aversão generalizada dos professores (Datta et al., 2017; McEvoy & Smith, 2018), a desmotivação académica (Longobardi et al., 2018; Havik & Westergård, 2020) e a baixa autoestima (McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018; Young-Jones et al., 2014), consistem nas consequências mais demonstradas. Após análise dos resultados, foi possível identificar que as consequências mais mencionadas pelos entrevistados vão de acordo às consequências identificadas pelos autores que estudam a dinâmica. Iremos então analisar as consequências dos três níveis, de forma a ter-se uma ideia um pouco mais aprofundada.

→ A nível Pessoal

As consequências de nível pessoal dizem respeito a todas as consequências que o aluno sentiu relativamente a ele próprio, com o decorrer do, ou dos episódios. Estas consequências dizem respeito à imagem e ao desenvolvimento pessoal de cada entrevistado (Haase, 2022; Young-Jones et al., 2014). As consequências que os nossos entrevistados mencionaram ter sentido foram: baixa autoestima; desvalorização pessoal; sentimento de inferioridade; desconforto; solidão.

No quadro é possível observarmos que praticamente todos os entrevistados demonstraram ter sentido uma baixa autoestima e desvalorização pessoal. Os seguintes segmentos exemplificam essas mesmas consequências:

“Parece que durante dois anos, ou que for, tu quase dúvidas das tuas capacidades para o futuro. Porque pensas “okay eu posso ser muito inteligente, mas eu nunca vou chegar a lado nenhum por causa disto”. (...) (...) A nível pessoal, foi mesmo isso de meter em causa a minha pessoa e as minhas capacidades.” (Catarina, Pos. 41 - 47)

“Na maior parte sentia que era eu que estava mal, porque se os meus colegas conseguiam estar sentados e calados, porque é que eu não conseguia? (...) e isso deixava-me um pouco triste comigo, porque era sempre eu que estava mal.” (Diana, Pos. 35)

“Eu lembro-me que depois da aula eu comecei a chorar bastante. Não me identificava com a escola, nem com a turma. E o que eu sentia... eu não me sentia nada à vontade em estar naquela aula, não me sentia bem, psicologicamente, nem enquadrada o suficiente, naquela turma e disciplina. Basicamente.” (Filipa, Pos. 23)

→ A nível Académico

As consequências académicas dizem respeito às consequências que o aluno demonstra ter sentido relativamente à sua performance e motivação escolar (Datta et al., 2017; Gusfer et al., 2022; Krugman & Krugman, 1984). Dizem respeito a essas consequências: falta de motivação escolar; alienação escolar; pouco aproveitamento escolar; aversão à escola ou à disciplina (Datta et al., 2017; Hyman et al., 1988; Mau, n.d.).

É possível observar, na tabela, que a nível académico o que os entrevistados mais demonstraram foi: desinteresse e desmotivação escolar, stress e ansiedade escolar, o que, em alguns casos, levou a um pouco aproveitamento escolar. Os seguintes segmentos são exemplos destas consequências:

“E sinto que, realmente comecei a ter problemas de não querer ir à escola nos dias em que ia ter aula de História.” (Beatriz, Pos. 9)

“Eu sempre tive facilidade e interesse na disciplina [História], mas com ela eu não queria saber. Com ela, se eu não tivesse boas notas, também não me esforçava. Porque lá está,

mesmo quando eu me esforçava não ia ter a nota que eu merecia, porque não a ia ter, portanto não me esforçava.” (Catarina, Pos. 57)

“...começas a stressar antes da coisa acontecer. Depois, ao estar na aula, ele começava a fazer perguntas e assim que ele falava de mim, eu pensava logo “será uma pergunta sobre a matéria, ou vai outra vez cair sobre mim com os outros comentários...?”. Entendes... (...) Então eu sentia que tinha de estar o máximo calada, estar no meu mood normal, porque ele podia aproveitar-se de qualquer momento para fazer o mesmo comentário. (Beatriz, Pos. 39 - 41)

“As minhas notas àquela disciplina, baixaram, porque eu não me sentia nada à vontade em estar naquela aula, não me sentia bem, psicologicamente, nem enquadrada o suficiente, naquela disciplina. Basicamente.” (Filipa, Pos. 23)

→ A nível Interpessoal

As consequências de nível interpessoal, dizem respeito à relação com os outros (Eggen & Kauchack, 2016; Woolfolk, 2016), isto é, após a exposição aos comportamentos e atitudes dos professores, como é que a relação dos alunos, que sofreram com a dinâmica, ficaram com os professores, colegas ou outros membros da comunidade escolar. Dentro desta categoria de consequências é possível identificar: Perda de confiança nos professores; falta de integração com os colegas ou restantes alunos da turma ou escola.

As consequências mais identificadas pelos entrevistados foram: a descrença nos professores e a falta de integração com a turma. Nos seguintes excertos estão expressos exemplos das consequências:

“ Senti que já não podia confiar nos professores, eventualmente poderia haver alguma coisa que despoleta-se uma atitude menos própria de qualquer professor, fosse daquele fosse outro.” (André, Pos. 29)

“Então eu sempre senti que não podia dizer alguma coisa. Não sentia que havia apoio da parte dos professores, para eu dizer alguma coisa.” (Beatriz, Pos. 43)

“...nem me sentia bem na minha turma. O meu núcleo de amigos era muito forte (...) Mas para o resto da turma, (...) faziam comentários, muitos comentários. Às vezes aconteciam

coisas, e eu ouvia-os a comentar, algumas vezes era a favor de mim, mas não me defendiam. Ou então era “ah pronto lá está ela outra vez”. (Catarina, Pos. 49)

Nestes pequenos excertos foi possível identificar e compreender as formas de como essas consequências se apresentam, tendo em consideração os seus níveis. Dos cinco entrevistados, foi possível compreender que, embora todos tenham descrito as consequências que tinham sentido, de acordo com cada episódio, assim como com cada entrevistado, as consequências foram distintas entre si. No entanto, as consequências a nível pessoal foram as mais demonstradas. Foi possível verificar que em dois casos os entrevistados não demonstraram ter sentido determinado tipo de consequências. A Diana mencionou não ter tido consequências de nível académico nem a nível interpessoal; o André não sentiu consequências a nível académico. Analisaram-se os dois casos para compreender quais as semelhanças que ambos podiam ter, e verificou-se que, em ambos os episódios, a frequência de ocorrência dos comportamentos foi apenas uma vez. Então decidiu-se cruzar os dados da subcategoria dos *Tipos de comportamentos e frequência*, com a categoria das *Consequências* e analisar os dados. A tabela abaixo consiste nesse mesmo cruzamento.

Tabela 13: Cruzamento dos tipos e frequência dos comportamentos com as consequências

Vítimas	Comportamentos	Frequência	Consequências		
			Académicas	Interpessoais	Pessoais
Filipa	Abuso emocional; Discriminação	Recorrente. (2 anos)	Pouco aproveitamento escolar; Desinteresse escolar.	Perda de confiança na professora; Solidão; Falta de integração com os colegas.	Sentimento de inferioridade relativamente aos colegas; Tristeza.
Diana	Agressão física; Agressão verbal; Dominação e controlo do aluno.	Um episódio.	Não demonstrou.	Não demonstrou.	Baixa autoestima.
Catarina	Isolamento do aluno; Dominação e controlo do aluno; Denegrir e humilhar o aluno; Agressão verbal	Recorrente. (3 anos) Um episódio.	Pouca vontade de ir às aulas; Desmotivação escolar.	Falta de integração com os colegas; Perda de confiança nos professores.	Baixa autoestima; Autodesvalorização; Tristeza.

Beatriz	Denegrir e humilhar o aluno; Agressão verbal; Desprezo e rejeição do aluno	Recorrente. (1 ano) Um episódio.	Desmotivação escolar; Desinteresse escolar; Stress e ansiedade académica	Perda de confiança nos professores	Desconforto na aula, baixa autoestima
André	Agressão verbal; Denegrir e humilhar o aluno	Um episódio.	Não demonstrou	Perda de confiança nos professores.	Baixa autoestima, derivada do <i>bullying</i> entre pares, o que aumentou com o episódio do professor.

Após a elaboração da tabela e análise da mesma, foi possível compreender que existia relação entre os tipos de comportamentos e frequência com as consequências sentidas. Ou seja, os entrevistados que demonstraram uma maior ocorrência e frequência de exposição aos comportamentos, revelaram ter tido mais consequências, em todos os níveis, sendo a perda de confiança nos professores, a desmotivação escolar e a baixa autoestima, as principais consequências verificadas. Os autores que analisam esta dinâmica de violência explicam que os alunos que sofrem com as forma de violência na relação professor-aluno, são mais propícios para sentir uma falta de interesse e motivação a nível académico, e dessa forma acabam por pouco aproveitamento académico (Datta et al., 2017; Gúser et al., 2022; Hyman et al., 1988; McEvoy & Smith, 2018). Esta falta de motivação e pouco aproveitamento académico é descrita pela Filipa. A entrevistada descreveu que após as constantes exposições a comentários xenófobos e racistas da professora de Geografia:

“Como é que eu vou explicar? A culpa não era da matéria, (...) era o facto de quando eu estava presente na aula, não tinha à vontade para prestar atenção ao que ela estava a dizer. Eu estava lá era como se eu não estivesse. Era exatamente por isso. E era uma mistura de várias coisas. Era por isso, por ela estar constantemente a mandar boquinhas desnecessárias, e o facto de ela falar só da vida pessoal dela. Então foi um desinteresse total. E foi por isso que eu acabei por baixar as notas. Eu não prestava atenção, porque já não me interessava nada do que ela dizia. Eu comecei a desgostar da pessoa que ela era. Não tinha qualquer vontade de estar ali, de todo. E depois começou a tornar-se um ciclo... (...) No que diz respeito às médias, pronto a de Geografia, não sei dizer a nota ao certo, mas sei que foi baixa. Tanto que eu nem considerei ir a exame, porque não me sentia preparada, de todo, no

que diz respeito à matéria, porque não tinha adquirido nada ao longo desses dois anos, desconsidere logo ir a exame de Geografia.” (Filipa, Pos. 37 - 41)

Alude et al., (2012) ao abordar a questão do abuso emocional e de poder dos professores, explica-nos que: “The child abuse in educational jeopardy may not be achieving well in school. The child may not leave the class physically but may attempt to leave the classroom situation mentally. The mental escapes are manifested by day-dreaming or looking outside through the window, thinking happier thoughts of enjoyable times, and avoiding what they consider to be the aversive stimuli—the teacher and the blackboard.” (p. 36). Tal como a Filipa nos explica, o não conseguir ou ter capacidade de ouvir o que a professora dizia, tornou-se numa vontade de não prestar atenção ou estar presente nas aulas, acabando por se tornar um ciclo, no qual as suas notas foram a reflexão desse mal estar. O caso da Filipa consiste em episódios de comentários racistas e xenófobos, tratando-se de uma falta de conexão cultural da professora, o que faz com que para além de se falar de violência na relação professor-aluno, também se fale de violência estrutural (Cholant, 2013) o que torna a primeira forma de violência mais complexa.

Os alunos que têm relações negativas com os seus professores e estão em constante contacto com esta dinâmica de violência acabam por criar em si próprios uma auto desvalorização (Alude et al., 2012; Francisco & Araújo, 2023; Hyman et al., 1988). No caso da Catarina, a mesma descreve o exemplo dessa baixa autoestima e autodepreciação, que foi sendo construída com as várias ocorrências da dinâmica com a sua Diretora de Turma:

“... era todas as aulas, e era só comigo, era sempre a Catarina. E apenas na aula dela. (...) E isso fazia com que eu me metesse em causa. (...) Parece que durante dois anos, ou que for, tu quase dúvidas das tuas capacidades para o futuro. Porque pensas “okay eu posso ser muito inteligente, mas eu nunca vou chegar a lado nenhum por causa disto”. (...) eu no nono ano, (...) cheguei a pensar “ah e se eu for gerente do Mcdonalds?”, imagina uma pessoas com muito boas notas... eu dizia isto. Porque imagina eu pensava “Gerente, eles devem receber bem. Está okay”, mas eu acho que um professor não te deve fazer pensar assim. E eu acho que era mais ela [que me fazia pensar assim], tinha muito haver com esta dinâmica.” (Catarina, Pos. 39 - 43)

No caso da Catarina em particular, a experiência com a dinâmica foi ao longo do 7.º e 9.º ano com a sua Diretora de Turma, o que tem ainda um maior impacto devido à sua posição hierárquica, relativamente aos outros professores.

Voltando a olhar para o caso da Diana, a entrevistada explica que após o acontecimento com a professora, embora tenha revelado ter sentido um sentimento de revolta e ter desejado que a sua orelha se tivesse rasgado para ter provas do que se tinha passado e a professora ser chamada a atenção, explica que a nível interpessoal e académico, não teve consequências. O que também pode ter influenciado esta situação, deve-se também às características pessoais e particularidades da personalidade da pessoa. A própria Diana, ao longo da entrevista, mencionou que:

“Eu nunca fui muito de me ressentir com os professores por me chamarem à atenção, porque sabia que eles tinham razão, eu efetivamente não era uma pessoa fácil.” (Diana, Pos. 7) (...)

Ou seja, a Diana, por ser uma pessoa que não guardava ressentimentos das pessoas, acabou por lidar com a situação dessa mesma forma. É interessante verificar que as características pessoais também podem ter influência na forma como as consequências se manifestam nos alunos que experienciam esta dinâmica. No entanto, existe a necessidade de ressaltar que, embora a entrevistada não tenha ficado com ressentimentos, nem se tenha mostrado muito afetada com a situação e nem tenha feito queixa sobre o sucedido, não se deve tratar o episódio como algo banal ou simples. Diana também explicou que:

“eu acho que me senti humilhada, porque por mais que eu fosse uma pessoa mal comportada, e que me punha um pouco nessas situações, acho que se fosse qualquer um dos meus outros professores a situação teria sido diferente. Efetivamente uma pessoa a ser rebaixada daquela maneira, mesmo sendo um adolescente, em frente aos outros colegas... Isso não teve consequência na forma de como os meus colegas me viam ou assim... Porque lá está, eu não me mostrava muito afetada com o facto dos professores se zangarem comigo, mas claro que me senti humilhada.” (Diana, Pos. 19)

Outro exemplo de como as características pessoais têm também impacto na forma como as consequências surgem, foi no caso da Filipa. Esta entrevistada explicou-nos que na sua turma de 24 alunos, apenas 3 representavam uma minoria. Sendo constituída por duas pessoas negras, a Filipa e outro colega, e uma colega brasileira. O facto de a Filipa fazer parte dessa minoria, fez com que ela própria se fechasse e não tivesse abordado o assunto. Levou

a que a mesma não se sentisse integrada na turma, que era composta por alunos maioritariamente caucasianos, e contribuiu para a desmotivação e pouco aproveitamento escolar.

“Não me identificava com a escola, nem com a turma. ” (Filipa, Pos. 23)

e:

“Imagina, não era um grupo de alunos, até porque nós éramos uma minoria, mas mesmo uma minoria. E eu não sei até que ponto toda a turma se iria unir a mim, se eu quisesse ir mais longe. Não sei até que ponto a turma se iria unir a mim, no sentido em que todos adoravam aquela professora. Portanto não havia muito a fazer, a única coisa mesmo era engolir, aceitar. ”(Filipa, Pos. 57)

Em contraste, no caso da Catarina, que também teve uma frequência recorrente nos comportamentos, a mesma explicou que tinha um núcleo de amigos muito forte e que, embora não se identificasse com parte da turma, esse núcleo de amigos fizeram-na sentir que não estava sozinha, o que teve influência na sua motivação e aproveitamento escolar.

“É isso, nem me sentia bem na minha turma. O meu núcleo de amigos era muito forte, e eles também me ajudaram muito, às vezes tentavam-me defender e assim...” (Catarina, Pos. 49)

Ao se analisar os tipos e frequência dos comportamentos com as consequências foi possível compreender que: quanto maior for o período de exposição do aluno aos comportamentos e atitudes abusivas dos professores, mais consequências o aluno irá sentir, quer seja em diferentes níveis, assim como as suas intensidades. Através dos relatos dos entrevistados foi possível compreender que as consequências acabam por ser um ciclo que aos poucos vai afetando as várias áreas e domínios, isto é, a consequências começam por se manifestar a nível pessoal, com a baixa autoestima, autodepreciação, passado para o nível interpessoal, descrença nos professores, falta de integração com os colegas, e por fim, a nível académico, no qual a motivação escolar deixa de existir, o aproveitamento escolar acaba por não ser o melhor. Ainda assim, é possível observar que tanto as características pessoais e de personalidade de cada entrevistado, assim como o seu núcleo de amigos e apoio, contribuem também para o aumento ou diminuição das consequências.

É importante lembrar que os entrevistados ao relatarem os seus episódios já tinham uma certa distância dos mesmos o que, por um lado, foi algo positivo, pois devido a essa distância temporal os entrevistados sentiram-se mais à vontade para explorar e falar sobre a sua experiência. Por outro lado, em alguns momentos, os entrevistados não conseguiram descrever de forma mais concreta as consequências que tinham sentido, devido às falhas de memória, como foi possível ver nos seguintes exemplos:

“Eu confesso que, isto já foi há uns anos, por isso a minha memória não é a melhor...” (Diana, Pos. 9)

“Eu não me lembro muito bem do discurso dela...” (Catarina, Pos. 81)

“Já não me lembro, já foi há muitos anos, eu agora tenho 26...” (Beatriz, Pos. 9)

Através destes pequenos exemplos, é possível compreender que com a distância temporal, alguns detalhes dos episódios tivessem sido esquecidos, ainda assim, todos os entrevistados descreveram os principais impactos e consequências que tiveram.

Embora todos entrevistados, no momento de falarem sobre estes episódios, se tenham sentido à vontade para partilhar as suas histórias, não podemos desconsiderar que as consequências que a dinâmica traz aos alunos que experienciam esta forma de violência, são simples, leves ou que se dissipam com o passar do tempo. A violência na relação professor-aluno danifica o desenvolvimento dos alunos, as suas competências e capacidades cognitivas, como também a forma como expressam emoções e se relacionam com os outros (colegas e professores) (Haase, 2022; Hyman et al., 1988; McEachern et al., 2008).

IV. Considerações finais

Este último capítulo consiste em toda a consolidação do trabalho, no sentido em que se irá abordar as conclusões retiradas dos dados recolhidos da análise. Será dividido em duas partes: a primeira consiste nas conclusões finais do trabalho, na qual irá ser uma reflexão de toda a pesquisa e processo de construção e elaboração da mesma, assim como as conclusões; a segunda parte consiste numa reflexão sobre as principais limitações do estudo e pistas para trabalhos futuros.

Através da análise bibliográfica, foi possível compreender que as formas de violência na relação professor-aluno dizem respeito a uma dinâmica que, relativamente a outras dinâmicas de violência na escola, ainda é pouco analisada e explorada, no entanto está presente em vários contextos geográficos, tendo efeitos adversos tanto no ambiente escolar assim como no bem-estar académico dos alunos que a experienciam (Datta et al., 2017; Güsfer et al., 2022; McEvoy, 2005; McEvoy & Smith, 2018; Twemlow & Fonagy, 2005; Twemlow et al., 2006). Ver o professor como possível agressor do aluno é algo que a comunidade não tem por hábito considerar pois este é uma das figuras bastante significativas e centrais da educação da criança e do jovem (Datta et al., 2017; Ferraz & Ristum, 2012; Francisco & Araújo, 2023; Klem & Connell 2004). Esta forma de violência consiste nos atos e comportamentos negativos e agressivos que o professor tem para com um aluno ou um grupo de alunos, que causam sofrimento, desconforto e dificultam o bem-estar e desenvolvimento académico do aluno (Alude et al., 2012; Güsfer et al. 2022; Haase, 2022; McEachern et al., 2008; Sharpe, 2011). Devido ao facto de ser uma dinâmica ainda pouco explorada, existem várias formas de identificar a mesma, podendo ser considerada pelos autores como: Agressões físicas e verbais (Sharpe, 2011; Shumba, 2007); Abuso emocional ou psicológico (Alude et al., 2012; Longobardi et al., 2018); *Bullying* de professores (Datta et al., 2017; McEvoy, 2005), entre outros.

Em Portugal apenas algumas notícias, nos *media*, têm surgido a relatar alguns casos sobre comportamentos abusivos e violentos de professores, sendo que a nível académico e científico pouco se abordou ou explorou a dinâmica neste contexto (Bento, 2023; Dantas et al., 2021; Lusa, 2019). Nesse sentido, neste estudo pretendeu-se compreender, de uma forma exploratória, no que consiste esta forma de violência, através das narrativas e percepções de ex-alunos que a experienciam, de forma a se analisar quais as características

dos alunos que a experienciam, os principais tipos de comportamentos dos professores, como também os impactos e consequências que a dinâmica tem nos alunos.

Foi então importante colocar as seguintes questões que guiaram todo o estudo e análise: *Quais as formas de violência na relação de professor-aluno, com base nas narrativas de ex-alunos?* e *Quais as consequências e impactos que as formas de violência de professores a alunos têm, de acordo com as percepções de ex-alunos que a experienciaram?*. Ao longo da investigação foi sendo percebido que esta dinâmica, devido à lacuna bibliográfica existente, se torna complexa devido às suas características e singularidades, nesse sentido foi necessário recorrer-se a uma metodologia e análise que olhassem de forma aberta e detalhada para a mesma. Definiu-se que a pesquisa teria um caráter qualitativo, tendo como instrumento de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas. Definiram-se os critérios da população alvo, que consistiram em: pessoas entre os 20 e 30 anos, que tenham frequentando o ensino português (público ou privado) entre os anos escolares do 7.º ao 12.º anos, e que tenham sofrido de problemas⁴ com professores durante os anos escolares definidos. O total da amostra foi de cinco entrevistados, que cumpriam os critérios estabelecidos. De forma a se chegar à amostra, elaborou-se um flyer que foi partilhado na rede social Instagram. Para as entrevistas foi elaborado um guião com dois momentos de recolha de dados, e foi também criado um formulário de caracterização de forma a se ter o perfil de cada entrevistado. Optou-se por realizar todas as entrevistas de forma virtual, através da plataforma ZOOM Meetings, por razões logísticas e de localização de cada entrevistado.

Seguindo a primeira questão estabelecida para a análise, o seu objetivo seria: *Compreender quais as formas de violência na relação professor-aluno, comportamentos/attitudes mais recorrentes, através de ex-alunos que tenham experienciado esta forma de violência*. A partir da análise dos resultados, foi possível compreender que as formas de violência na relação professor-aluno mais identificadas pelos entrevistados foram: a *Agressão verbal* e o *Denegrir e humilhar o aluno*. De acordo com os autores que estudam a problemática de violência na relação professor-aluno (James et al., 2008; Ba-Saddik & Hattab, 2012; Pottinger & Stair, 2012; Shuma, 2007; Piekarska, 2000) estas duas formas de comportamento são as mais identificadas pelos alunos, devido à facilidade de identificação,

⁴ Como problemas com professores foi apresentada a seguinte explicação: Humilhações em sala de aula; injustiças nas classificações; Diferenciação/discriminação no tratamento; Comentários impróprios, entre outros...

no entanto não são as únicas executadas. Através das entrevistas foi possível compreender o mesmo, no sentido em que os entrevistados narram outras formas de violência, tais como: Abuso emocional, Agressão física, Isolamento do aluno, dominação e controlo do aluno, entre outras. Estas variações de comportamentos levam-nos a compreender que a violência na relação professor-aluno pode assumir diversas formas, assim como ter durabilidades diferentes.

Ao serem identificados os tipos de comportamentos e atitudes mais recorrentes dos professores, os entrevistados mencionaram fatores interessantes para a compreensão da dinâmica: a *Justificação ou continuidade dos comportamentos* e a *noção de hierarquia*. Estes dois factores ligavam-se entre si pelo facto de que os entrevistados, ao narrarem os seus episódios, justificaram as atitudes e comportamentos dos professores, ou a continuidade, com o poder simbólico que os mesmos (Bourdieu, 1989) detinham, e que devido à posição que ocupavam na dinâmica escolar e relacional, tinham uma liberdade de ação e proteção que os entrevistados, enquanto alunos, não detinham. Para além da justificação do poder simbólico, alguns entrevistados ao justificarem as atitudes e comportamento dos professores, abordaram a questão de disciplina, isto é, o professor tinha certas atitudes de forma a disciplinar ou educar o aluno e também como a conduta fosse algo característico da personalidade do professor. Os autores Alude et al. (2008), MacEachren et al. (2008) e Shumba (2002), nas suas análises sobre esta dinâmica de violência, mencionam que a disciplina consiste na forma mais utilizada pelos professores para justificar a utilização de métodos disciplinares mais violentos e desadequados, que acabam por causar desconforto e sofrimento ao aluno. Para além da utilização de métodos disciplinares, relativamente à personalidade do professor, os autores James et al. (2008); McEachern et al. (2008) e McEvoy (2014), dizem-nos que os professores podem ter comportamentos e atitudes inapropriados para com os seus alunos: 1) considerando que é uma forma de brincadeira, banalizando o comportamento; 2) podem não ter discernimento de que a atitude que está a causar sofrimento ao aluno.

Com este primeiro objetivo, e mais precisamente, se analisar estas duas categorias, ponderou-se sobre uma análise mais aprofundada sobre métodos disciplinares e pedagógicos. Disciplina vs. Violência do professor consiste numa dualidade bastante mencionada pelos autores que analisam esta forma de violência, tais como James et al. (2008), McEachern et al. (2008) e McEvoy (2014). Os autores descrevem que a linha que

separa estes dois conceitos é muito ténue e muitas das vezes pode ser ultrapassada sem que se perceba, devido à posição hierárquica que o professor ocupa. A disciplina é a justificação recorrentemente usada pelos professores, de forma que o uso de métodos e práticas agressivas e abusivas sejam legitimadas (Twemlow et al., 2006; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018). Ao nos depararmos com esta dualidade de conceitos, questionou-se de que forma é que o tema da disciplina e violência pode estar a ser abordada nos currículos de formação de professores, isto é, refletiu-se se não seria interessante analisar estes dois conceitos na formação e desenvolvimento de professores, no sentido de se poder criar uma maior atenção e prevenção sobre esta forma de violência. Os autores Haase(2022), James et al. (2008) e Twemlow & Fonagy, (2005) explicam-nos que quando um professor tem uma prática pedagógica limitada e pouco eficaz, ou quando não tem consciência de que as suas atitudes podem estar a causar um dano psicológico e emocional ao aluno, pode por ter uma prática mais abusiva e negativa para com o mesmo. Questionamo-nos se, ao se incluir ou introduzir debates e reflexões sobre a diferença entre disciplina e violência, na formação de professores, não se poderia contribuir para a prevenção desta problemática contribuindo para a promoção de ambientes escolares mais seguros.

Para além dos tipos de atitudes e comportamentos identificados pelos entrevistados, nas entrevistas foi questionado de que forma os mesmos classificavam a sua experiência/comportamento do professor. Os entrevistados classificaram como sendo: Abuso de poder/professor ou situação única e isolada, *Bullying* de professores, e um caso em que não foi classificado, pelo facto de não ser direcionado explicitamente à entrevistada (Filipa). Nestas classificações atribuídas pelos entrevistados, foi possível compreender que consoante a recorrência ou frequência dos acontecimentos, a direção dos comportamentos e impacto dos mesmos, os entrevistados atribuíram nomes específicos. Isto é, nos casos em que os episódios tiveram uma duração longa (1 a 3 anos), direcionados diretamente a alguém, foram considerados pelos próprios entrevistados como *Bullying* de professores. Já nos casos em que apenas ocorreram uma única vez, sendo dirigidos a uma pessoa em específico, os entrevistados classificaram como Abuso de poder ou do professor, considerando como uma situação única e isolada. No caso em que os episódios tiveram uma duração longa (1 a 3 anos), mas não foram dirigidos diretamente a alguém, mas causavam sofrimento ao entrevistado, não foi classificado. Estas classificações, ou não classificação, por parte dos entrevistados pode ser compreendida pelo facto da problemática de formas

de violência na relação professor-aluno ainda apresentar uma lacuna bibliográfica, no contexto português. Existe uma ideia e percepção deste problema, por parte dos entrevistados, no entanto ainda que existam falhas e dificuldades na definição e identificação do mesmo. No entanto, ao se questionar os entrevistados sobre esta forma de violência, os mesmos reconheceram a seriedade e importância do tema, mencionando que é um problema real e muito presente no quotidiano escolar português.

Relativamente às características dos alunos que declararam ter sofrido desta forma de violência, com a nossa amostra foi possível destacar algumas principais características que podem ser favoráveis a que um aluno sofra de violência por parte do professor. Com a análise foi possível compreender que as características comportamentais, físicas e sociodemográficas foram as características que se destacaram, e que já tinham sido possíveis identificar com a análise bibliográfica anteriormente feita. No entanto, de uma modo um pouco mais abrangente, ou simplificado, o que foi destacado por todos os nossos entrevistados, alguns de uma forma mais nítida, outros de uma forma mais discreta, foi o facto de todos eles serem diferentes dos restantes alunos das suas turmas ou pertencerem a uma minoria. Isto é, de acordo com as narrativas individuais de cada entrevistado, os próprios identificaram uma característica, que justificaram como influência na forma como os professores agiram. Por exemplo, no caso da Filipa, a mesma era negra, na sua turma apenas existiam mais dois alunos de outras ascendências, sendo os restantes caucasianos. No caso da Diana, a entrevistada explicou-nos que pertenceu a turmas com alunos mal comportados, sendo também ela uma dessas alunas, no entanto a mesma mencionou que ao contrário dos seus colegas, ela teve sempre grandes dificuldades em conseguir ficar quieta ou se concentrar. Outro exemplo também pode ser encontrado no caso do André, o mesmo explicou que tinha maneirismos que não eram “comuns”, para o género masculino, o que levava a que outros colegas também gozassem com ele. Esta questão das diferenças individuais ou pertença a minorias sociodemográficas, torna-se interessante de analisar a um nível mais aprofundado, no sentido de se perceber de que forma é que os professores estão preparados e informados para lidar com essas características. De que forma é que as práticas e os métodos pedagógicos são adaptados para que tenham em consideração a heterogeneidade de alunos, para que o ensino seja mais inclusivo? Existem debates ou consciencialização sobre estas necessidades de adaptação? Quando se aborda a questão da adaptação de práticas pedagógicas e de ensino, não podemos apenas ter em consideração

os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a diversidade sociodemográfica do contexto de cada turma, porque certas atitudes e comportamentos dos professores podem gerar micro agressões a alunos, sem que os primeiros se deem conta (Luttrell, 1993; McEvoy & Smith, 2018; Shumba, 2002).

Para a segunda questão foi estabelecido o seguinte objetivo: *Compreender quais as consequências e impactos que as formas de violência de professores a alunos têm, de acordo com as percepções de alunos que experienciaram esta forma de violência.* Através da bibliografia, foi possível compreender que os alunos que vivenciam a dinâmica relatam sentir: tristeza (Hyman, 1987; Krugman & Krugman, 1984) ; choque e confusão (Datta et al., 2017; James et al., 2008); sentimentos de revolta ou vingança (Sharpe, 2011; McEvoy & Smith, 2018); injustiça (James et al., 2008); medo (Krugman & Krugman, 1984); humilhação (McEvoy, 2005); vergonha (McEachern et al., 2008; Sharpe, 2011). Ao analisar os relatos dos entrevistados, compreendemos que os sentimentos que os mesmos tiveram vão de acordo com a bibliografia, tendo sido os sentimentos mais mencionados os de *Vergonha e humilhação e Tristeza e descrença nos professores.* Ainda assim, embora estas duas categorias de sentimentos tenham sido os mais relatados, os nossos entrevistados também mencionaram ter sentido choque, desconforto, frustração, e sentimento de impotência. Ao se analisar esta categoria, é importante referir que as características individuais e da personalidade de cada entrevistado teve uma grande influência no que cada um sentiu, assim como lidou com a situação.

Olhemos agora para as consequências que esta forma de violência teve nos entrevistados. Os autores que analisam as consequências e impactos que esta forma de violência tem nos aulas, explicam-nos que podem ser variados e a em diferentes níveis (Courtney et al., 2008; Haase, 2022; McEachern et al., 2008; Tepper, 2000). Tal como Haase (2022), que identifica esta forma de violência como *bullying* de professores, nos descreve: “The scars of *bullying* by a teacher can have a significant impact on brain development, academic achievement, and set the stage for serious psychological problems in childhood and later in life.” (p.50). Devido às características da dinâmica e à relação desproporcional de poder hierárquico que a mesma contém, esta forma de violência tem um impacto bastante negativo no bem-estar pessoal e académico do aluno que experiencia a mesma (Hyman et al., 1988; James et al., 2008; McEachern et al., 2008).

De acordo com os relatos dos entrevistados, as consequências a nível pessoal mais mencionadas foram a *Baixa autoestima e Desvalorização pessoal*. De acordo com Vygotsky (1993) a autovalorização de uma pessoa é construída durante o período de escolarização e aprendizagem. Neste sentido, quando um aluno é recorrentemente exposto a humilhações, maus-tratos, desconsiderado relativamente os outros ou ao trabalho que executa, a sua confiança e valorização pessoal vão sendo perdidas, dando lugar a sentimentos de inferioridade e desvalorização pessoal (Alude et al., 2012; Courtney et al., 2008; Ferraz & Ristum, 2012; James et al., 2008; McEarchen et al., 2008).

Já a nível interpessoal, o que os entrevistados mais relataram ter sentido foi *Perda de confiança nos professores e a Falta de integração com a turma ou outros colegas*. Os autores McEarchen et al. (2008), McEvoy (2014) e McEvoy & Smith (2018) explicam que quando um professor tem constantes atitudes ou comportamentos negativos para com um determinado(s) aluno(s), não se estabelece uma relação de confiança com o professor, e consequentemente com outros professores, pois quem sofre com a violência não se sente seguro no meio escolar. Os alunos sentem que tanto os professores, o meio escolar e os colegas são algo para evitar, como se fossem o “inimigo”, torna-se então difícil a integração a nível social e académico do(s) aluno(s) (James et al., 2008; McEarchen et al., 2008; McEvoy & Smith, 2018).

No que diz respeito ao nível académico, as principais consequências que os entrevistados reconheceram ter sentido foram *Desinteresse e desmotivação escolar; Ansiedade e stress académico e Falta de aproveitamento escolar*. De acordo com os autores Datta et al. (2017), Ferraz & Ristum (2012) e Piekarska (2000) os alunos que experienciam esta forma de violência têm uma maior dificuldade na adaptação ao meio escolar e um menor aproveitamento académico, devido à relação negativa que estabelecem com o mesmo, assim como o ambiente escolar. A relação professor-aluno é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e construção do conhecimento do aluno, quando esta relação é composta com comportamentos e atitudes negativas e agressivas por parte do professor, o aluno acaba por ter desmotivação académica, dificuldades em prestar atenção e em focar-se nos trabalhos, o que leva a um pouco aproveitamento e motivação escolar (Havik & Westergård, 2020; Ferraz & Ristum, 2012; Francisco & Araújo, 2023; McEarchen et al., 2008).

Embora as consequências fossem semelhantes entre os entrevistados, foi possível observar que a frequência e continuidade da dinâmica foi um factor crucial para a manifestação de consequências e impactos. Isto é, nos entrevistados que experienciaram esta forma de violência por um maior período de tempo, demonstraram ter tido mais consequências e impactos, e a diferentes níveis. No caso do André e Diana, que apenas relataram um episódio, ambos não revelaram ter tido consequências a nível académico, e a Diana também revelou não ter tido consequências a nível interpessoal. Nos casos em que as entrevistadas experienciaram a dinâmica por um maior período de tempo, revelaram ter tido mais consequências, nos três níveis, académico, pessoal e interpessoal.

Tendo em vista os objetivos propostos para o estudo, após a realização e análise tanto dos formulários assim como das entrevistas, é possível concluir que os mesmos foram alcançados, tendo conseguido chegar a conclusões relevantes. Foi possível concluir que a violência na relação professor-aluno consiste numa dinâmica complexa, extensa e que marca presença em diferentes contextos. Embora seja pouco abordada, a violência na relação professor-aluno trata-se de uma dinâmica real, no entanto tem por “hábito” ser banalizada ou neutralizada, o que dificulta o reconhecimento da mesma como uma forma de violência na escola, assim como do seu aprofundamento. Optou-se por se explorar a perspetiva do aluno pelo facto de ser o principal afetado com esta forma de violência, pelos impactos e consequências que tem no mesmo, e desta forma se perceber a importância do estudo desta forma de violência. Embora esta dinâmica ainda necessite de um maior aprofundamento e definição teórico metodológica, foi possível ter uma ideia de quais as formas e tipos de comportamentos ocorrem, e de como apresentam um variado leque de conceitos e definições. No que diz respeito aos sentimentos e emoções sentidas, assim como as consequências e impactos que resultam da dinâmica, foi possível compreender que esta forma de violência é prejudicial tanto para o aluno que experiencia a mesma, assim como para a criação de um clima de aprendizagem positivo e seguro.

A. Limitações e futuras análises

Com a secção anterior, foi possível compreender e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e também foram sendo dadas ligeiras ideias sobre a importância do estudo desta forma de violência. Entramos agora na reflexão sobre as limitações que foram sendo

encontradas ao longo da realização do trabalho, assim como dos contributos que este trabalho pode dar ao campo dos estudos de educação.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, pelo facto de esta problemática ser considerada recente, a nível científico, foram sendo encontradas algumas limitações, olhemos então para elas. As formas de violência na relação professor-aluno, como já tem sido mencionado, é uma problemática relativamente recente, no contexto científico. Em Portugal, praticamente não existe bibliografia que aborde ou analise esta forma de violência, o que torna difícil saber como a mesma deve ser analisada. A primeira dificuldade a ser encontrada foi precisamente na altura de definição do nosso objeto de estudo e construção da pesquisa. Inicialmente, ao pensar qual seria a forma de análise e o nosso objeto de estudo, ponderou-se em fazer uma análise mista, combinando a abordagem quantitativa e qualitativa. Pretendeu-se analisar o número de casos que reportassem esta forma de violência e posteriormente, entrevistar alunos que tenham experienciado a mesma. Desta forma poderíamos ter uma ideia da quantidade de casos reportados e perceber, posteriormente, o que diziam os alunos. Quando existem casos de violência entre professor e aluno, as denúncias são feitas à Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), nesse sentido procurou-se junto desta mesma entidade ter acesso a relatórios de denúncia ou arquivos de queixas, tendo em atenção que o foco era na quantidade das denúncias e não o teor das mesmas. Procurou-se no site os relatórios e apenas foram encontrados dois relatórios, um de 2000 e outro de 2010. Ao apenas se terem estes dois relatórios, enviou-se um email a pedir o acesso para consultar o arquivo do IGEC, ao qual nunca foi obtida a resposta. Nesse sentido, optou-se então por construir uma análise qualitativa a entrevistas de alunos.

Construiu-se então toda a pesquisa e escolha metodológica, e ao se iniciar o processo de seleção de participantes, surgiram algumas dificuldades. A ideia inicial, para este trabalho, seria ter-se uma amostra entre 5 a 7 participantes. 8 pessoas aceitaram participar, no entanto quando se iria iniciar o processo de entrevistas duas pessoas acabaram por não querer realizar a mesma por não se sentirem confortáveis a abordar o tema, e outra pessoa, considerou que o seu episódio não tinha sido grave. Relativamente aos voluntários que acabaram por não querer realizar a entrevista, compreendeu-se que o facto de se tratar de um tema delicado, em alguns casos pode ser um trauma difícil de abordar pela pessoa que o experienciou, mesmo que o episódio tenha sido vivido com

alguma distância temporal. O que demonstra o impacto negativo que a experiência com esta forma de violência pode causar, a quem sofre com a mesma. No caso em que a pessoa optou por não ser entrevistada, por considerar que o seu episódio não tinha sido grave, leva-nos a refletir sobre o que é que é considerado “grave” quando se fala sobre violência na relação professor-aluno, e se esta consideração não pode contribuir para uma banalização e neutralização relativamente a esta forma de violência neste contexto.

Ainda relativamente às dificuldades relativas ao processo de seleção de participantes, surgiu também uma dificuldade em ter uma amostra com heterogeneidade de sexo. Foi difícil encontrar voluntários do sexo masculino que estivessem dispostos a participar no estudo. Curiosamente, a pessoa que aceitou participar, mas posteriormente recusou, por considerar que o seu episódio não tinha sido grave, tratava-se de uma pessoa de sexo masculino.

Ao se passar para a fase de entrevistas, outra dificuldade encontrada foi o facto de estarmos a falar com pessoas que tinham vivido os episódios há, pelo menos, dez anos, o que levou a que, por diversas vezes, os entrevistados não se lembrassem de alguns detalhes ou pormenores que poderiam enriquecer a análise. No entanto, ao longo das entrevistas foi notória a disposição dos entrevistados para colaborar e narrarem detalhes que poderiam contribuir para o estudo. Embora a memória pudesse ter sido uma limitação, o facto de os entrevistados terem já um distanciamento temporal sobre os acontecimentos, demonstraram uma maior facilidade em abordar as questões levantadas, assim como uma análise crítica dos acontecimentos. Refletiu-se sobre a escolha do público para a amostra, e considerou-se que, se se tivesse optado por entrevistados mais jovens, ou que tivessem experienciado a dinâmica atualmente, poderia tornar-se mais difícil a abordagem aos entrevistados, primeiro por não termos valências técnicas sobre como entrevistar indivíduos em situação delicada, segundo por possíveis danos e impactos negativos que poderiam causar aos voluntários, pelo facto destes ainda não terem uma maturidade cognitiva e emocional condensada (Berger, 2009).

Duas ressalvas que se consideram importantes de mencionar, consiste no facto de se ter optado por analisar as percepções de quem experienciou esta forma de violência. Os relatos e as narrativas foram esclarecedoras e puderam ilustrar no que esta forma de violência consiste, ainda assim não podemos deixar de mencionar que apenas retrata a realidade de um parte dos envolvidos na dinâmica, os alunos. De forma a se ter uma maior

abrangência e aprofundamento desta forma de violência é necessário que se compreendam ambas as partes envolvidas, isto é, alunos e professores. Ao se relatar e analisar ambas as partes, melhor compreensão se pode ter sobre a dinâmica e assim encontrar formas de a prevenir. Para além de neste estudo apenas serem descritas as percepções de alunos, a outra ressalva que é necessário lembrar, consiste no facto de que este trabalho tem um carácter exploratório, o número de entrevistados não pode representar totalmente os alunos que experienciam esta forma de violência, apenas representa uma pequena porção. Se se tivesse conseguido chegar aos relatórios das denúncias e queixas, talvez fosse possível ter-se uma ideia um pouco mais concreta da realidade desta forma de violência, pelo menos do número de casos denunciados. Estas duas ressalvas, podem servir de guias para possíveis estudos futuros sobre esta forma de violência, no contexto português. Ou seja, analisar as visões ou perspectivas dos professores sobre esta forma de violência e também conseguir compreender, a nível quantitativo e também demográfico, o número de alunos afetados por esta forma de violência, assim como as zonas em que esta dinâmica tem uma maior frequência. Ao se terem dados mais completos e concretos, maior facilidade existe na prevenção, intervenção e abordagem sobre as formas de violência na relação professor-aluno.

Após a reflexão sobre as limitações que foram sendo encontradas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, entramos agora na fase de reflexão sobre a importância do estudo desta forma de violência, no campo dos estudos de educação, assim como a possibilidade de estudos futuros.

O campo dos estudos de educação desempenha um papel crucial para a análise e reflexão, desenvolvimento e melhoria das várias problemáticas educativas. Nesse sentido, existe uma abertura para a análise dos vários problemas existentes na área da educação e nos meios educativos, de forma a que se possa identificar, questionar e solucionar esses mesmos problemas. Assim como foi abordado no primeiro capítulo, a violência na escola não é um fenómeno contemporâneo (Costa & Vale, 1998; Renca, 2009) que facilmente deixará de existir, no entanto, olhar para as várias formas e dinâmicas relacionais em que a violência na escola pode surgir, contribui para um melhor conhecimento, assim como para a prevenção e intervenção do problema. A violência na relação professor-aluno consiste numa dinâmica presente em vários contextos escolares, e que dificulta a aprendizagem e a fomentação de um ambiente escolar seguro e inclusivo (Alude et al., 2012; Ferraz & Ristum,

2012; McEvoy, 2014), no entanto, pelo facto de pôr em causa o papel da figura principal da educação formal, torna-se num tema polémico e de difícil abordagem. Tendo esta premissa como guia, a elaboração deste trabalho consiste numa tentativa de se abrir um caminho para uma nova problemática de análise dentro dos estudos da educação, no contexto português, de forma a contribuir para uma melhor compreensão e conhecimento sobre o tema.

A violência na relação professor-aluno possui diversas características, formas e dimensões, e são por vezes detectados nas práticas e métodos pedagógicos que os professores adotam (Alude et al., 2012; James et al., 2008; McEarchen et al., 2008). Tal como foi mencionado na secção anterior, ao longo da análise bibliográfica e das entrevistas, foi se questionando a dualidade das práticas pedagógicas e disciplinares e as formas de violência. Nessa linha de pensamento, questionou-se a forma de como estas duas temáticas são abordadas no currículos de formação de professores e também, qual as visões dos professores sobre ambas. Partindo desta análise crítica, surgiu-nos uma possibilidade de estudo futuro que consiste na análise de currículos de formação de professores, relativamente às práticas pedagógicas e disciplinares e formas de violência. Desta forma, seria possível compreender se nos cursos de formação da profissão docente é refletido sobre esta forma de violência, e o que é que é dito relativamente às prática pedagógicas e disciplinares. Para além da análise curricular, poderia-se também perceber quais as perspectivas dos professores relativamente a estas duas temáticas. Ao se incluir a análise curricular assim como as perspectivas da outra parte envolvida nesta forma de violência, poderíamos ter um maior aprofundamento e compreensão da violência na relação professor-aluno.

A relação professor-aluno é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e personalidade do aluno (Berger, 2009; Woolfolk, 2016) quando esta relação é pautada pela negativa, e com atitudes e comportamentos nocivos por parte do professor, tanto a aprendizagem assim como o bem-estar do aluno são postos em causa. Através da pesquisa bibliográfica, assim como da análise às entrevistas, é possível observar que quanto maior a frequência e tempo de exposição do aluno com esta forma de violência, maiores são as consequências e impactos que a mesma tem no aluno. De acordo com a Iniciativa Educação

(2024), a taxa de abandono escolar precoce⁵, em Portugal, subiu para 8%, em 2023. Quando se é analisada a taxa de abandono escolar, várias características e fatores são analisados e observados tais como: problemas de saúde ou cognitivos do aluno, situação socioeconómica e demográfica, nível de literacia dos pais, dificuldades de aprendizagem do aluno (Eggen e Kauchak, 2016; Woolfolk, 2016). Ainda assim, não é tida em consideração a relação professor-aluno ou a violência que pode existir na mesma. Nesse sentido, seria interessante compreender a relação que a taxa de abandono escolar pode ter com as formas de violência na relação professor-aluno, elaborando uma análise das mesmas. Para além da taxa de abandono, também poderíamos olhar para a taxa de reprovação dos alunos, classificações, entre outros.

Para além destas duas possibilidades de análise dentro da problemática das formas de violência na relação professor-aluno, acredita-se que um dos verdadeiros entraves para a falta de conhecimento, precisão de definição da mesma, consiste na ausência de abordagem desta forma de violência nos discursos e debates em torno da violência na escola (Haase, 2022; McEvoy, 2014; McEvoy & Smith, 2018; Sharpe, 2011). Nesse sentido, a inclusão desta forma de violência, como por exemplo, em congressos e colóquios sobre a violência na escola, no contexto português, poderia também ser uma ideia para que esta forma de violência ganhasse uma maior visibilidade e, posteriormente, um maior foco e desenvolvimento bibliográfico e científico.

Através do desenvolvimento deste estudo de mestrado, é possível concluir que os objetivos propostos foram alcançados e que as conclusões e conhecimentos adquiridos demonstram ser relevantes para a possibilidade e variedade de estudos futuros. Abordar-se a questão da violência na relação professor-aluno, em estudos de educação, tendo em consideração as várias vertentes e atores que envolvem, torna-se crucial para a melhoria do ambiente escolar e desenvolvimento da aprendizagem do aluno, assim como para promoção de ética educacional e consciência pedagógica do professor. Quanto maior e melhor conhecimento sobre a violência na relação professor-aluno, mais facilmente se pode prevenir e intervir sobre o problema.

⁵ “A taxa de abandono precoce da educação e formação, também conhecida por taxa de abandono escolar precoce, olha para a população jovem que tem entre 18 e 24 anos e contabiliza quem não tem o ensino secundário e não está a estudar ou a ter formação.” (Iniciativa Educação, 2024)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M., & Rua, M. d. G. (2002). *Violence in Schools*. UNESCO.

Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, XLVI(199), 261-281.

Almeida, K. L., Silva, A. C., & Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista de Pediatria*, 9(1), 8-16.

Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in Edo State, Nigeria. *Research in Education*, 88, 29-39.
<http://dx.doi.org/10.7227/RIE.88.1.3>

Angrosino, M. (2008). *Etnografia e Observação Participante*. Artmed Editora S.A.

APAV. (n.d.). *Violência em Contexto Escolar* [Folha Informativa]. APAV.

Asseiceira, F. (2007). Grupo de trabalho "Violência das Escolas" [Relatório Final]. In *Comissão da Educação, Ciência e Cultura*. Assembleia da República.

Associação Plano i. (n.d.). *Observatório Nacional do Bullying* -. Associação Plano i. Retrieved May 1, 2023, from <https://www.associacaoplanoi.org/observatorio-nacional-do-bullying/>

Associação Plano i. (2022). *Observatório Nacional do Bullying - Resultados de 2022* [Fact Sheet].

Astor, R., Behre, W., Wallace, J., & Fravil, K. (1998). School social workers and school violence: personal safety, training, and violence programs. *Social Work*, 43(3), 223-232.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *Journal of Education Research*, 92(2), 86-99. 10.1080/00220679809597580

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Ba-Saddik, A. S. S., & Hattab, A. S. (2012). Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 12(647), 1-8. 10.1186/1471-2458-12-647

Bazzo, J. (2016). Memórias revisitadas: sobre os testemunhos das vítimas retroativas de bullying no contexto brasileiro. *Revista Estudos Sociais*, 59, 56-67. <https://dx.doi.org/10.7440/res59.2017.05>

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.

Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, A. R., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse*. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\)00416-7](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00416-7)

Bento, S. (2023). *A forma (impensável) como os professores tratavam as crianças*. Sabado. Retrieved Maio 8, 2023, from

<https://www.sabado.pt/vida/detalhe/a-forma-impensavel-como-os-professores-tratavam-as-criancas>

Berger, K. S. (2009). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence* (8th ed.). Worth Publishers.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Interviewing. In *Qualitative Research for Education - An Introduction to Theory and Methods* (5th ed., pp. 103-108). Pearson.

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Difel.

Câmara Municipal de Cascais, Fórum Municipal de Cascais contra a Violência Doméstica, & Grupo de Trabalho Educação e Violência. (2019). *Intervenção em Situações de Violência em Contexto Escolar*. Câmara Municipal de Cascais.

Campos, J., Sebastião, J., & Merlini, S. (2018). Relatório de Segurança das Escolas Portuguesas 2010-2011. *CIES-IUL - Observatório de Segurança Escolar*, 1-43.

Campos, M., Marques, A. G., Aguiar, T., Cardoso, S. G., Pinto, I. R., & Marques, J. M. (2017). Popular justice on bullies: Attributions of responsibility, anger, and, ineffective social control as fuel for non-normative collective action. *Revista Psicologia*, 31(2), 47-56.
10.17575/rpsicol.v31i2.1144

Carmo, R. d. (2013). Indisciplina e delitos em ambiente escolar - enquadramento jurídico e respostas judiciais. In *O Bullying e as novas formas de violência entre os jovens - indisciplina e delitos em ambiente escolar* (pp. 23-35). Centro de Estudos Judiciários.

- Carneiro, D., & Figueiredo, A. (2012). «Recuso-me a ir para aquela escola» - Um caso clínico de bullying. *Revista Portuguesa Medicina Geral Familiar*, 28, 295-303.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do Bullying nas Escolas Portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.
- Cholant, G. (2013). A Representação da Violência e do Trauma em Morrison e Angelou. In *IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES* (pp. 1-19). Cabo dos Trabalhos.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *Jama Psychiatry*, 70(4), 419-426.
10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Cordeiro, M. (2003). Maus tratos a crianças e adolescentes. Chegou o momento de dizer «basta!». *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 19, 151-160.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas* (1.ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes Portugueses e o Bullying Escolar: Esteriótipos e Diferenças de Género. *Interacções*, 25, 180-201.

- Courtney, E. A., Kushwaha, M., & Johnson, J. G. (2008). Childhood Emotional Abuse and Risk for Hopelessness and Depressive Symptoms during Adolescence. *Journal of Emotional Abuse*, 8(3), 281-298. <http://dx.doi.org/10.1080/10926790802262572>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.^a ed.). Sage Publications.
- Dantas, M., Faria, N., Pereira, A., Garrido, N., Martins, R., Sapage, S., Tavares, J., Esteves, M., & Sá, A. (2021). Pais acusam professor de agressões e comportamentos abusivos em escola de Lisboa. Público. Retrieved Fevereiro 8, 2023, from <https://www.publico.pt/2021/10/22/sociedade/noticia/pais-acusam-professor-agressoes-comportamentos-abusivos-escola-lisboa-1982171>
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335-348. 10.17105/SPR-2017-0001.V46-4
- D'Aurea-Tardeli, D., & Paula, F. V. (2009). Violência na escola e da Escola: Desafios contemporâneos da Psicologia da Educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 343-346.
- Dezin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Diário da República. (1999). Lei n.º 147/99, de 1 de setembro - Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da República. Retrieved March 25, 2024, from <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>

Dicionário Infopédia. (2023). *agressão* / *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Infopedia.

Retrieved Novembro 28, 2023, from

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/agress%C3%A3o>

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2016). *Educational Psychology* (10.^a ed.). Pearson.

Ferraz, R., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 34, 104-126.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.

Francisco, D. F., & Araújo, R. L. d. S. (2023). A importância da relação professor-aluno. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 2(1).

Frisén, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescents' Perception of Bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.

Gomes, C. A., Silva, G. R. d., & Silva, D. V. e. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Principia Editora.

Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2022). Bullying by Teachers Towards Students - a Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-17.

<https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>

- Haase, J. (2022). When the Teacher is the bully: Yes, It's real and the scars last forever. In *Bullying. Impactos na Educação. O que sabemos a respeito da sobredotação?* (pp. 33-58). Imprensa da Universidade de Coimbra. [HTTPS://DOI.ORG/10.14195/978-989-26-2086-2_1](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2086-2_1)
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. 10.1080/00313831.2019.1577754
- Hilton, J. M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A cross-cultural comparison of factors associated with school bullying in Japan and the United States. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18(4), 413-422. 10.1177/1066480710372919
- Holt, M. K., & Reid, G. (2016). School Violence and Bullying. In *The Wiley Handbook on the Psychology of Violence* (1.st ed., pp. 226-246). Wiley Blackwell.
- Horton, P. B., & Hunt, L. C. (1981). *Sociologia*. MacGraw-Hill.
- Hyman, I. A., Zelikoff, W., & Clarke, J. (1988). Psychological and Physical Abuse in Schools: A Paradigm for Understanding Post-Traumatic Stress Disorder in Children and Youth. *Journal of Traumatic Stress*, 1(2), 243-267. [https://doi.org/ 10.1002/jts.2490010210](https://doi.org/10.1002/jts.2490010210)
- Iniciativa Educação. (2024). *Abandono escolar precoce aumenta para 8%*. Iniciativa Educação. Retrieved March 25, 2024, from <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/abandono-escolar-2023>

Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD). (2023). *Sobredotação - Instituto de Apoio e Desenvolvimento*. ITAD. Retrieved Dezembro 16, 2023, from <https://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sobredotacao/>

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying Behaviour in Secondary Schools: What Roles do Teachers Play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173. <https://doi.org/10.1002/car.1025>

Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, 33, 914-923. 10.1016/j.chiabu.2009.05.005

Klem, A. K., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional Abuse in the Classroom: The Pediatrician's Role in Diagnosis and Treatment. *American Journal of Diseases in Children*, 138, 284-286.

Lima, S. L. X. (2021). *Bullying a partir da perspectiva dos alunos: Um estudo sobre a violência* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally Abusive Behavior in Italian Middle School Teachers as Identified by Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347. .org/10.1177/0886260515615144

- Luiz, M. C., & Morito, J. V. (2022). Violências Verbais nas Relações Professor-Aluno: Conflitos, Conflitualidades e Reconhecimento Social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(1), 297-313.
- Lusa. (2019). *Professor agride aluno em escola de Peso da Régua. Direção abre inquérito*. Sábado. Retrieved Fevereiro 8, 2023, from <https://www.sabado.pt/portugal/detalhe/professor-agride-aluno-em-escola-de-peso-da-regua-direcao-abre-inquerito>
- Luttrell, W. (1993). "The Teachers, They All Had Their Pets": Concepts of gender, Knowledge, and Power. *Journal of Women in Culture and Society*, 18(3), 505-546.7
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-154). Gradiva.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2014). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses* [Relatório do Estudos HBSC 2014]. Aventura Social & Saúde.
- Mau, R. Y. (n.d.). Student alienation in a school context. *Research in education*, 42, 17-28.
- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional Abuse in the Classroom: Implications and Interventions for Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86, 3-10.
- McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students: Patterns and Policy Implications. In *Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference* (pp. 1-12).

McEvoy, A. (2014). Abuse of Power. Most bullying prevention is aimed at students. What happens when adults are the aggressors? *Teaching Tolerance*, 51-53.

McEvoy, A., & Smith, M. (2018). Statistically Speaking. *Teaching Tolerance*, 30-34.

Melo, M., & Pereira, S. (2017). Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: Contributos para a sua avaliação. *Revista PSICOLOGIA*, 31(2), 1-14.
10.17575/rpsicol.v31i2.1150

Neves, S., Trigueirão, S., Dantas, M., Serafim, T., Azevedo, A., Faria, C., Lourenço, H., Gonçalves, J., Santos, A., Pontes, D., Afonso, C., Marques, M., Soares, M., Pinto, I., Rodrigues, S., Aníbal, S., Ribeiro, A., Campos, A., Villalobos, L., ... Correia, M. (2019). *Professor suspenso e detido depois de alegada agressão "com enorme violência" a aluno*. Público. Retrieved Fevereiro 8, 2023, from <https://www.publico.pt/2019/10/21/sociedade/noticia/agressao-escola-alvalade-1890850>

Ohsako, T. (1997). *Violence at School: Global Issues and Interventions*. International Bureau of Education.

Olweus, D. (1977). Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. *Child Development*, 48(4), 1301-1313. 10.2307/1128488

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and what we can do*. Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 35(7), 1171-1190.

Piekarska, A. (2000). School stress, Teachers abusive behavior and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1443-1449.

Piske, F. H. R., Pereira, B. O., Collins, K. H., & Amorim, C. A. d. A. (2022). *Bullying: impactos na educação : o que sabemos a respeito da sobredotação?* Imprensa da Universidade de Coimbra.

Polícia de Segurança Pública. (n.d.). Programa Escola Segura. In *Polícia de Segurança Pública*.

Pottinger, A. M., & Stair, A. G. (2009). Bullying of Students by Teachers and Peers and its Effect on the Psychological Well-Being of Students in Jamaican Schools. *Journal of School Violence*, 8, 312-327. <https://doi.org/10.1080/15388220903130155>

Priberam. (2023). *agressão* - *Dicionário Online Priberam de Português*. Priberam. Retrieved Novembro 28, 2023, from <https://dicionario.priberam.org/agress%C3%A3o>

Priberam. (2023). *razoável* - *Dicionário Online Priberam de Português*. Priberam. Retrieved July 24, 2023, from <https://dicionario.priberam.org/razo%C3%A1vel>

Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. (2012). *Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro - Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=1793A0028&nid=1793&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao=

Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., Reynolds, C. R., Jones, A., & Kanrich, J. (2013). Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task

Force. *International Journal of School & Education Psychology*, 1, 231-245.

10.1080/21683603.2013.837019

Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.

República Portuguesa | Educação. (n.d.). *Escola sem bullying | Escola sem violência*. Escola Sem Bullying | Escola Sem Violência. <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>

Santos, L. C. d. S., Martins, M., Filho, M. D. d. S., e Martins, M. d. C. d. C., & de Sousa, E. d. M. S. (2013). Acultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 27-40.

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23(01), 17-40.
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Sebastião, J. (2009). Violência na escola: Uma questão sociológica. *Interações*, 13, 35-62.

Sebastião, J. (2013). Violência na escola, Processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37. 10.7458/SPP2013712328

Sebastião, J., Gaio, M., & Campos, J. (2003). Violência na escola: Das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.

- Sebastião, J., Seabra, T., Alves, M. G., Tavares, D., Martins, J. M., & Portas, M. J. (1999). A produção da violência na escola. *Revista ESES*.
- Sharpe, G. W. B. (2011). *Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teacher, and impact* [Tese de Doutorado].
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69.
<https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Shumba, A. (2007). Emotional Abuse in the Classroom: A Cultural Dilemma? *Aggression, Abuse, and Harassment in Schools*, 26(8), 783-791. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\) 00351-4](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02) 00351-4)
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa*, 104, 58-75.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717>
- Spradley, J. (1979). Interviewing an Informant. In *The Developmental Research Sequence* (pp. 461-474). Harcourt Brace College Publishers.
- Stelko-Pereira, A. C., & Santini, P. M. (2012). Um livro a se debater: Bullying: Mentos perigosas nas escolas, de Ana Betriz Barbosa Silva. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 197-202.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 358-264.
<https://doi.org/10.1080/0013188980400307>

Tepper, B. J. (2000). Consequences of Abusive Supervision. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.

Torres, A., Costa, D., Sant'Ana, H., Coelho, B., & Sousa, I. (2016). *Assédio Sexual e Moral no Local de Trabalho*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Tréca, M.-C., & Bidault, H. (2005). Jean Piaget (1896-1980). In *O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança* (pp. 189-209). Climepsi Editores.

Tremblay, R. E. (2012). Violência Social. In *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância*. CEECD.

Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The Prevalence of teachers who bully students in schools with different levels of behavioral problems. *Brief Report*, (162), 2387-2389.

Twemlow, W. S., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.
10.1177/0020764006067234

UMAR. (2023). *Violência no Namoro em Portugal: Indicadores de Vitimação e Conceções Juvenis* [Estudo Nacional sobre a violência no namoro]. UMAR.

UNESCO. (1997). *Violence at School: «Global Issues and Interventions*. UNESCO.

UNESCO. (2007). Expert Meeting "Stopping Violence in Schools: What Works?" [Relatório]. In *UNESCO Headquarters*. UNESCO.

UNESCO. (2017). Let's decide how to measure school violence. In *Global Education Monitorin Report*.

UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Lets-decide-how-to-measure-school-violence-References.pdf>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* [Relatório Global].

UNESCO.

UNICEF. (2024). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Retrieved March 25, 2024, from

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Veiga, F. H. (2007). Capítulo VI - Reflexões Conclusivas. In *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3.ª ed., pp. 145-173). Almedina.

Vygotsky, L. S. (1993). A crise dos sete anos. In *Obras Escogidas IV* (pp. 377-386). Visor y A. Machado Libros.

WHO. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. WHO.

WHO. (2002). *World report on violence and health* [Relatório]. World Health Organization.

WHO. (2019). *School-Based Violence Prevention - A pratical handbook*. World Health Organization.

WHO. (2022). *Child maltreatment*. World Health Organization (WHO). Retrieved February 13, 2023, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

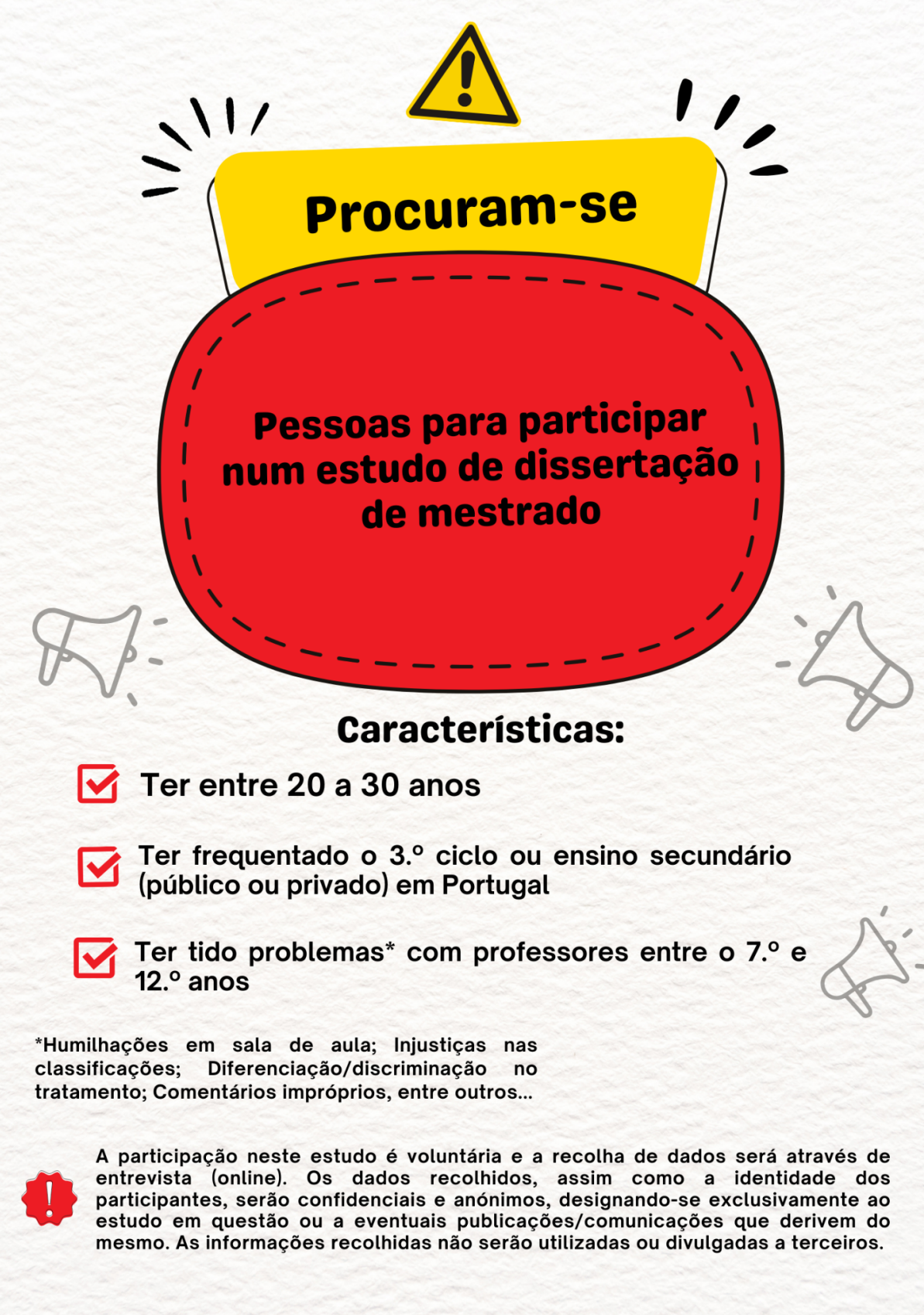
Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2010). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371. 10.1177/0886260510383027

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Pearson.

Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2014). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 1-16. 10.1007/s11218-014-9287-1

Zoega, M. T. S., & Rosim, M. A. (2009). Violência nas Escolas: O bullying como forma velada de violência. *UNAR*, 3(1), 13-19.

ANEXO 1: Flyer de Participação



Procuram-se

**Pessoas para participar
num estudo de dissertação
de mestrado**

Características:

- ☒ Ter entre 20 a 30 anos
- ☒ Ter frequentado o 3.º ciclo ou ensino secundário (público ou privado) em Portugal
- ☒ Ter tido problemas* com professores entre o 7.º e 12.º anos

*Humilhações em sala de aula; Injustiças nas classificações; Diferenciação/discriminação no tratamento; Comentários impróprios, entre outros...

A participação neste estudo é voluntária e a recolha de dados será através de entrevista (online). Os dados recolhidos, assim como a identidade dos participantes, serão confidenciais e anónimos, designando-se exclusivamente ao estudo em questão ou a eventuais publicações/comunicações que derivem do mesmo. As informações recolhidas não serão utilizadas ou divulgadas a terceiros.

ANEXO 2: Consentimento informado

Consentimento informado

Explicação do Estudo: Este estudo realiza-se no âmbito da dissertação de mestrado de Felícia Iolanda Conceição da Costa, do Mestrado em Estudos de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e pretende ser uma análise a alunos da dinâmica de violência na relação professor-aluno.

O que se pretende: Uma entrevista na qual os entrevistados falem sobre a sua **experiência individual**, explicando como ocorreu, **as características do professor e dos comportamentos, e quais as consequências e impacto que esta dinâmica teve a nível interpessoal e intrapessoal**.

Duração da entrevista: 30/40 minutos.

Observações: A entrevista consistirá numa conversa na qual os participantes irão contar a sua experiência pessoal. Os participantes concordam em participar voluntariamente, sendo livres para desistir ou parar a entrevista, a qualquer altura, caso assim o pretendam. Qualquer dúvida que os participantes tenham, estão livres para questionar ao entrevistador. A identidade dos participantes não será revelada, a menos que haja informação contrária, transmitida pelos mesmos. As informações fornecidas pelos participantes são confidenciais e estão reservadas apenas para os fins científicos deste estudo, não podendo ser divulgadas a terceiros ou para outros fins, sem a autorização dos mesmos.

Desejo participar? _____

Eu, _____, declaro que fui informad@ e esclarecid@ relativamente aos objetivos e finalidades do estudo, e concordo em participar no mesmo.

Confirmo que estou de acordo com o método utilizado, tendo consciência de que os mesmos não prejudicam a minha integridade física, estando ciente de que posso interromper a participação no estudo, caso não me sinta confortável, e em qualquer momento, assim que o desejar sem ter qualquer prejuízo para a minha pessoa.

Autorizo que os dados que irei transmitir nesta entrevista, sejam utilizados apenas para efeitos científicos deste estudo, tendo a minha identidade protegida, sendo a mesma confidencial.

Data: __/__/__

Assinatura: _____

ANEXO 3: Questionário

Formulário de Caracterização do Participante

ESTUDO: Este estudo realiza-se no âmbito da dissertação de mestrado de Felícia da Costa, do Mestrado em Estudos de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O estudo intitula-se *“Eu não sei se isto é bullying...”* - ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DE FORMAS DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNOS, ATRAVÉS DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS.

O QUE SE PRETENDE: Este questionário faz parte do primeiro momento da entrevista do estudo, em que o que se pretende é uma recolha das características individuais de cada participante.

DURAÇÃO DE RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO:

5 MINUTOS

Este questionário é confidencial e anónimo, as informações recolhidas são apenas para o estudo em questão

Nome fictício:

Idade:

Escolaridade:

- ☐ Ensino Básico (1.º ao 9.º ano)
- ☐ Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano)
- ☐ Licenciatura

Em quê? _____

- ☐ Mestrado

Em quê? _____

- ☐ Pós-Graduação

Em quê? _____

- ☐ Douturamento

Em quê? _____

Género?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário

Naturalidade:

Naturalidade da mãe:

Naturalidade do pai:

Profissão:

Tipologia da escola que frequentou do 7.º ao 9.º ano:

- ☐ Pública
- ☐ Privada

Localização geográfica da escola que frequentou do 7.º ao 9.º ano:

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Lisboa
- ☐ Alentejo
- ☐ Algarve
- ☐ Açores
- ☐ Madeira

Tipologia de escola que frequentou do 10.º ao 11.º ano:

- ☐ Pública

- Privada

Localização geográfica da escola que frequentou do 10.º ao 12.º ano:

- Norte
- Centro
- Lisboa
- Alentejo
- Algarve
- Açores
- Madeira

No seu percurso académico demonstrou ter alguma dificuldade ou particularidade no seu processo de aprendizagem?

Exemplos: dislexia; dislalia; discalculia, sobredotação; problemas de audição ou visão; hiperatividade, entre outros.

- Sim

Qual? _____

- Não

Alguma vez ouviu falar do conceito de violência na relação professor-aluno?

- Sim
- Não

Por palavras suas, consegue descrever o que considera ser violência na relação professor-aluno?

ANEXO 4: Entrevista do André

Entrevista 1	Dia: 29/09/2023
Nome Fictício: André	Duração da Entrevista: 32 minutos
Idade: 29 anos	Características: Aluno mediano, falava nas aulas. Homossexual, tinha maneirismos que não se associavam ao comportamento masculino, devido a isso sempre sofreu de <i>bullying</i> dos colegas.

E: Entrevistador

A: André

E: Podes descrever-me um pouco da tua experiência, isto é, sobre o que realmente aconteceu, qual foi o contexto, a frequência dos comportamentos...

A: Okay. Então o que aconteceu foi que eu, no 8.º ano... só que era o meu segundo 8.º ano, por isso devia ter uns 16 anos, não sei muito bem... Aconteceu apenas uma vez, mas também bastou. Depois houve logo uma queixa, portanto, daí ter sido apenas uma vez sem exemplo, essa situação. Na minha escola, costumava criar uma disciplina nova todos os anos, e naquele ano decidi criar uma aula de apoio à matemática. Uma disciplina, atenção, não uma aula. E então era obrigatória, para toda a turma. E então essa disciplina era dada por dois professores, e a turma era dividida em duas partes, e cada parte ficava com um professor. Sendo que depois, de uma em uma semana ou de duas em duas, não me lembro bem, uma metade da turma ia com um professor, para uma sala normal, com mesas, cadeiras, quadro, etc... E a outra parte da turma ia com o outro professor para uma sala de computadores. Numa das semanas em que eu estava na sala dos computadores com esse professor, esse professor era novo na escola, tinha vindo do Porto, para dar aulas em Lisboa. Ele [o professor], já tinha certos comportamentos um pouco, desadequados para um professor...

E: Okay, consegues descrever esses comportamentos, o género?

A: Sim posso. Então, eu diria que ele tinha comentários um pouco inapropriados para com raparigas... Uma vez chamou vaca, a uma colega... Não me lembro em que contexto mas lembro-me da situação em si, que ele chamou esse nome a uma colega. Essa colega tinha uma tatuagem, ela tinha uns 16 anos, mas tinha uma tatuagem do logotipo da playboy. Eu

lembro-me que ele comentou qualquer coisa, sobre isso também. [O professor] Comentava também o tipo de roupas que as raparigas levavam ou usavam.

E: Comentários depreciativos e mais ousados?

A: Sim, sim, exatamente. E comigo, foi apenas uma situação, em que estávamos na sala dos computadores, e nós ficávamos divididos em pares. E eu estava com uma colega minha, a conversar, só que ela estava sentada na cadeira e eu estava sentado em cima da mesa. O professor veio ter connosco para falar ou explicar qualquer coisa, e eu mesmo estando em cima da mesa, o professor estava a falar comigo, normalmente, e com a minha colega também. Quando ele acaba a explicação, ele diz *“Vá menino, saia daí de cima.”*, mas a meter-se comigo, em tom de brincadeira. Eu meti-me com ele do género *“Ai professor, não sei quê não sei que mais...”*, uma coisa assim. Só que eu sendo homossexual, às vezes acabo por ter alguns maneirismos, às vezes sim, outra vezes não, mas um pouco mais, eu quero dizer... extravagantes, mas não queria dizer tanto...

E: Percebo... maneirismos que, socialmente, não são considerados como o “normal” para um rapaz...

A: Exatamente. Para o comportamento masculino. E então, ele “pegou” nisso [no meu maneirismo] e extrapolou... Ou seja, pegou naquilo que eu fiz, e aumentou muito mais. Obviamente que aquela metade da turma, a sua maioria, começou a rir, daquilo que ele fez. Como eu me senti um pouco humilhado, o resto da aula eu nem sequer falei, basicamente. E depois disso lembro-me, de que houve uma aula de Formação Cívica, que eram aquelas aulas com a Diretora de Turma (DT), para falarmos sobre algumas situações que se passavam, com as turmas, etc. E lembro-me que houve uma colega, penso, não tenho a certeza, que era a colega que estava comigo na altura desse episódio, que foi falar com a DT, sobre o que se tinha passado. E o que essa professora, [DT] na altura me pediu, foi para eu fazer uma queixa formal à escola, e como eu era menor, tinha de falar com a minha encarregada de educação, que era a minha mãe, sobre a situação. Nessa aula de Formação Cívica também se falaram de outros colegas, não da minha turma, mas de outras turmas do 8.º ano, em que também se tinham passado outras situações com o mesmo professor mas com outras raparigas.

E: Certo, e depois?

A: Pronto, na altura não fui eu que falei porque basicamente o professor colocou-me numa situação um pouco ingrata, porque nem eu próprio ainda me sentia apto para me aceitar,

quanto mais para falar sobre uma situação dessas. E então quem acabou por falar com a minha mãe foi a minha Diretora de turma. Do que me lembro, a minha mãe acabou por ser a única encarregada de educação que escreveu algum tipo de carta, acerca, do comportamento inapropriado do professor...

E: Sim porque do que percebi, este professor tinha já outros comportamentos para com outros alunos?

A: Sim, era uma situação regular.

E: Contigo é que foi uma situação apenas?

A: Sim, sim foi só uma situação apenas, porque houve logo essa queixa. Portanto eu acredito que se na altura, não se tivesse feito nada, provavelmente teria acontecido mais do que uma vez. Porque lá está ele era professor, apesar de, ele devia ter por volta de uns 30 anos, mas quer dizer, eu tinha menos 15 anos que ele. Portanto, de alguma forma, não era de todo um comportamento que um professor deveria ter numa aula. E tendo em conta já os comportamentos que ele tinha tido com outras colegas, e com algumas colegas já tinha sido mais do que uma vez, acredito que comigo teria sido também, se não tivesse havido aquela queixa.

E: Poderia haver continuidade...?

A: Sim, o que eu acho é que ele iria acabar por sentir que tinha a liberdade para o fazer... Como eu te disse, eu li a carta, mas a minha mãe acabou por não ser muito específica, ou seja, a minha mãe acabou por falar de tudo..

E: Ou seja, não só sobre a tua situação, mas também do que se passava com os teus colegas?

A: Sim, exatamente, falou sobre um pouco de tudo. Como a minha mãe foi a única a fazer a carta, ou seja, só tinham uma queixa de um encarregado de educação, formalmente, a única coisa que a escola decidiu foi que o professor iria continuar a dar aulas, durante aquele ano letivo, até terminar, mas não iriam renovar o contrato com ele. E também que, já que a aula de apoio era dada por dois professores, tomaram a decisão de que eu apenas ia ter aulas com a outra professora que dava aulas na sala normal.

E: Não irias então ter contato com o professor...

A: Sim, exatamente. O que foi bom.

E: Relativamente ao que sentiste. Tu já me foste dizendo ao longo do que descreveste, o que sentiste, o que é ótimo. Disseste que tinhas considerado uma situação ingrata, que te tinhas

sentido humilhado, com o sucedido. Mas eu gostava de saber, se me conseguires explicar, os sentimentos que sentiste a nível pessoal, e com os outros, após esse episódio.

A: Okay. Então, eu sendo homossexual, acabei sempre por receber algum tipo de *bullying* por parte de colegas, fosse da turma ou não fosse, ao longo do meu percurso académico. não tanto no secundário, mas até ao 9.º ano sim.

E: Desculpa interromper-te, tu fizeste o teu percurso escolar sempre na mesma escola?

A: Não, não. Na escola em que este episódio aconteceu eu andei do 5.º ano ao 9.º ano, a partir do 10.º eu fui para outra escola. Portanto nesta escola, do 5.º ao 9.º ano, sempre sofri algum *bullying*, mas era um *bullying* que não foi dos pesados, ao ponto de levar porrada, que eu sei que acaba por existir essa forma... Mas acabei acabei por sofrer *bullying* em relação a essa situação [por ser homossexual]. Na situação em específico, do professor... Aliás umas das coisas que eu sentia era que dentro da sala de aula com, os professores, era onde eu me sentia seguro, porque eu tinha a noção de que sendo um professor, eles tinham uma certa responsabilidade, que eu não iria sofrer algum tipo de preconceito da parte deles...

E: Porque são professores e são eles que te “protegem”...

A: Exatamente... Mas nessa situação com o professor, o que eu senti foi que *“aqui também não me sinto propriamente seguro”*, porque lá está com os colegas eu ia respondendo e depois eles paravam... Porque foi o que eu disse, o tipo de *bullying* que eu tive nunca chegou a ser ao extremo de haver uma agressão, ou ter medo de ir para a escola, ou com medo do que me pudesse acontecer naquele dia, nunca foi o caso. Mas após a situação do professor eu senti *“nem nesta aula eu estou bem”*. E principalmente porque ele fez isso, a maioria dos colegas riram-se da situação e eu senti, que ele estava a ser validado. Ou seja, a partir daquele momento ele vai sentir que pode fazer piadas comigo, e eu não me vou sentir bem nesta aula. Senti que já não podia confiar nos professores, eventualmente poderia haver alguma coisa que despoleta-se de uma atitude menos própria de qualquer professor, fosse daquele fosse outro. Apesar de não ter tido mais nenhuma situação parecida com um professor, a partir desse momento eu fiquei com dúvidas se mais algum professor não pudesse ter esse tipo de comportamento...

E: Compreendo... É que como são professores estamos à espera que não tenham certas atitudes connosco, mas depois acontecem e muitas das vezes nem temos bem a noção do

impacto que essas “brincadeiras”, como eles às dizem que são, não sabemos bem quais os impactos que tem...

A: Sim, exatamente...

E: E agora relativamente a consequências a nível académico, consegues identificar algumas que tenhas tido com essa situação?

A: É assim, a nível académico, eu pessoalmente já não gostava daquela disciplina. Por ser uma disciplina de apoio à matemática... Porque eu já tinha de ter as aulas de matemática e ainda tinha de levar com aulas de apoio à matemática... Mas é assim, a nível académico por acaso não acabei por ter tanto, devido à importância em si. A disciplina era um apoio à aula, se fosse mesmo uma aula de matemática acredito que tivesse tido um maior impacto e consequência. Claro que mais para a frente, e como eu já disse, foi o sentir que se calhar nem todos os professores acabam por estar ali para nos proteger. E a nível pessoal, como eu já sofria de *bullying* antes, a única situação que me impactou mais foi o facto de ser feito por um professor. Tirando isso, acabou por não me afetar tanto, por eu podia de alguma forma ter ficado mais depressivo ou deprimido, mas não aconteceu.

E: Pois, porque foi como disseste que como os teus colegas já te faziam *bullying*, acabou só por reforçar que os professores também o podiam fazer, e que já não podiam confiar neles...

A: Exatamente. mas lá está eu não voltei a ter aulas como ele, no entanto não sei se com as atitudes do professor, também os meus colegas poderiam sentir-se validados para também gozar comigo, dentro da sala de aula...

E: Pois porque lá está, como foi o professor, os teus colegas também poderiam repetir...

A: Porque também do que eu me lembro, depois daquela aula, a outra metade da turma, que não estava na sala de aula quando isso aconteceu, porque tínhamos aulas em sítios diferentes... lembro que a minha parte da turma contou logo à outra, então isso espalhou-se, e toda a gente acabou por saber.

E: Claro e acredito que não tenha sido fácil gerir isso...

A: Sim. Acho que também é de realçar, como já tinha dito anteriormente, foi a atitude da escola que, apesar de ter sido na altura em que foi há quase 15 anos, me protegeu, o que não é muito costume, escolas tomarem atitudes a favor do aluno. E lembrar que foi uma vez sem exemplo, não foi algo recorrente. A queixa foi feita à escola, não sei se a escola fez

queixa ao ministério ou assim, mas acho que não porque acredito que se tivesse sido, ele tinha deixado de dar aulas, digo eu, não sei.

E: Pois, a escola definiu que não o ias ver mais e assim, mas não há forma de saber se outras medidas foram tomadas...

A: Ah, não sei se é importante dizer, que depois da queixa, passados umas semanas, ele tentou falar comigo sobre a situação, eu é que não aceitei.

E: Ele tentou entrar em contacto contigo?

A: Sim, houve uma tentativa da parte dele para falar sobre a situação. No entanto, não acredito que fosse porque se sentisse culpado. Isto porque tendo em conta as atitudes que ele teve sempre para com as minhas colegas e para comigo, não acredito que ele estivesse arrependido ou que achasse que estava incorreto, mas isto é a minha opinião. Digo isto porque sei que outros professores souberam e que isso se espalhou entre eles, e talvez ele se sentisse envergonhado ou na obrigação de me pedir desculpa, e não com vontade de o fazer... Mas eu na altura disse-lhe que sim que ia falar com ele, mas nunca aconteceu porque eu não quis.

E: Ele abordou-te no meio da escola?

A: Sim, foi uma vez que as duas turmas saíram das salas, tinham acabado as aulas e ele veio ter comigo e disse-me que queria falar comigo, eu na altura disse logo que não porque era a última aula e eu queria ir para casa, e então ele disse-me que quando eu pudesse, para ir ter com ele à sala de professores para falarmos, mas eu nunca fui. Claro está, eu na altura não tinha a maturidade para pensar e ver as coisas de outra forma, mas pronto.

E: Claro percebo... Bem não sei se queres dizer mais alguma coisa sobre este episódio?

A: Ah, eu sei que os dados que estás a recolher são testemunhos de pessoas que tenham tido estas situações entre o 7.º e 12.º ano, mas quero dizer que este tipo de situações podem acontecer em qualquer ano escolar, do percurso académico, até mesmo na universidade...

E: Por fim, como classificas essa tua experiência de violência com o professor?

A: Acho que foi um abuso e uma humilhação da parte do professor... Bullying não sei é... Acho que foi um abuso porque, sendo ele um professor, não a deveria ter. Para além do mais, ele já tinha estes comportamentos com os meus colegas, acredito que se não se tivesse feito nada, haveria continuidade.

ANEXO 5: Entrevista da Beatriz

Entrevista 2	Dia: 08/10/2023
Nome Fictício: Beatriz	Duração da Entrevista: 37 minutos
Idade: 26 anos	Características: Boa aluna, participativa, confiante. Nova na escola, vinha de um meio diferente, o que fazia com que sofresse <i>bullying</i> dos colegas.

E: Entrevistador

B: Beatriz

E: Podes-me descrever, o que aconteceu? Quais os comportamentos, qual o contexto...

B: Sim claro. Olha então eu tenho duas situações que te posso contar, que realmente acho que os professores agiram mal comigo. Uma delas foi com o meu professor de História, foi no 7.º ano, em que o que aconteceu foi. Nós tínhamos um professor de História, muito porreiro, ele era realmente porreiro para nós, as aulas eram sobre História, mas muitas vezes os assuntos dissiparam-se um bocadinho porque... Estamos naquela idade em que, a gente aproveita tudo para falar sobre todas as coisas na aula. E ele meio que nos dava bola, dava abertura para isso. Ele era mesmo porreiro... E o que é que aconteceu, houve uma vez que falamos sobre o facebook, ou hi5 ou então, diria... sobre "sexo. Eu já não me lembro qual foi o assunto em questão, mas acho que foi sobre redes sociais... O que aconteceu foi que eu quando estava a jantar com a minha mãe, comentei com ela que na aula do professor falamos sobre isto, e falei sobre o tema. A minha mãe focou-se muito na parte de estarmos a falar sobre outros temas. A minha mãe tinha ido já a uma reunião de pais, e as minhas professoras diziam que eu falava muito, então eu acho que ela sentiu que tinha de proteger a filha, disse às professoras que eu falava muito mas que também incentivam a falar, porque na aula de História, em que falaram sobre determinado assunto.. Mas a minha mãe não disse isto no sentido de denegrir a imagem do professor, foi no sentido de dizer que eu não era maluca ao ponto de falar sozinha. Ou seja, se eu falava era porque tinha colegas com quem falavam, e também havia liberdade do professor para falarmos...

Acontece que ele recebeu o recado, e eu posso dizer que o resto do meu ano foi muito complicado para mim, nas aulas de História..

E: Em que sentido?

B: O que aconteceu foi: Ele [o professor], na aula a seguir à nossa reunião de pais, ele no meio da aula diz *“ah, vamos parar de falar sobre isto, porque a Beatriz vai fazer queixinhas à mãe...”*, então toda a gente ficou tipo *“ah...”*, espantados... Claro que ninguém me tratou mal, mas foi no sentido de *“ah bolas, as aulas já não são tão fixes, por causa da Beatriz, porque a Beatriz contou à mãe.”*. Eu tentei explicar ao professor que não tinha contato no sentido de queixinhas, contei porque eu falo de tudo com a minha mãe. Só que ele durante o ano todo, as aulas dele, sempre que a conversa dissipava para outro assunto ele dizia logo *“Parem lá aí, gostava muito de continuar o assunto, mas não podemos, por causa da Beatriz.”*.

E: Okay, e era especificamente, dizia sempre o teu nome?

B: Sim, ele dizia mesmo *“por causa da Beatriz”*. Ou seja, durante o ano todo... É assim eu não te consigo dizer se as minhas notas desceram ou não, já não me lembro, já foi há muitos anos, eu agora tenho 26... Mas é assim o que eu te posso dizer é que sempre que chegava aquela aula, eu não queria ir mais para aquela aula, porquê? Porque sentia que o professor já não era tão simpático para mim, para além de ele fazer essas referências, sentia que ele era muito mais sério comigo, não havia abertura para nada, comparado com antes... Que eu até acho que ele gostava bastante de mim. E sinto que, realmente comecei a ter problemas de não querer ir à escola nos dias em que ia ter aula de História. No final do ano a minha mãe foi falar com ele, e disse-lhe *“É assim, se quer estar chateado com uma criança, não faz sentido. Se quiser estar chateado comigo, pode estar à vontade, porque fui eu que falei. Sou eu a mãe da Beatriz, sou eu quem dou educação. Portanto se tiver algum problema, é para falar comigo, não é para perseguir a minha filha. Porque o que você está a fazer, infelizmente, está a persegui-la. Todas as aulas quando alguém começa a rir e querem falar do assunto, o senhor diz logo “ah pois, temos de parar por causa da Beatriz...” Ao ponto da Beatriz já não se sentir bem em ir para as suas aulas... Pode estar chateado comigo, mas deixe a minha filha em paz.”*. Eu depois não tive mais aulas com ele, e só voltei a ter aulas com ele no 11.º ano, e nessa altura a relação já era completamente diferente. Ele já lidava super bem comigo, via a minha mãe, cumprimentava-a, eu acho que ela meteu um pouco de sentido naquela cabeça. Porque realmente ele estava a sujeitar uma criança, porque no 7.º

ano ainda és uma criança, apesar de achares que és muito adulta, e acaba por ser mau. Os meus colegas estavam sempre *“ah as aulas já não são tão fixes... Beatriz porque é que foste dizer à tua mãe...”*. E pronto, era um problema um bocado chato, e realmente afetava-me porque eu sentia logo que tinha logo de levar com alguma boca, naquela aula. No 11.º ano voltei a tê-lo, a relação já era completamente diferente, voltou a ser como antes do sucedido no 7.º ano, sempre simpático comigo, sempre que a minha mãe tinha de ir à escola por causa de matrículas ou assim, ele cumprimentá-la sempre... sim, sim. Pronto esta foi uma das situações.

E: Okay, e qual foi a outra?

B: Por acaso até tenho mais duas situações. Desculpa... Vou te contar a mais interessante de todas. Isto porquê, não sei se isto interessa mas esta escola onde eu andei é num sítio que eu diria mais tradicional, ou seja. A escola era em Alenquer, zona do Ribatejo, apesar de ser Lisboa, posso dizer que a mentalidade das pessoas não tinha nada a ver com as pessoas de Lisboa...

E: Pois como acaba por ser uma zona mais pequena do que Lisboa...

B: Sim, mais rural, mais pequena.

E: As pessoas acabam por se conhecer umas às outras...

B: Exato. Apesar de tu teres professores que eram da zona, tu tinhas também professores, como este professor de História que era de Cascais.. Pronto. Mas esta situação que te vou contar foi com uma professora que vivia na zona de Alenquer. Então, era uma professora de Físico-Química, e eu lembro que foi só uma situação, uma vez, mas foi uma vez um bocado brusca, entendes...?

E: Sim, sim...

B: Então era Carnaval, e eu e o meu grupo de amigas tínhamos planeado vestirmo-nos todas as meninas do colégio. A minha mãe e uma das mães de outra colega, é que nos ajudaram a fazer as saias. Ou seja, elas sabiam a 100% o que iríamos vestir. Então eu nesse dia cheguei atrasada à aula, tinha estado no intervalo com o meu namorado da altura e atrasei-me praí uns 5 minutos, já estava toda a gente sentada, tive de bater à porta e assim que abri a porta, lembro-me a que a professora, que era a nossa DT, olhou para mim e foi com um ar de espanto e disse *“não tem frio?”* e eu respondi que não, e ela *“mas vem assim vestida porquê? sabe que está vestida como uma prostituta, não sabe?”*, e eu fiquei sem reação, mas como eu era de responder, disse *“olhe professora, lamento imenso dizer mas a minha*

mãe é que fez a roupa, e a minha mãe sabe perfeitamente como é que estou vestida, por isso se me está a chamar de prostituta, está a dizer que a minha mãe veste a filha como uma prostituta.”

E: Certo, e a professora teve reação?

B: Lembro me que ela ficou um pouco sem reação mas disse qualquer coisa como *“é por causa disto que as pessoas chegam atrasadas às aulas...”*, foram coisas que não faziam muito sentido, mas que toda a gente da minha turma, ficou a olhar para mim do género *“realmente...”*, entendes?

E: Com um certo olhar de reprovação...

B: Sim, isso mesmo.

E: E lembraste do que sentiste nessa situação?

B: Sim, eu fiquei muito embaraçada, porque para além de sentir o olhar reprovador da minha DT, os meus colegas que não eram meus amigos, as minhas amigas ficaram *“okay, que estúpida”*, mas os outros ficaram do género *“realmente a saía...”*. Se ela [a professora] nunca tivesse comentado ou dito alguma coisa, eles [os colegas] também não pensariam nisso.

E: Sim, possivelmente nem iam reparar ou dizer alguma coisa...

B: Sim, não é que isto me tenha traumatizado, não. Mas imagina, não é nesta idade que tu tens de levar com um confronto sobre sexualidade, ainda por cima de alguém que não te conhece, à frente de toda a gente. Porque imagina, eu sofria *bullying* na escola, chamavam-me nomes constantemente porque eu me vestia de maneira diferente. E era uma miúda super forte do que sou hoje, hoje eu choro por tudo e por nada, e na altura eu não chorava. Eu tinha muitas amigas em Lisboa, porque eu era de São Marcos, e depois é que fui para Alenquer, coisas completamente diferentes... Mas eu era tão ligada às minhas amigas de Lisboa, que quando se começou a utilizar a moda das *leggings* com os *Air Force* ou *Air Max* brancos, isso tudo... Eu usava em Alenquer e chamavam-me de *“puta”*... E se fosse preciso no mês a seguir estava toda a gente a usar a mesma roupa, entendes? Então eu já tinha a fama de ter a mania, de me vestir como as gajas de Lisboa, que era o que eles diziam, para mim não faziam sentido. O pensamento era: *“Ela veste-se como as gajas de Lisboa, as gajas de Lisboa são umas putas, ela é uma puta.”*

E: Certo.

B: Quando tu já tens esse tipo de estigma, que as pessoas pensam de ti, e tens uma professora a consentir isso... Ou seja eu não me senti mal comigo própria porque na altura eu era muito segura de mim, tinha o apoio da minha mãe, então eu não me senti mal com o comentário dela, nem senti que tinha de mudar a minha forma de vestir, mas senti que era só mais uma daquelas pessoas todas que tem sempre um estigma com pessoas de forma e que... Entendes?

E: Pois como eras o alvo estranho, que entrava naquele meio, como não eras igual a eles, tinhas ainda a tua professora a confirmar isso...

B: Exato... É que ela nem era só professora de Físico-Química, era a nossa Diretora de Turma. É supostamente a professora na qual deves ter mais confiança para falar...

E: Ela era a tua DT, tens ideia da idade que ela teria?

B: Olha eu diria que ela tinha trintas...

E: E isso foi em que ano?

B: Isto foi no 8.º ano. E que posso dizer mais? Olha a verdade é que eu sempre tive o apoio da minha mãe, e sentia-me muito protegida por ela. Ela era daquelas pessoas que também admitia quando eu estava mal, mas quando achava que as coisas estavam mal, ela ia à escola. Ela [a mãe] foi à escola ter com o professor de História, depois foi à escola, não sei se foi com intenção de falar diretamente com esta professora, acho que foi numa reunião de pais, mas também me defendeu e falou com a professora, disse que sabia o tipo de roupa que eu usava e que não se devia voltar a dirigir a mim ou à frente dos colegas relativamente a esse tema. E depois disso a professora nunca mais disse nada.

E: Bem pelo menos sabias que podias contar com a tua mãe e sempre tiveste esse apoio, o que é ótimo. Agora eu gostava de passar à próxima fase da entrevista que consiste em compreender melhor a tua parte emocional e sentimental com estes episódios. Primeiro eu gostaria que, se fosse possível, dares-me mais detalhes, se te lembrares, do que é que realmente sentiste, no momento em que ambas as situações aconteceram... Tu já me disseste, do segundo episódio, que te sentiste embaraçada e envergonhada com o comentário que a professora deu. Mas eu não consegui compreender no primeiro, com o professor, que foi mais contínuo..

B: Okay, olha o que eu senti mais foi desconforto. No sentido em que não queria ir às aulas de História, não tinha motivação para fazer uma disciplina que sempre foi das minhas favoritas. Sentia-me um bocadinho embaraçada quando o meu nome era mencionado...

E: Mesmo quando ele dizia o teu nome, sem que fosse nas situações em que estavam a falar sobre outros temas? Por exemplo, quando ele mencionava o teu nome quando estavam a falar sobre matéria, se ele dissesse o teu nome, tu também te sentias desconfortável?

B: Ah, sim, sim. Porque imagina, quando tu sabes que vai acontecer alguma coisa, tu meio que comesças a antecipar as coisas...

E: Claro, tu sentes uma certa ansiedade...

B: Exato, comesças a stressar antes da coisa acontecer. E era o que acontecia, nós ficávamos sentados nas escadas, ou à porta da sala à espera que o professor chegasse, ele vinham era capaz de falar com todos, e olhava para mim com uma cara de porcaria... Entendes? Depois, ao estar na aula, ele começava a fazer perguntas e assim que ele falava de mim, eu pensava logo *“será uma pergunta sobre a matéria, ou vai outra vez cair sobre mim com os outros comentários...?”*. Entendes...

E: Sim, claro. Stress e ansiedade escolar, desmotivação escolar... E acredito que também te sentisses humilhada e bastante impotente, não?

B: Sim, eu basicamente, nessa aula eu sentia que tinha de demonstrar ao professor que ele não tinha razões de queixa minhas.. Houve até uma vez que eu disse *“Oh professor, pode falar do assunto, não é que eu vá fazer queixinhas à minha mãe...”*. E lembro-me de lhe ter explicado que aquilo não tinham sido queixinhas, mas sim porque eu tenho uma boa relação com a minha mãe. E ele disse *“Sim está bem”*, mas na aula seguinte acontecia a mesma coisa. Então eu sentia que tinha de estar o máximo calada, estar no meu mood normal, porque ele podia aproveitar-se de qualquer momento para fazer o mesmo comentário. E foram tantas vezes que aquilo estava-me a afetar, a minha mãe marcou mesmo uma reunião com ele. Eu mudava muito o meu mood nessa aula, dizia à minha mãe que eu não queria ir à aula naquele dia, depois chegava à casa e dizia que *“o professor voltou a dizer isto...”*.

E: E para além da tua mãe, tu não dizias o que acontecia a outros professores, por exemplo na aula de Formação Cívica ou assim?

B: Não porque imagina, eu não me lembro quem era a minha DT... Mas eu lembro-me que uma vez eu já tinha chorado numa aula, não me lembro porquê, se tinha sido por causa de notas, ou estavam a falar do meu comportamento ou o que fosse. Mas eu lembro-me de estar a chorar e da minha DT dizer *“ah Beatriz pare de chorar que isso são lágrimas de crocodilo.”*. Então eu sempre senti que não podia dizer alguma coisa.

E: Ah então a tua confiança com os professores também não existia, não sentias apoio da parte deles...

B: Não, não sentia. Eu sentia que a minha mãe conseguia resolver as coisas, visto que os adultos que estavam na escola, não eram assim muito compreensíveis. E atenção, eu no 7.º ano já tinha a noção de que o que o professor de História estava a fazer, era errado. Como é que podes estar a discutir com uma criança? Só podia ser uma pessoa que tinha problemas, só pode. Eu sei que as crianças nessas alturas, são estúpidas, é normal, mas agora estar a discutir com uma criança.

E: Pois porque ele só tinha esse comportamento contigo, ele dizia especificamente o teu nome..

B: Sim. E eu até me lembro porque é que eu sentia que tinha de falar com a minha mãe. Eu tinha um namorado na turma, e então imagina, o meu namorado via-me a ser humilhada, entendes? Eu ficava cheia de vergonha, nem pensava bem...

E: Pois é totalmente compreensível... Consegues identificar quais as consequências que tiveste após esses acontecimentos, a nível interpessoal, pessoal e académico?

B: Okay, intrapessoal, sentia-me muito humilhada, fiquei com ansiedade de ir para as aulas de História, que era uma disciplina favorita, e deixou de a ser. Mas lá está, não me afetou muito a nível emocional do género “isto marcou-me para a vida toda” Não.

E: A nível académico, a nível de notas. Por exemplo a nível de notas ou assim...

B: Pois estava a tentar lembrar-me disso, tenho a impressão de que houve um teste, não foi o logo a seguir a esse acontecimento, mas foi depois disso. E fizemos um teste e eu tive uma nota mais baixa, e eu lembro-me de pensar “*ah isto é porque ele já não gosta de mim...*”, mas eu não perguntei não é... Falei com a minha mãe e ela disse-me que eu melhorava no outro, nem se quer falou disso com ele, que eu sei. Mas acho que não, o que me afetava mais era a humilhação que eu teria de passar por ele à frente dos meus colegas.

E: Só para clarificar, este episódio do professor de História foi logo no início do ano, antes da reunião de pais?

B: Sim, isso mesmo. E depois os comentários foram ao longo do ano.

E: Okay, então e agora para poder finalizar, como classificas essas tuas experiências de violência com os professores?

B: Olha, então eu acho a experiência mais longa, a com o professor de História, acho que posso considerar *bullying*, porque foi durante o ano todo, e era direcionado a mim, ao ponto

de me sentir mal e não querer ir às aulas dele. Eu não acho que isso seja algo saudável ou normal, um professor fazer-te sentir. No segundo episódio, não considero que fosse, acho que foi um abuso da parte da professora, mas não considero que possa ser *bullying*.

ANEXO 6: Entrevista da Catarina

Entrevista 3	Dia: 08/10/2023
Nome Fictício: Catarina	Duração da Entrevista: 48 minutos
Idade: 20 anos	Características: Boa aluna, bastante faladora, distraia os colegas. Dava bastante a sua opinião.

E: Entrevistador

C: Catarina

E: Podes então falar da tua experiência? Contexto de acontecimento, ano, frequência dos comportamentos e assim..

C: Okay, então acho que devo começar pelo contexto que foi do 7.º ao 9.º ano. Na escola onde eu andei, como haviam professores que estavam lá há muitos anos, eles podiam escolher os alunos das turmas. A minha turma no 7.º ano, não foi uma continuação do 6.º com base na escolha de espanhol ou francês. A professora escolheu os alunos com base nas notas deles no 6.º ano. Ou seja, eu da minha turma só tinha mais um colega meu da minha turma de 6.º ano. Pronto, na minha escola, à partida era: 5.º 1.ª até ao 5.º 3ª eram boas turmas, depois as restantes eram más turmas.

E: Então era uma segregação escolar? Os melhores para um lado e os piores para o outro?

C: Havia alunos que não tinham muito boas notas, mas por alguma razão estavam lá na turma, porque ela [a professora] já os conhecia, de ter sido professora deles do quinto ao sexto ano, de História. Foi a DT que escolheu a turma, portanto ela tinha uma expectativa muito elevada para a turma. Ou seja, é muito estranho aquela turma ser assim, porque era mesmo escolhida a dedo. E ela devia ter uma expectativa para a turma, que depois não foi cumprida. Claro que eu sempre falei bastante, sou uma pessoa muito faladora, sempre falei muito nas aulas, mas sempre tive boas notas na mesma. E no sétimo ano até a matemática

me saí, que era uma coisa que não era muito comum. Acho que no início do 7.º ano não houve nenhum problema pelo facto de eu falar nas aulas ou dar a minha opinião... O problema começou mais no final do 7.º ano. Apesar do feedback de alguns professores do género *“A Catarina fala muito nas aulas, ela distrai a colega do lado...”*, *“Ela apanha a matéria, mas como distrai os outros, eles não apanham...”*, eram mais coisas desse género. As picardias não eram com os outros professores, porque os outros professores queixavam-se muito nas reuniões dos pais, diziam *“A Catarina fala muito nas aulas, distrai os colegas. Ela tem boas notas mas depois os colegas não têm...”*. Mas não eram problemas do género *“A Catarina é uma aluna problemática.”*, não era esse o conceito.

E: O problema era o facto de falares mais, dares a tua opinião...

C: Exato, era um bocadinho faladora com os colegas, mas não era problemática. Com ela [a professora] é que o conceito de eu ser vista como uma aluna problemática começa. A maneira como ela me chama à atenção por eu estar a conversar nas aulas... Lá está esta coisa antiga que os professores têm de dizer que as coisas são sempre culpa do aluno... Nunca é o outro aluno que me dá conversa, era sempre eu. E irritava-me, porque havia alunos que faziam tudo pela calada, e não eram chamados à atenção. Eu como aluna dizia que haviam outras pessoas a falar, e ela diziam *“Eu não perguntei, disse que eras tu, estou a chamar à tua atenção, não chames os teus colegas para o assunto.”*. Eu não tinha problemas de aprendizagem, e cheguei a estar à parte da sala. A sala tinha um piso mais elevado, e eu ficava nesse piso mais elevado à parte dos meus colegas, para não conversar com eles.

E: Ah ela punha-te de parte para não conversares com os teus colegas?

C: Sim, numa mesinha sozinha, totalmente sozinha. O problema dela era, quando ela me chamava à atenção por eu estar a conversar, e eu dizia *“não estou a conversar sozinha”* ou então *“aquela mesa está a conversar mais alto que eu, porque eu consigo ouvi-los”*, ela começava *“não metas a minha autoridade em causa”*, *“não podes dizer que os teus colegas estão a fazer mais barulho que tu”*. E eu, da minha personalidade, dizia sempre que não eram queixinhas, pedia para ela ser justa. A questão da justiça era muito importante, para mim. Porque eu achava injusto, porque as outras pessoas também estavam a conversar mais que eu, mas era sempre eu.

E: Pois eras sempre tu que levavas com as culpas, e ficavas mal, mas à tua volta havia pessoas a fazerem o mesmo ou pior.

C: Exato, 100%. E até houve uma aula, não de História, de Ciências. Porque lá está a opinião dela devia passar para os outros professores... Não todos, porque há pessoas com um pensamento mais independente do que outras. Mas houve uma aula de Ciências em que estávamos a dar o IMC, da massa corporal, e uns amigos meus, éramos amigos fora também da sala de aula, que se sentavam atrás de mim a gozar e a fazer na calculadora contas relativamente a isso. Eles estavam do género “*vamos ver a massa gorda da Catarina. Vamos meter 90 kgs, 1.30 cm...*”, valores absurdos para dar resultados absurdos, a chatearem-me com aquilo. Eu virei-me para trás e disse “*vocês param com isso, se fazem favor?*”. Por me ter virado para trás a professora de Ciências começou logo a reclamar, mas de uma forma muito extrema.

E: Sentes que como eras tu, ela foi mais severa? Porque já estavas “queimada”...

C: Sim, tudo já é um pouco exagerado. Este exemplo nem foi a situação em si, é mais uma situação que é geral dos professores. Se fosse com toda a gente, alguns professores podiam confundir quem está a falar, porque pode acontecer. Mas têm de tratar os alunos como pessoas honestas, que à partida somos todos, e ver que se aquele aluno está a dizer que não foi ele, não começar “*ah não me atire areia para os olhos*”, não. Respeitar.

E: Partem do princípio que o aluno é logo o culpado.

C: Sim, é isso. É um problema que existe com os professores de não partirem desse princípio, e serem assim com certos alunos. Mas isso foi só um exemplo... Agora no 9.º ano eu comecei logo o ano letivo num lugar sozinha.

E: Pois porque essa “fama” acompanhava-te sempre... Tu tiveste sempre a mesma DT?

C: Sim, do 7.º ao 9.º ano, foi ela. Lá está ela tinha escolhido a turma, portanto ficava chateadíssima. Eu lembro-me de ter tido reunião com ela e com a minha mãe, nós as 3. Lá está porque eu tinha um problema, eu falava muito... O problema maior, no 9.º ano, é o que eu vou contar a seguir, que foi o mais grave, e eu pergunto-me como é que é possível fazer isto numa escola. O problema dela é que como adulta, sendo ela muito mais velha, ela queria discutir comigo, e picava-se quando eu respondia. Porque por exemplo eu tinha um professor de Português que lidava muito bem com alunos como eu. Ele queria o trabalho feito, e ele via que se houvesse um aluno que tinha menos boas notas, que estivesse a ser prejudicado com a minha conversa ou que fosse, ele chamava à atenção. Caso continuasse, ele lembrava que já tinha chamado à atenção e mandava para a rua, por 5 minutos. E eu acho que, isto é um método mais acertado porque, uma rapariga de 12/13 anos, às vezes

não faz por mal. Volta-se a distrair. Agora a minha DT, discutia comigo na sala de aula. O pior era na aula de Formação Cívica, que tínhamos de dar opinião sobre as coisas.

E: Pois porque tu tinhas muitas aulas com ela, era a tua DT...

C: Sim. Lembro-me perfeitamente da Formação Cívica de ter alunos que diziam *“ah eu concordo com a Catarina”*, mas nunca diziam em voz alta.

E: Pois porque tu eras “problemática” então não deviam ter a mesma opinião que tu e assim...

C: Sim, isso. E eu lembro-me que no 9.º ano, foi quando eu tive mais problemas com ela, deixei de ter mais problemas com os outros professores. Até que eu tive o meu professor de Físico-Química a dizer-me *“Eu não percebo o que é que se passa com a Catarina. Porque o ano passado fartava-se de falar pelos cotovelos, tinha notas para um 4, mas eu dava-lhe um 3 porque conversava muito. Este ano está caladinha, tem notas para o 2, mas eu dou-lhe o 3 por causa do comportamento.”*. Ou seja, eu portava-me muito melhor nas outras aulas...

E: Certo isso foi devido ao que aconteceu no 9.º ano, que me vais contar agora?

C: Sim. Então no 9.º ano, foi logo no início do ano, quando ia haver as eleições para delegado de turma, na aula de Formação Cívica, eu tinha dito que queria ser delegada. Na turma fazia-se isso, as pessoas diziam que queriam ser e depois consoante isso, fazia-se a votação para o delegado. Pronto ela [a professora] na altura embirrou um bocadinho e começou a dizer *“pois mas sabe que depois tem de se comportar muito bem, sabe que depois não pode fazer o que faz...”*. Mas pronto foi só isso. As eleições ficaram marcadas para x dia de setembro, mas quando chegou o dia ela disse que tínhamos outra coisa para se tratar, não se tratou do assunto. Passa outra semana e também não se faz a eleição. A eleição foi adiada até meados de outubro. O assunto é adiado, até eu ter uma falta disciplinar a outra disciplina, e não poder ser eleita, mas ela não disse nada. É assim eu não sei se foi mesmo por este motivo, mas houve uma vez numa aula de Ciências, eu sei que aí estive mal, admito. Eu até fui à Direção, mas a Direção mandou-me embora. O que aconteceu foi: eu estava a olhar para a janela, na aula de Ciências, estávamos no laboratório, éramos menos, e a professora perguntou: *“Catarina, estás a ouvir?”*, e eu respondi *“tu professora, eu ouço com os ouvidos.”*. E claro ela achou uma falta de respeito enorme e mandou-me para a Direção. Quando eu cheguei à Direção, a Diretora perguntou-me o que tinha acontecido, eu contei, e a Diretora disse que me podia vir embora, e eu fui outra vez para a aula. Quando eu

cheguei à sala a professora ficou a olhar para mim com espanto e perguntou como é que eu estava ali outra vez, eu disse-lhe que a Diretora me tinha mandado ir para a aula.

E: E foi só por isso que tiveste a falta disciplinar?

C: Sim, eu acho que foi apenas por isso, eu não me recordo muito bem. E pronto basicamente o que a minha DT fez, foi: nós chegámos à aula de Formação Cívica, fizemos as votações. Ela nunca disse que eu por ter tido uma falta disciplinar, não podia ser eleita, deixou que as coisas acontecessem. Fizemos as eleições e eu fui eleita, e depois disse *“Ah, foi eleita... Mas não pode ser delegada, porque tem uma falta disciplinar.”*, e diz isto à frente de toda a gente. Depois houve uma reunião de pais na mesma semana, por coincidência, a minha mãe, como ficou chateada, e algumas mães de amigas minhas próximas disseram-lhe que eu podia não ser eleita porque tinha tido a falta disciplinar, mas a forma como a professora tinha feito as coisas, não tinha sido a mais correta. Disseram que a professora devia ter dito logo que início que eu não podia participar por ter tido a falta.

E: Pois é verdade...

C: Mas o que ela queria [a professora] era ver se eu era eleita ou não. Porque ela não acreditava que eu pudesse ser eleita. Ou então queria ter aquele gostinho de exercer o poder e depois dizer *“Ah querias ser? És? Mas não podes.”*. E pronto no 9.º ano foi muito isso, lá está.

E: E pelo que eu percebi ela não tinha essa atitude para com outros colegas, era só contigo?

C: Sim, ela só embirrava comigo na sala de aula, sempre comigo. Era só eu.

E: Agora o que eu gostava de saber, com essa situação toda e com todo o decorrer dos episódios, se me consegues explicar o que é que tu sentias quando ela tinha essas atitudes contigo. O que é que despertava em ti.

C: Então, primeiro de tudo, um tremendo sentimento de injustiça. Depois, hoje em dia sendo eu mais velha, penso que simplesmente ela picava-se e tentava exercer o poder dela de alguma maneira, mas queria discutir comigo em frente a toda a gente. E há aquela questão de tentativa de ganhar a discussão, e então ela ia mesmo até ao final. E no nono ano já eram mais argumentos de culpa relativamente à minha personalidade, do género *“ah porque é que é assim...?”*, ou *“mas porque é que é sempre assim?”*, ou então *“ah não pode ser assim no futuro”*, ou *“vai ver que no futuro isso não lhe vai correr bem...”*. Ou seja, ela punha em causa a minha maneira de ser.

E: Pois, e eu acredito que te acabasses por sentir triste, inferior, humilhada, em frente aos teus colegas e relativamente a ti?

C: Exato. Porque era completamente pela negativa, e passar para uma turma toda, até com as pessoas com quem não me dava, porque não nos temos de dar com toda a gente, uma ideia completamente negativa de mim tipo... Mesmo para outros professores. E isso acho que foi o pior...

E: Aquele picar miolos, até ver onde ias...

C: Sempre que eu tinha aula com ela, era sempre assim. E lá está eu não ia para a rua, não era aquela coisa de eu falar muito e ir sempre para a rua, não, porque ela não me mandava para a rua.

E: Ah ela não te mandava para a rua?

C: Não, ela ficava a discutir até chegar à parte de *“isto não pode continuar assim”, “tem de melhorar, está a ser completamente mal educada comigo”*... E eu pensava *“mas você está a discutir com uma miúda de 13 anos, e não me manda para a rua?”*. Eu claro que podia ficar calada, mas na minha cabeça de adolescente, eu defendia-me. E era todas as aulas, e era só comigo, era sempre a Catarina. E apenas na aula dela.

E: Sim, porque tu falavas nas aulas disciplinas, mas não tinhas estes confrontos diretos?

C: Exatamente. E isso fazia com que eu me metesse em causa. Porque desde que era pequenina, eu sempre tive as avaliações dos professores como sendo uma rapariga muito social, que aprendia rápido e que se integrava bem com os colegas, etc... Desde muito pequenina, que os professores e educadores sempre comentaram isso... Parece que durante dois anos, ou que for, tu quase dúvidas das tuas capacidades para o futuro. Porque pensas *“okay eu posso ser muito inteligente, mas eu nunca vou chegar a lado nenhum por causa disto”*.

E: Pois é isso...

C: Meio que, eu no nono ano, opá isto era a gozar mas eu acho que eu não devia ter pensado isto. Que foi, eu cheguei a pensar *“ah e se eu for gerente do Mcdonalds?”*, imagina eu era uma pessoa com muito boas notas, e dizia isto. Porque imagina eu pensava *“Gerente, eles devem receber bem. Está okay”*, mas eu acho que um professor não te deve fazer pensar assim. E eu acho que era mais ela [que me fazia pensar assim], tinha muito haver com esta dinâmica.

E: Pois eu acho que algo importante de analisar aqui, é o facto de ela ser a tua DT. Porque se calhar se fosse um outro professor que não fosse o teu DT, alguém que é tão importante ao longo do ano letivo e percurso escolar, e que tem uma importância muito grande na imagem que é criada de ti, para os outros professores, para os pais... E ela também te acompanhou todo o 3.º ciclo. E fazia-te pensar *“pois se ela está a dizer isto, se calhar ela tem razão, e eu não hei-de chegar muito longe”*.

C: Sim, isso mesmo.

E: E agora o que eu queria saber era o que consequências e impactos tu foste sentido devido a esta dinâmica? A nível interpessoal, intrapessoal e académico.

C: A nível intrapessoal, foi mesmo isso de meter em causa a minha pessoa e as minhas capacidades. E também, esqueci-me de referir, eu comecei a não ter vontade de ir às aulas delas, não queria ir, mas lá está eu não podia chumbar por faltas né... A nível interpessoal, uma coisa que eu não estava a conseguir explicar bem há pouco, mas ainda bem que perguntaste agora. Que é o impacto de: alunos da tua turma, que eram os favoritos dela, comparativamente a mim, eram alunos que estavam do outro lado da escala. Eram alunos que ela adorava, alunos que faziam sempre tudo bem... Eram alunos que olhavam para mim de lado. Claro que não era uma situação em que eu era marginalizada, mas eu era olhada de outra forma. E as coisas não eram olhadas na perspectiva de *“como é que um professor está a discutir com um aluno?”*.

E: Claro. Pois e é como tu dizes que se tu própria ouvias o que ela dizia e ficaste a pensar que não tinhas futuro ou que eras mesmo assim, os teus colegas a ouvirem o que ela dizia também pensavam que tu é que eras o problema. Depois não te sentias bem na turma.

C: É isso, nem me sentia bem na minha turma. O meu núcleo de amigos era muito forte, e eles também me ajudaram muito, às vezes tentavam-me defender e assim... Mas para o resto da turma, não é que eu sofresse *bullying* ou que fosse, mas faziam comentários, muitos comentários. Às vezes aconteciam coisas, e eu ouvia-os a comentar, algumas vezes era a favor de mim, mas não me defendiam. Ou então era *“ah pronto lá está ela outra vez”*. E eu pensava *“imagina que era contigo? tu também falaste a aula toda, mas a ti ninguém diz nada.”*

E: Pois sentias-te injustiçada.

C: Sim. E até houve uma vez, em que uma rapariga da minha turma, que sofria *bullying* dos meus colegas. Ela sofria mesmo, e então eu decidi, mais uma colega minha, em ir falar com

a professora sobre isso. E quando fomos falar com a professora, ela duvidou, porque era eu. E quando ela percebeu que era mesmo um problema e foi falar com os pais da rapariga, ficou espantada porque fui eu que fui falar com ela.

E: Pois porque ela não tinha uma boa imagem tua.

C: Sim. E lá está o que eu sentia era essa falta de integração pessoal com os meus colegas. Não era coisa de eu querer dar-me com os meus colegas, nada disso. Mas é tipo, ter miúdos da minha idade a acharem-se mais do que eu... porque eu converso mais?

E: Parecia que eras tu que tinhas um problema?

C: Sim, e lá está nunca ninguém avalia o comportamento dos professores. Que neste caso não era correto de todo, porque ela discutia continuamente, não parava. Depois ia buscar coisas antigas... eram discussões. E o impacto de eu pensar que não queria ir mais às aulas dela...

E: E sentiste que na disciplina dela baixaste as notas? Ou que não te esforçavas tanto para as aulas dela?

C: Não, eu não me esforçava minimamente nada, eu era uma aluna de 5 a História, no 5.º e 6.º anos, e com ela tinha 3 e 4. 4 quando tinha muito bom, porque o comportamento baixava. Depois no secundário acabei com 17 a História, e tive 19 no exame. Eu sempre tive facilidade e interesse na disciplina, mas com ela eu não queria saber. Com ela, se eu não tivesse boas notas, também não me esforçava. Porque lá está, mesmo quando eu me esforçava não ia ter a nota que eu merecia, porque não a ia ter, portanto não me esforçava.

E: Certo, é compreensível...

C: E eu ficava a sentir-me muito mal, o que eu não acho que seja normal... Eu ainda tenho uma história.

E: Certo, diz-me então.

C: Eu não ia contar, porque não era com a mesma professora, mas ainda é um caso pior. Portanto se calhar... Mas também é muito relevante.

E: E foi em que ano?

C: Foi no nono ano, no final. Eu, apesar destas coisas todas, eu tinha amigas, tinha um grupo muito forte e tentava ter uma melhor experiência possível dentro da escola. E então nós as 2 amigas fomos falar com a Diretora da escola, que não tinha sido a mesma diretora nos outros anos escolares, era uma professora de Matemática, que passou a ser diretora e ela começou a fazer muitas mudanças que não foram muito bem aceites. Isto só para contexto.

Então nós fomos falar com ela para tentar ter o baile de finalistas do nono ano, era uma coisa que nós queríamos muito.

E: A Diretora da escola?

C: Sim, a da escola. Fomos falar com ela talvez em abril, a dizer que queríamos ter um baile. Então nós dissemos que criaríamos tudo, íamos criar uma espécie de comitê de festas, nós as 3. Íamos estruturar e planejar tudo e depois iríamos delegar as tarefas às outras turmas para organizar. Relativamente à data, foi muito complicado marcar a data, depois não podemos usar o ginásio, teve de ser o pavilhão central, que era muito mais pequeno... Sempre foi muito complicado, mas ela lá nos deu uma data.

E: Certo...

C: Ah nós primeiro tivemos um almoço de Páscoa, da escola. Tivemos de ficar a servir às mesas, os alunos todos do 9.º ano, para provar que conseguíamos organizar-nos.

E: Okay..

C: Então chegou o dia de organizar tudo, tivemos de limpar tudo, arrastar as mesas. Era um pavilhão que tinha perto o refeitório e a biblioteca, tinha papelaria, espaço para reuniões, e no início tinha a direção e assim. Nós íamos usar o espaço aberto, perto da papelaria. A organização começou de manhã, nós tínhamos feito plantas de como queríamos o espaço...

E: Toda uma organização...

C: Exatamente. Eu estive a dar as indicações aos meus colegas, tipo *“pega nestas mesas e põe ao canto, podemos usar para meter coisas e assim...”*. E estavam uns projetos de EV em cima nessas mesas. E eu disse aos meus colegas para meterem os projetos debaixo da mesa, para não estragar. E a diretora apareceu, começou a gritar e disse que não podíamos fazer aquilo e a meter entraves... E pronto eu percebi e tentei adaptar as coisas ao máximo e não ligar muito. Também não tinham havido interesse da parte dela para fazermos uma reunião para mostrarmos os planos que tínhamos, por isso estávamos ali um pouco a apalpar terreno, porque não sabíamos bem o podíamos e não podíamos fazer.

E: Okay, ela sempre demonstrou desinteresse em saber o que estavam a fazer?

C: Sim, e no dia estávamos sempre a ir ter com ela, eu e as minhas amigas, a perguntar se podíamos fazer isto ou aquilo, a tentar saber onde estavam as vassouras e assim. E pronto o ambiente não estava muito bom. Ela estava super irritada, porque estava a ceder imenso.

E: Porque nunca foi do interesse dela fazer o baile?

C: Exatamente. Nesse dia eu tinha cabeleireiro marcado para às 16h da tarde, e então tive de sair, mas voltei. Mas enquanto eu estava a sair, eu passei por ela e eu ouço-a a dizer *“bem esta aqui já vai embora”*. E eu fiquei assim confusa, mas não liguei. Entretanto eu voltei para a organização, depois do cabeleireiro, e é de lembrar que tivemos o dia todo em preparação, e ainda nos tivemos de ir vestir. Quando eu voltei, uma aluna que tinha andado comigo do 1.º ao 4.º ano da escola, e depois do 7.º ao 9.º.

E: Uma colega tua?

C: Sim, era super adorada dos professores, tinha sempre 5 a tudo. Ela estava a pôr umas luzes e diz *“A direção é uma merda”*. Ela a queixar-se porque estávamos com imensas dificuldades para arranjar o espaço. Nisto está a diretora a vir. Eu não a tinha visto porque estava de costas, e só disse *“epá eles não facilitaram nada, de facto”*, não disse asneira nenhuma. E a diretora só diz *“aí é? Não podes vir, não podes vir ao baile, não vens.”*. E eu fiquei super confusa e perguntei se ela tinha ouvido o que a minha colega tinha dito. A diretora começou a discutir e a dizer *“não, não eu já disse. Tive a avisar te o dia todo, não vens ao baile. Estás aqui a arranjar confusões, não não vens.”*. Eu fiquei chocada, saí para a rua, a minha mãe estava já à minha espera para me levar, para eu me ir vestir. Estavam lá vários pais de outros alunos. Perguntei à minha mãe o que é que eu ia fazer, porque eu não sabia... Os pais que lá estavam também nos tinham ajudado na preparação da festa. Entretanto eu comecei a chorar porque ela estava a dizer que eu não ia ao baile, e a minha mãe a dizer-me para não me preocupar porque eu ia na mesma. A diretora começou a expulsar outros pais que estavam a ajudar a organizar o espaço, e às 18h da tarde começou a dizer que se calhar não ia haver baile porque não havia professores para nos vigiar.

E: Isto a momentos do baile começar?

C: Sim, e eu e outros pais começamos a ligar a professores a perguntar se podiam vir. Depois chegámos ao baile e havia imensos professores, eles tinham dito a todos que não iam, mas depois apareceram. Entretanto eu fui das últimas a sair da preparação da festa, depois fui me vestir, e fui das últimas a chegar à festa também. Quando eu chego com mais umas amigas e com os nossos pais, vou a entrar e ela aparece e diz *“o que é que eu disse? Tu não podes entrar”*.

E: Isto a diretora?

C: Sim. E ao lado dela estava a minha DT, obviamente, e mais outros professores. Parecia uma comitiva. E a diretora começa *“Eu disse que não podias entrar”*, e eu quase sem

reação... Eu tinha a minha mãe atrás de mim, e mais uns pais de amigos meus e dizer *“a senhora está a gozar? Claro que a vai deixar entrar”*. E a diretora *“não, ela não vai entrar...”*, a minha DT começa a dar a sua opinião, eu não me lembro muito bem do discurso dela, mas era algo parecido com: *“não, tem de aprender que não pode, que tem de respeitar as pessoas...”*. Havia outra professora que estava do género *“ah não, não façam isto...”*.

E: Ou seja, era um complô contra ti...

C: Sim, exato. Havia uma professora que estava a meu favor a dizer para me deixarem entrar e assim. Mas o impacto foi tão grande, que uma professora de Geografia, com quem eu nunca tinha tido problema nenhum, e que teve de baixa a maioria do tempo que tínhamos tido aulas, nunca tinha tido nenhum problema com ela, mas ela começou a dizer *“você portava-se sempre mal nas minhas aulas!”*. Mas essa professora tinha problemas mentais, ela estava sempre de baixa, porque tinha depressões, e por isso estava sempre de baixa. Mas é do género, não tinha acontecido nada com ela, mas ela já estava a dizer aquilo, à frente dos outros pais, e nem era verdade! Eu nunca me tinha portado mal nas aulas dela... Tanto que acabei com 5 no final do período.

E: Ou seja ela meio que se uniu com os outros professores para te colocarem de parte?

C: Totalmente. Eram literalmente 5 professores a barrarem a entrada de um baile, que eu planeei, por uma coisa que eu não tinha dito, porque eu não tinha dito asneira nenhuma. Imensos pais a ver, os pais das minhas amigas sabiam da situação, agora os outros pais de fora estavam do género *“mas quem é esta menina? Como assim está a ser barrada?”*. E eu até contava esta história, mas chegou a um momento em que eu deixei de contar porque sentia vergonha.

E: Pois, mas a culpa não era tua... E é normal que te tivesses sentido mal.

C: Sim, eu estava a chorar à frente de toda a gente. Eu estava toda vestida, ali a chorar porque não podia entrar. Foi horrível, eu estou a chorar em todas as fotografias. Porque depois, os meus amigos disseram *“okay, se a Catarina não entra, então com licença, nós saímos.”*. E aí ela começou a dizer que não podiam sair, porque os pais deles já não estavam lá e que a responsabilidade ia ser dela. Então eles não podiam sair, porque eram menores e os pais já não estavam ali. Mas eram 6 ou 7 pessoas que estavam a dizer que iam sair. Então aí ela deixou-me entrar, mas também foi com uma atitude de superioridade, do género *“então, se aprendeste a lição, eu vou te deixar entrar...”*. Mas foi uma tentativa de ensinar

uma lição, mas não era lição nenhuma, ela estava a humilhar uma criança à frente de toda a gente. Eles [os amigos] queriam sair e não podiam, então foi aí que ela cedeu e me deixou entrar. Mas foi muito mau, eu nas fotos estou inchada de ter estado a chorar, foi horrível. E eu também acho que teve muita influência da minha DT, porque estavam as duas juntas a dizer que eu não podia entrar, e depois juntaram-se outros professores a dizer que então eu não podia entrar... Foi, a experiência mais absurda e humilhante que eu passei.

E: E traumatizante...

C: Sim, sim, uma coisa que... Lá está, eu nem sei o que é que os outros pais pensaram... Fui eu que planeei tudo, eu e as minhas amigas, fomos as últimas a sair da preparação...

E: E também nestas idades que a aprovação exterior é muito importante, ter uma situação destas em frente a toda a gente... E tu já tinhas uma certa fama, parece que a mínima coisa, ias ficar mal.

C: Sim, eu sentia-me a andar em cima de caixas de ovos. Já tinha sido difícil organizar tudo, depois eu já estava a ter cuidado para não dizer nada de mal, depois eu só digo “realmente a direção não facilitou” e sou barrada... Na altura foi uma prepotência muito grande.

E: Foi mesmo... É que foi um grande exagero dado à situação que foi...

C: E depois o argumento dela foi *“então mas eu disse para não vires, estás aqui porquê? Estás a desafiar a autoridade porquê?”*. E eu a pensar *“mas ia deixar de vir?! depois de ter organizado tudo?”*

E: Pois essa culpabilização recorrente, acaba por ter um grande impacto...

C: Sim, é isso...

E: E agora olhando para o que aconteceu, como classificas ou consideras essas tuas experiências de violência com os professores?

C: Eu classifico o primeiro episódio como bullying no sentido em que era recorrente, sempre dirigido a mim e em público. Nunca houve uma conversa em privado comigo sobre o meu “comportamento” nem interesse nisso, se estava tudo bem, etc. Eu acho que se houvesse uma verdadeira preocupação sobre o funcionamento das aulas ou mesmo o meu aproveitamento esse seria o primeiro passo para qualquer professor. O segundo não, foi uma situação apenas, um abuso por parte da professora, mas que teve também um grande impacto e a minha DT influenciou...

ANEXO 7: Entrevista da Diana

Entrevista 4	Dia: 10/10/2023
Nome Fictício: Diana	Duração da Entrevista: 33 minutos
Idade: 27 anos	Características: Aluna muito faladora, tinha algumas dificuldades em concentrar-se nas aulas.

E: Entrevistador

D: Diana

E: Então Diana, o que te vou pedir é que me fales da tua experiência. Qual o contexto, quais foram os comportamentos, quem foi o professor, a disciplina...

D: Então, a situação passou-se quando eu estava na escola básica. Estava no 8.º ano, numa escola pública, em Lisboa. A disciplina em que aconteceu foi em Ciências Naturais. O que aconteceu basicamente, eu tinha uma professora que, hoje em dia com a maturidade que tenho, que não é a mesma que tinha quando tinha aquela idade, consigo perceber que a professora tinha, efetivamente, problemas de saúde mental, claramente. Ela era um bocadinho desequilibrada, dava para perceber.

E: Em que sentido?

D: Dava para perceber que ela estava cansada, tinha pouca tolerância. Se calhar precisava de um tempo de descanso, em vez de estar ali a dar aulas, porque toda a gente sabe que não é fácil dar aulas a alunos do ensino básico. Eu sempre tive em turmas que eram um pouco agitadas... era pior no 5.º e no 6.º, mas depois no 7.º e no 8.º, eram turmas que tinham alunos mais problemáticos, e a turma no geral era cansativa, e diziam que acredito que digam sobre muitas turmas, que era a pior turma da escola... E claramente que deve ser

desgastante dar aulas a alunos do básico, e dá para perceber que a professora em causa, não estava na sua melhor... no seu melhor estado mental. O que aconteceu concretamente foi, de que eu tenho mais memória foi uma situação em que eu... Para dar o contexto, eu não era a pessoa mais bem comportada, nunca fui diagnosticada com déficit de atenção, mas eu sinto que sempre tive muita dificuldade em estar concentrada nas aulas, e basicamente o que acontecia era que eu por não conseguir estar concentrada, distraía os meus colegas. Devido a isso eu tive recados na caderneta, a várias disciplinas. Como eu tinha dificuldade em concentrar-me, eu tentei adaptar um bocadinho, e o meu método passou a ser, em vez de distrair os meus colegas, ouvir música. Eu tinha vários, mas esse era o principal, que não perturbava ninguém, a não ser a mim. Eu escondia os phones por de trás da camisola, e tapava-os com o cabelo, e ficava na aula a ouvir música sem chatear ninguém. E então numa aula de Ciências, a professora já suspeitava que eu fazia isto, não sei eu achava que escondia bem, e lá está obviamente que ninguém ouvia a minha música. Mas houve uma aula em que eu não tinha posto os phones, nessa aula eu tinha umas argolas, a professora chegou-se ao pé de mim e disse *“ah você está com phones...”*, não me lembro bem das palavras exatas, mas depois de dizer isso, esticou a mão e puxou-me a argola e arrancou-me a argola da orelha. E obviamente que, seja qual for o motivo, por mais difícil que a criança ou adolescente seja, acho que é uma atitude desnecessária, ela podia ter dito *“olhe ponha o seu cabelo para trás, para eu ver as suas orelhas”* ou o que fosse... Acho que o facto de ter partido para o contacto físico, acho que não foi correto, não é? Eu lembro-me de ficar muito... Eu nunca fui muito de me ressentir com os professores chamarem à atenção, porque sabia que eles tinham razão, eu efetivamente não era uma pessoa fácil. Mas lembro-me de ir para a casa de banho e ver a minha orelha, e quase desejar que a minha orelha tivesse uma marca para eu poder dizer à minha mãe ou às pessoas *“ah a professora magoou-me”*. Porque não achei que aquilo tivesse sido certo e queria... E senti-me um bocadinho injustiçada, por ela achar que podia fazer isto e era uma coisa normal...

E: E antes dessa situação toda, como é que era a vossa relação, tu e a professora? Tu sentias que a professora por vezes te chamava mais a ti a atenção, em frente aos teus colegas. Se por vezes te mandava para a rua... como é que era a vossa relação e como é que eras tu dentro dessa aula?

D: Eu confesso que, isto já foi há uns anos, por isso a minha memória não é a melhor, mas daquilo que eu me lembro é que, eu, no geral, tinha recados na caderneta, e ia para a rua

com frequência. Não era mal educada com os professores, basicamente era inquieta e acabava por distrair um bocadinho os meus colegas, não é? Mas alguém que se identifique comigo, no sentido de ter estas dificuldades de concentração... Porque isto não era só porque me apetecia portar-me mal, efetivamente eu tentava estar quieta e não conseguia. Isto começou desde cedo, os professores sempre disseram à minha mãe que eu estava sempre a mexer em alguma coisa, e eles tiravam-me tudo da mesa e eu mexia nas mãos, brincava com as mãos. Ou seja, eu olhava para os meus colegas sentados, a olhar para a professora a aula inteira, e eu não conseguia fazer isso. E o que algumas pessoas se podem identificar comigo, e que também vivenciaram é que quando nós somos assim, e quando somos um bocadinho mais...

E: Irriquietos?

D: Sim e extrovertidas, mais faladoras nas aulas, depois acabamos um bocadinho por ser um bode expiatório para tudo o que acontece nas aulas... E às vezes estão pessoas a falar à nossa volta, e a culpa é sempre nossa porque ficámos “marcados”, pelos professores. Eu não me lembro de mais situações concretas, sem ser essa, essa claro por ter os contornos que teve, ficou-me mais na memória. O que eu posso dizer é que ela, não tinha a capacidade para lidar com uma adolescente que tem estas dificuldades em estar concentrada, porque ela própria se calhar também não... Também não estava na melhor condição, energia e força, lidar comigo...

E: Certo, ela tinha mais ou menos que idade, tens a noção?

D: Uns 40...

E: E depois dessa situação, sem ser contigo, ela teve mais alguma situação com outros colegas teus? Ela utilizava esses métodos com outros colegas teus? Ou foi só essas vez e não voltou a acontecer?

D: Eu lembro-me que ela era uma pessoa que tinha pouca paciência e tolerância. Uma pessoa muito desmotivada, a nível do trabalho que estava a fazer. Mas não me lembro de assistir a uma situação semelhante, com outro colega meu. Mas pode ter acontecido e eu não me recordar.

E: E na altura o que é que fizeste? Contaste à tua mãe? Ela foi chamada, tiveram uma reunião, ou alguma coisa?

D: Não, de todo. Eu não tenho esse tipo de mãe... A minha mãe conhece-me e sabia que se os professores diziam que eu estava a fazer alguma coisa, era provável que estivesse mesmo.

Ou seja, o que eu quero dizer com isto é: a minha mãe nunca foi de criar conflitos com a escola, ou... A minha mãe sempre considerou que os professores faziam parte da minha educação, e que se eles intervenham de certa forma ou assim, que tinha havido um motivo e que eu devia aceitar, e devia começar a portar-me melhor. Para que não voltasse a acontecer.

E: Certo. E com esse episódio, lembraste mais ou menos do que é que sentiste? Porque lá está, tu disseste que tinhas sentido um pouco de revolta e injustiça porque ela te fez isso ao brinco... Mas lembras-te de ter sentido mais alguma coisa? Por exemplo em frente aos teus colegas ou assim, tens a noção se eles próprios deram conta ou assim?

D: Sim, eu acho que me senti humilhada, porque por mais que eu fosse uma pessoa mal comportada, e que me punha um pouco nessas situações, acho que se fosse qualquer um dos meus outros professores a situação teria sido diferente. Efetivamente uma pessoa a ser rebaixada daquela maneira, mesmo sendo um adolescente, em frente aos outros colegas... Isso não teve consequência na forma de como os meus colegas me viam ou assim... Porque lá está, eu não me mostrava muito afetada com o facto dos professores se zangarem comigo, mas claro que me senti humilhada. E eu lembro-me disto, lembro-me de estar no espelho da casa de banho da escola, e olhar para a orelha e eu quase que desejar que ela me tivesse rasgado a orelha, para que eu tivesse uma prova em como aquilo aconteceu. E porque achava que, se calhar, por mais errada que eu estivesse, e estava, mas acho que ela também deveria ter sido chamada à atenção.

E: Porque ela nunca foi, não é?

D: Não, isto também não deixou marca. Eu senti-me injustiçada, humilhada, senti que o que ela fez foi errado, mas tinha outra idade, e não tinha maturidade suficiente para... E também não sei se achei que aquilo era uma situação isolada e não fazia sentido estar a levar aquilo mais à frente... Mas sim, hoje em dia com a maturidade que tenho, acho que acharia que fazia sentido, ela ser avaliada enquanto professora. Porque se eu me lembro de ela se destacar negativamente, relativamente aos outros professores, era porque claramente sentia que ela não estava a fazer o papel dela da melhor forma, não é? Porque os meus outros professores... lá está eu portava-me mal nas aulas todas, mas os outros professores tinham atitudes comigo de.. recados na caderneta, falarem com a minha mãe... Mas lidavam com a situação de uma forma diferente, sem ser necessário rebaixar-me ou partir para a violência. Porque no fundo é um pouco de violência não é? Lá está, não deixou

marca, não foi uma chapada, mas os brincos podem rasgar a orelha não é...? Ela não chegou perto de mim e não me tocou de uma forma suave, ela chegou ao pé de mim e arrancou o brinco.

E: Certo...

D: Ela até podia ter chegado ao pé de mim e ter posto o meu cabelo para o lado para ver, mas ela arrancou o brinco. Lá está, ela até podia ter arrancado o brinco, sem querer, mas eu acho que se a pessoa tivesse feito as coisas com cuidado, não tinha acontecido.

E: Claro, claro. E sentes que a nível académico, sentes que nessa disciplina, principalmente, ou também nas outras todas, que isso te tenha impactado ou que tenhas tido consequências? Ou a nível pessoal?

D: A nível académico, a questão aqui é, eu nunca fui das alunas mais bem comportadas da turma. Mas eu sempre tive boas notas. Ou seja, eu tinha dificuldade em concentrar-me nas aulas, mas eu conseguia reter a informação facilmente e mesmo sem estudar muito, eu conseguia sempre...

E: Dar a volta?

D: Não era uma aluna de 5 a tudo, mas tinha 4 e 5 e não era aquela aluna que estava naquele rés-vés para chumbar... Não, eu tinha boas notas. Se ela me prejudicou a nível de notas, por eu ser mal comportada? Eu confesso que se isso tivesse acontecido, eu lembrava-me. Portanto eu acho que não. Eu acho que ela simplesmente, lá está, tinha tido um mau dia, descarregava um bocadinho nos alunos, mas não creio que ela tivesse esse nível de mesquinhez de prejudicar um aluno, dessa forma só porque o aluno era mal comportado. Acho que não chegava a esse ponto.

E: Certo. E após esse acontecimento, como é que ficou a vossa relação?

D: Eu sempre fui uma pessoa de guardar ressentimentos, eu era assim um bocadinho de ultrapassar e seguir em frente. Eu lembro-me de ter tido uma professora que era a minha DT, e eu lembro-me de estar a conversar na aula, ela chamar-me a atenção em frente a toda a gente, o normal... E a forma como ela disse as coisas foi um pouco brusca, mas nada de mais, o que é normal por estar a chamar à atenção... E eu lembro-me de depois ter perguntado uma coisa a ela, e até fui querida ou simpática, e lembro-me de ela ter dito *“ah Diana, uma coisa que eu acho engraçado em ti é que tu não ficas revoltada, não guardas ressentimento. Ainda agora te chamei à atenção e gritei contigo, e tu estás aí na boa comigo...”*. Portanto eu acho que não tinha essa coisa de guardar rancor... É assim claro

que a professora que me fez isso à orelha, não ficou nas minhas boas graças, não tinha uma opinião muito boa dela, mas também só a tive esse ano. Depois, no ano seguinte, não a voltei a ter.

E: E os teus colegas também se queixavam dela?

D: Não me lembro... É assim provavelmente os meus colegas depois disso ter acontecido, devem ter comentado o que ela tinha feito, mas eu acho que os meus colegas, independentemente de acharem que eu estava a ser barulhenta.. Eu não acho que os meus colegas tivessem pensado *“ah o que a professora fez foi certo, mereceste que ela te tenha feito isso”*, eu acho que eles pensaram *“okay, ela foi um bocado bruta, eu vou ficar quieto...”*. Porque as pessoas que estão caladas na aula, não vêm esse lado a professora, não é?

E: E tu dizes que eras um pouco mal comportada. Que tipo de comportamentos é que tinhas? Para além de falares eram outros comportamentos?

D: O principal era conversar com o colega do lado. E como eu já disse, quando eu percebi que isso me trazia muitos problemas, e que me diziam que eu não estava a prejudicar só a mim, mas também os meus colegas, isso dava-me consciência. Portanto eu optei por métodos de... Ou seja, eu às vezes não estava a fazer nada de mal, não estava propriamente a fazer barulho, mas os professores também percebem quando o aluno não está atento, e isso é motivo suficiente para escreverem para os pais. Porque se o aluno não está a ter atenção, isso vai prejudicar o seu rendimento... A mim não me prejudicava... Mas vai prejudicar o aluno.

E: E então os outros professores diziam que era mal comportada, que falavas muito e assim, de que maneira é que isso te afetava a nível pessoal? Ficavas mais desanimada, desmotivada? Sentias que eras tu que estavas mal ou eles também não tinham os melhores métodos.

D: Na maior parte sentia que era eu que estava mal, porque se os meus colegas conseguiam estar sentados e calados, porque é que eu não conseguia? Mas depois, sinto que também eu acabava por ser o bode expiatório, e que a situação era um pouco exagerada no sentido em que era mais fácil culpar sempre a mesma pessoa, que já era mal comportada, do que culpar outra pessoa. Porque a pessoa mal comportada, já está habituada, e isso deixava-me um pouco triste comigo, porque era sempre eu que estava mal.

E: Claro, como tu já tinhas a fama...

D: Sim, e eu sentia que as aulas para mim eram difíceis, porque eu não conseguia estar atenta, e então eram uma seca, eram entediantes... Então eu gostava de entreter a minha turma, de fazer piadas e assim, para os meus colegas se rirem. Gostava da atenção, é um facto. Mas quando eu, não estava a fazer barulho e me distraía só a mim, seja a escrever, seja a mexer nas mãos... Os professores também pegavam nisso, e não me deixavam estar. E eu sei que isso pode ter um lado bom, porque eles não gostavam que eu não estivesse atenta porque estavam preocupados comigo, mas também tinham de ter outras formas de lidar com a situação. Eu tive uma professora de inglês que compreendia que eu tinha um nível de inglês mais avançado, porque eu tinha andado num colégio inglês e tenho família na Inglaterra, ela percebia isso. Ela compreendia que as aulas eram difíceis para mim, porque estava a aprender tudo outra vez e a uma velocidade muito lenta, e então ela dizia que eu podia fazer trabalhos de outras disciplinas ou um desenho. Eu lembro-me dela dizer isto, e tentava ajudar-me e fazer-me sentir bem.

E: Pois ela compreendia esse teu lado...

D: Sim e eu acho que isto é uma situação muito ambígua porque um professor entender que tu tens dificuldades em concentrares-te e não te fazer sentir mals por isso, mostra empatia e mostra compreensão e pode ajudar o aluno a sentir-se bem. Mas por outro lado os professores que escrevem aos pais e chamam o aluno a atenção por ele não estar atento, eu acho que isso também pode mostrar preocupação por parte dos professores. Eles têm é de arranjar uma forma de o fazer, de forma a que o aluno não se sinta mal por isso. Eu acredito que há pessoas que são mal comportadas porque sim, ou pela educação que tiveram, ou por mil e um motivos... Mas efetivamente há muitas crianças, que são assim porque são, e não é porque lhes apetece.

E: Sim claro... E olhando agora para essa situação toda, como podes considerar ou classificar essa tua experiência de violência com a professora?

D: Foi apenas uma situação, e não teve um grande impacto em mim... Acho que foi um abuso de poder e incompetência da parte da professora, que podia ter sido evitado... E foi físico.

ANEXO 8: Entrevista da Filipa

Entrevista 5	Dia: 12/10/2023
Nome Fictício: Filipa	Duração da Entrevista: 31 minutos
Idade: 26 anos	Características: Boa aluna, reservada, não teve dificuldades no seu percurso académico. Negra.

E: Entrevistador

F: Filipa

E: Então Filipa, o que te vou pedir é que me contes a tua experiência, o que é que aconteceu em concreto, o contexto de acontecimento, a disciplina, características do professor...

F: Ah, eu não tive muito episódios, houve um que me marcou mais... Só mesmo para contextualizar, eu vinha de uma escola do 5.º ao 9.º ano, e depois transitei para uma escola que começa do 7.º e vai até ao 12.º ano. Mas na segunda escola eu só fiz o secundário. Na escola onde eu fiz do 5.º ao 9.º, tínhamos um ambiente muito familiar, os professores eram todos impecáveis. Por isso o facto de eu ter marcado esse episódio, tem haver com isso. O facto de eu ter vindo de uma escola que era espetacular, e depois passar para uma escola em que o ambiente era completamente diferente... Este episódio foi no decorrer do 10.º e 11.º, porque a disciplina era Geografia. A professora, não sei dizer a idade, devia rondar os 50 anos... Nós sabíamos que ela era uma daquelas professoras antigas da escola, portanto tinha o seu “prestígio”... Tinha o seu posicionamento ali. Toda a gente a respeitava e ela era muito acarinhada por toda a gente, professores, alunos... toda a gente tinha em consideração aquela senhora. E eu lembro-me de uma vez estar numa aula dela, de Geografia. Ah, é importante ressaltar que na minha turma, de 24 alunos, mais ou menos, eu era a única negra.

E: Okay.

: Minto, havia outro rapaz, éramos dois. E tinha outra colega que era brasileira. Portanto éramos os únicos três que vá, podemos dizer, não estávamos ali enquadrados.

E: Okay, não faziam parte do espectro, do “normal” dos alunos...

F: Exato. Importante também ressaltar que, grande parte dos alunos eram todos de classe média alta.

E: E caucasianos?

F: E caucasianos, exatamente. E a própria escola tinha essas características, de englobar alunos de classe social média alta. Então nós os três estávamos um pouco de parte. Não nos pusessem de parte, porque a turma era também bastante...

E: Família? Eram amigos?

F: Sim. Mas era notável essa discrepância entre nós... Okay, pronto. O episódio foi: nós estávamos na aula, não me lembro do que é que nós estávamos a falar, mas lembro-me da matéria em si. Lembro-me que a professora tinha por hábito contar episódios da vida dela, era algo recorrente. Ela estava a falar sobre os gostos dela, e estava a falar da praia. E ela disse, passo a citar *“eu adoro a praia, adoro bastante a praia. A única coisa que não gosto é da areia. Para mim podiam haver vários pretos a estender toalhas para que eu pudesse passar.”*, ela disse mesmo desta forma. Ou seja, o intuito dela era que houvesse escravos, a estender toalhas de modo a impedir que tocassem na areia, porque ela não gostava.

E: Disse no meio da aula para todos os alunos?

F: Sim. E eu lembro-me que na altura... Este foi o episódio que mais me marcou, mas ela por várias vezes atirava este tipo de boquinhas, contra brasileiros e contra africanos. Mas sempre. Mas esse foi o episódio que mais me marcou, porque lembro-me de estar a prestar atenção a tudo o que ela estava a dizer, e após ela dizer isso eu fiquei completamente em choque. E lembro-me da turma toda, naquele momento, virar as atenções para mim, para ver qual seria a minha reação. Mas eu... Sempre fui uma pessoa muito reservada, não sei, não senti capacidade para a enfrentar. Primeiro, por ela ser uma professora, depois por ser mais velha e também por ser bastante acarinhada por toda a gente que a rodeia.

E: Sim claro...

F: Basicamente esse foi o episódio mais marcante.

E: Claro, é normal. E por exemplo, sentias que ela, diretamente contigo, tinha uma diferenciação de tratamento, em algum momento te prejudicou ou sentias que eras

prejudicada na avaliação, ou falava contigo de forma diferente, relativamente aos teus colegas?

F: Eu acho que, diretamente, ela não fazia isso. Eu acho que a forma dela diferenciar era mais o “*não quero saber*”, mas ela era assim de uma forma geral, sabes? Normalmente, o que acontecia era, havia aquelas alunos que tinham a necessidade de sentir a atenção dela, então estavam constantemente atrás dela... E eu não. Eu estava ali para ter aulas, para obter as minhas notas e pronto, não passava disso. Portanto eu não consigo dizer se a diferenciação era....

E: Nítida?

F: Sim, porque também havia esse aspecto. Sei lá... Havia uma linha, uma barreira, que separava a relação.

E: E o que sentiste após esse episódio? Tu já disseste que ficaste escandalizada e até a sentires te inferior... E tu disseste que eras só tu e mais dois colegas, sentias que havia abertura para chegares ao pé dela e dizeres que tinha problemas ou precisavas da ajuda dela?

F: Eu lembro-me que depois da aula eu comecei a chorar bastante. Sentia que não me identificava com a escola, nem com a turma. E o que eu sentia... As minhas notas àquela disciplina, baixaram, porque eu não me sentia nada à vontade em estar naquela aula, não me sentia bem, psicologicamente, nem enquadrada o suficiente, naquela disciplina. Basicamente.

E: Sentias-te de parte. E tu chegaste a contar a alguém? Ou aos teus colegas, ou aos teus pais ou ao teu DT?

F: Não, não contei a ninguém. Eu na altura namorava... Pronto eu sou africana, mas o meu namorado era caucasiano. Lembro-me de ter partilhado com ele, ele partilhou com os pais. Os pais ficaram bastante ofendidos, na altura não sei, mas eu acho que eles fizeram qualquer coisa. Nunca me contaram, mas deram-me a entender que tinham feito alguma coisa. Mas no núcleo da turma, no núcleo dos alunos, partilhei só com a minha colega brasileira. Mas a abertura que nós tínhamos naquele tempo, não é a mesma que temos nos dias de hoje, então meio que abafamos todos o caso. Então meio que abafamos todos o caso. Tanto eles como eu também, eu não os posso culpar porque eu mesma abafei o caso, quis sofrer em silêncio sozinha, não partilhei com ninguém. Lembro-me de ter chorado na casa de banho, uma colega me ter visto, mas abafamos o caso, Deixamos passar.

E: Abafaram o caso mas, lá está, as tuas notas, a tua motivação, e o teu querer participar ficou completamente afetado... A verdade é que lá está, isto é algo realmente delicado e muito complexo. E tu teres percebido que a nível pessoal e académico, teres baixado as notas, e sentires que não valia a pena participar, demonstra que foi algo que te afetou bastante. E chegaste a contar à tua família?

F: Eu não tenho a certeza, não me lembro bem, mas eu acho que falei com os meus pais. Como o meu pai está longe, talvez tenha falado com ele pelo telefone. Mas os meus pais também são de uma cultura de *“não enfrentes. Se eles são superiores, não podes enfrentá-los”*. Superiores, metaforicamente, mas é como se não tivesses opção ou a possibilidade de ganhar a batalha. Então os meus pais são mais dessa ideologia, não eram do tipo de ir à escola para armar um conflito, eles eram mais do género *“ignora. Não vale a pena, são pessoas sem cabeça...”*. A minha mãe é muito religiosa, então ela dizia *“deixa estar, Deus encarregar-se-á de dar o seu castigo.”* Então eu tenho quase a certeza, não me lembro ao certo se nós falámos, mas mesmo se nós tivéssemos falado, ia ser esse tipo de coisas que os meus pais iriam dizer. Eles não são as pessoas de confrontar...

E: Percebo. Acredito que, com a situação, tu também deves ter sentido uma revolta grande... A professora também não te pediu desculpa ou tentou falar contigo?

F: Não, ela não deu conta. Aquilo foi super natural para ela... Tanto que, este foi o momento mais marcante, mas ela tinha constantemente este tipo de saídas e comentários, no decorrer das aulas...

E: Ah, foi recorrente?

F: Sim, sim...

E: Comentários racistas e xenófobos.

F: Sim! Contra os brasileiros então... Então eu a minha colega, entre nós, até brincávamos com a situação e dizíamos *“será que o marido dela fugiu com alguma brasileira?”*, porque era algo recorrente, ela estava constantemente ali, a mandar boquinhas sobre os brasileiros, sobre os africanos...

E: Depreciativos?

F: Sim, era algo recorrente. Portanto aquilo já era natural, ela não dava conta.

E: Percebo... E a nível pessoal, como é que tu sentias quando ias para aquela aula? Tinhas vontade de ir para aquelas aulas ou pensavas *“não, não vale a pena eu esforçar-me porque por muito que me esforce, isto vai ser sempre assim”*?

F: Eu senti isso, mas... Como é que eu vou explicar? A culpa não era da matéria, ou eu sentir que eu não valia a pena, era o facto de quando eu estava presente na aula, não tinha à vontade para prestar atenção ao que ela estava a dizer. Eu estava lá para era como se eu não estivesse. Era exatamente por isso. E era uma mistura de várias coisas. Era por isso, por ela estar constantemente a mandar boquinhas desnecessárias, e o facto de ela falar só da vida pessoal dela. Então foi um desinteresse total. E foi por isso que eu acabei por baixar as notas. Eu não prestava atenção, porque já não me interessava nada do que ela dizia. Eu comecei a desgostar da pessoa que ela era. Não tinha qualquer vontade de estar ali, de todo. E depois começou a tornar-se um ciclo, era ali, não tinha vontade de estar naquela aula... E que era algo que eu vivia sozinha, porque eu não partilhava com os outros, porque tinha medo do que as pessoas pudessem pensar, porque ela era bastante acarinhada pelos outros alunos. Eu guardava isso para mim. Então o ciclo era: Não tinha vontade de estar na aula, não percebia porque é que as pessoas a achavam uma grande professora, também não tinha vontade de estar com os meus colegas... À hora de almoço ia-me embora para casa, não convivia com eles, depois voltava. E era só uma ou duas horas de almoço, mas ia para casa e voltava... Eu posso dizer que foram os 3, vá o 12.º ano não, mas dos dois piores anos, a nível académico, para mim.

E: Pois, isso afetava tudo, e é compreensível. Obrigada por partilhares algo tão delicado para ti...

F: Ah, já passou.

E: E isso foram os teus primeiros anos no secundário, e depois como é que foi o resto? A nível pessoal e académico, relativamente às médias e assim?

F: Foi diferente porque lá está, foi uma disciplina que foi apenas no 10.º e 11.º ano, no 12.º já não a tinha como professora, então foi mais tranquilo. O 12.º ano como é o último ano, já estamos mais relaxados, num determinado aspecto, por outro não por causa dos exames. Mas foi diferente, não te vou dizer que foi ótimo e muito melhor, não. Mas foi mais ligeiro em comparação com os dois primeiros anos, sim. No que diz respeito às médias, pronto a de Geografia, não sei dizer a nota ao certo, mas sei que foi baixa. Tanto que eu nem considerei ir a exame, porque não me sentia preparada, de todo, no que diz respeito à matéria, porque não tinha adquirido nada ao longo desses dois anos, desconsiderei logo ir a exame de Geografia. Mas de resto, foi tranquilo...

E: Pois é normal... E o que também é interessante de ver é o facto de tu também não sentires confiança ou à vontade para falares com os professores sobre isto. Porque tu sentias que eles não iriam dar importância...

F: Exato, iam desconsiderar a situação. Não só por eu ser nova aluna, mas também ela era uma professora muito respeitada, porque já tinha muitos anos de casa. Então independentemente do que eu pudesse dizer, até poderiam haver pessoas que poderiam até ter em conta aquilo que eu iria dizer, mas ficavam sempre com um pé atrás por ela ser uma pessoa querida e já estava ali há muito tempo... Então e senti que não valia a pena.

E: Iam duvidar de ti, porque eras tu ou porque ela era ela?

F: Eu acho que era mais por ela ser ela. Vá, um bocadinho dos dois, mas mais porque ela era ela...

E: E após estes anos todos, consegues olhar para essa experiência e classificar ou considerar como uma forma de violência de um professor?

F: Eu não sei bem considerar ou classificar a violência, porque não era direcionado a mim. Mas eram comentários contínuos e que eram desnecessários. Porque eu já nem falo como ser humano ou como pessoa íntegra, mas tu como professora, quando estás numa turma, em que tu tens diferentes nacionalidades, ou etnias, tu tens de ter em atenção sobre as coisas que vais dizer. E porque as pessoas dizem *“ah não, porque agora hoje em dia já não se pode dizer nada...”* não, não é o facto de ser hoje em dia. Antigamente nós retraíamos muito, nós aceitávamos muito. Hoje em dia as pessoas são mais abertas, têm mais noção de si próprias, e nós temos de ter atenção ao que nós dizemos, não podemos falar da boca para fora.

E: Porque a verdade é que tu também não tinhas a legitimidade para dizer *“Olhe professora, pare com isso.”*, mas a verdade é que isso tinha repercussões. Tu não tinhas vontade de estar na aula, mas também não podias deixar de ir à aula porque ela tinha esses comentários.

F: Sim, porque imagina o que é, uma aluna dizer a um professor *“olhe desculpe, eu não aceito que diga isso”* ou *“eu não me sinto confortável quando diz isso”*, até pode acontecer, mas quem é que me diz que futuramente ela não me ia prejudicar, por eu ter interpelado o discurso dela? Discurso que ela achava correto?

E: Pois, nunca se sabe, porque é uma relação com um professor...

F: Exatamente. Ela tinha o poder.

E: Pois essa tua percepção sobre a violência é importante... Porque não é direto a ti, mas é direto na mesma, está subentendido...

F: Epá, exatamente.

E: Porque mesmo que tu disseses que aquela atitude não estava a ser correta, ela podia sempre desconsiderar e até dizer que não estava a falar de ti.

F: Exato.

E: E tu também acabavas por sentir que, por ela estar a dizer essas coisas, mesmo não referindo o teu nome, que por seres tu, não ias chegar muito longe?

F: Sim. Imagina, não era um grupo de alunos, até porque nós éramos uma minoria, mas mesmo uma minoria. E eu não sei até que ponto toda a turma se iria unir a mim, se eu quisesse ir mais longe. Não sei até que ponto a turma se iria unir a mim, no sentido em que todos adoravam aquela professora. Portanto não havia muito a fazer, a única coisa mesmo era engolir, aceitar. Mas também nunca deixei que ela me afetasse, a ponto de eu pensar que não iria ser alguém. Se fossem mais, talvez eu acreditasse, mas como era só ela... E às vezes até são essas pessoas que te fazem pensar e querer demonstrar que um dia vais conseguir chegar longe para eu te mostrar onde eu cheguei. E é o que eu sinto, sou assim.

