



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

ISSN: 1807-0310

Associação Brasileira de Psicologia Social

Meireles, Jacqueline; Guzzo, Raquel Souza Lobo
VIOLÊNCIA SUBSTANTIVADA: PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
Psicologia & Sociedade, vol. 31, e214359, 2019
Associação Brasileira de Psicologia Social

DOI: 10.1590/1807-0310/2019v31214359

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309360174052>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

VIOLÊNCIA SUBSTANTIVADA: PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

VIOLENCIA SUSTANTIVADA: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE UMA ESCUELA PUBLICA

MAKING VIOLENCE A NOUN: THE PERSPECTIVE OF STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL

Jacqueline Meireles¹ e Raquel Souza Lobo Guzzo¹

¹ Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, Brasil

RESUMO: O presente artigo sintetiza resultados de uma dissertação de mestrado construída no contexto de um projeto de extensão da psicologia no enfrentamento à violência em escolas públicas. Como parte da equipe do projeto em uma das escolas, as autoras partem da perspectiva psicosocial da violência para investigar como estudantes de 6º a 9º ano do ensino fundamental compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva. Pelo método de pesquisa-ação participação, as autoras promoveram discussões coletivas, assembleias de classe e a organização de cartazes em trios de estudantes, a partir da questão: “o que é violência?” Os cartazes e diários de campo produzidos pela equipe foram analisados, e extraiu-se os tipos de violência presentes nos relatos dos estudantes, bem como indicadores de sentido destas vivências para eles. Identificou-se o valor instrumental atribuído à violência, naturalização das agressões e descrença nos encaminhamentos da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Psicologia escolar; Psicologia da libertação.

RESUMEN: El presente artículo sintetiza resultados de una disertación de maestría construida en el contexto de un proyecto de extensión de la psicología en el enfrentamiento a la violencia en escuelas públicas. Como parte del equipo del proyecto en una de las escuelas, las autoras parten de la perspectiva psicosocial de la violencia para investigar cómo estudiantes de 6º a 9º año de la enseñanza fundamental comprenden la violencia y cómo está presente en el cotidiano escolar desde su perspectiva. Por el método de investigación-acción participación, las autoras promovieron discusiones colectivas, asambleas de clase y la organización de carteles en tríos de estudiantes, a partir de la cuestión: “¿qué es violencia?” Los carteles y diarios de campo producidos por el equipo fueron analizados, y se extrajeron los tipos de violencia presentes en los relatos de los estudiantes, así como indicadores de sentido de estas vivencias para ellos. Identificamos el valor instrumental atribuido a la violencia, naturalización de agresiones y incredulidad en los encaminamientos de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Violencia escolar; Psicología escolar; Psicología de la liberación.

ABSTRACT: This article summarizes the results of a Master's thesis built in the context of a Psychology extension project to prevent violence in public schools. As part of the project team in one of the schools, the authors use the psychosocial perspective of violence to investigate how students from 6th to 9th grade of elementary school understand violence and how it is present in school from their perspective. Through the Participatory-Action Research method, the authors promoted collective discussions, class assemblies and the organization of posters in trios of students, asking the question: "what is violence?". The posters and field diaries produced by the team were analyzed, and the types of violence present in the students' reports were extracted, as well as indicators of what these experiences meant to them. Results show the instrumental value of violence, naturalization of aggression and disbelief in the way school addresses these issues.

KEYWORDS: School violence; Scholar psychology; Liberation psychology.



Introdução

A violência tem marcado as relações sociais que tomam forma na vida cotidiana de adultos e crianças nos mais diversos espaços, como ambiente familiar, comunidades, trabalho e escola, foco deste trabalho. Pino (2007) ressalta que a complexidade do fenômeno dispensa análises superficiais, pois abrange questões econômicas, sociais, políticas, etc. Desta forma, muitas são as disciplinas que têm buscado compreender a violência conforme sua perspectiva e, como observa Martin-Baró (1990c), no interior da mesma disciplina é possível identificar uma variedade de enfoques. A partir da Psicologia, o autor discrimina modelos orientados por enfoques mais instintivistas, que entendem a violência como expressão de forças instintivas; enfoques ambientalistas, violência como decorrência de forças presentes no ambiente externo; enfoques históricos, que criticam os dois primeiros por desconsiderarem as peculiaridades da violência humana e apontam para o papel das forças sociais historicamente constituídas no desenvolvimento de cada indivíduo.

Martin-Baró (1990c) propõe um aprofundamento do enfoque histórico para a compreensão da violência considerando as contribuições de outras áreas de conhecimento, mas sem perder de vista as questões relacionadas à Psicologia e as especificidades deste profissional no enfrentamento à violência. No marco da Psicologia da Libertação, o autor propõe uma perspectiva psicossocial da violência, isto é, que considera a interdependência de processos psicológicos e sociais em sua análise.

Esta perspectiva orientou a construção de um projeto de extensão para o enfrentamento à violência nas escolas de Campinas-SP. A convite de profissionais da Secretaria de Educação da cidade, o grupo de Pesquisa “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação” iniciou em 2014 o projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), inserindo equipes compostas por profissionais e estagiários de Psicologia em seis escolas de ensino fundamental. Os fundamentos teóricos e propostas de ação do projeto são explicitados por Guzzo et al. (2019), que partindo de uma compreensão psicossocial da violência, destacam a importância de “mapear” as escolas nos níveis individual, institucional e comunitário, a fim de conhecer as diferentes dimensões da vida cotidiana que impactam o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A partir deste mapeamento, são construídas ações de prevenção e intervenções sobre a violência em diferentes espaços da escola e com a participação de seus atores.

No projeto ECOAR, tanto mapeamentos quanto desenvolvimento das ações são construídos com a colaboração de todos os atores escolares. No entanto, identificamos uma tendência nas pesquisas sobre o tema de ouvirem, majoritariamente, a perspectiva dos adultos profissionais da escola (Meireles, 2015). Enfraquecidos duplamente (por sua condição de criança numa cultura que não lhes reconhece nos processos participativos, e por sua condição de “aluno” – sem luz, que está ali para ser “iluminado” pelos adultos), os estudantes são pouco ouvidos e, muitas vezes, constroem-se planos de enfrentamento à violência e até políticas públicas com base exclusiva nas compreensões dos adultos.

Diante disso, como parte integrante da equipe do Projeto ECOAR, organizamos nossa dissertação de mestrado com ênfase na violência *destacada pelos estudantes*. Por meio de uma Pesquisa-Ação Participação nos anos letivos de 2014 a 2015, investigamos como estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva. Para isso, buscamos

conhecer que tipos de violência estão presentes e quais os sentidos que os estudantes lhes atribuem, a fim de traçar elementos para a construção de um plano de prevenção à violência na escola. O objetivo deste artigo é apresentar uma síntese dos resultados deste trabalho, destacando as percepções dos estudantes e compreendendo-as a partir da perspectiva psicossocial de violência.

Perspectiva psicossocial e a necessidade de “substantivar” a violência

Ao tomar como objeto a violência enquanto surgia e se configurava numa situação de guerra civil em El Salvador, Martin-Baró identifica algumas questões importantes a serem consideradas. A começar pela definição de violência o autor discute o problema da amplitude semântica da palavra, utilizada para designar desde uma agressão verbal até um homicídio. Martin-Baró (1990c) destacou que nos dicionários da língua espanhola a definição do substantivo violência remete-se ao adjetivo. De forma semelhante, dicionários da língua portuguesa como Ferreira (1975), Polito (2004) ou Priberam (2008) a definem por “qualidade de violento” e “estado daquilo que é violento”.

A função de um substantivo é significar as substâncias (Bechara, 2009) e, conforme anuncia Delari (2013) esse significado deve ser entendido como a estrutura interna de operação do signo, que permite a generalização do conteúdo. A parte do significado que não foi fixada pelo signo (não foi generalizada) é o sentido, um agregado de fatos psicológicos decorrentes da palavra. Pino (2007) aponta que toda palavra é suscetível a inúmeros sentidos, mas algumas adquirem sentidos que evocam reações internas particularmente intensas nas pessoas, sejam reações emocionais ou racionais. Esse seria o caso da violência, cuja definição no dicionário está longe de traduzir a densidade semântica que ela produz no imaginário coletivo. Por essa razão, Martin-Baró (1990a) anunciaava que “a violência não tem que ser adjetivada, mas sim substantivada, a fim de discernir sua natureza, seu alcance e suas raízes, isto é, de captá-la em sua concretização histórica” (tradução nossa, p. 128).

Para isso, Martin-Baró (1990a) destaca que não existe algo como a “violência em abstrato”, mas situações violentas e “atos violentos, formas concretas de se atuar violentamente” (p. 128). Estas formas estão presentes, quando na relação entre as pessoas, “uma das partes nega a outra algum aspecto de sua realidade humana (de seus direitos enquanto ser humano), criando uma situação de injustiça” (Martin-Baró, 2015, p. 418, tradução nossa). Para compreender o que cada situação violenta significa no âmbito de uma sociedade marcada pela violência estrutural, Martin-Baró (1990c) apresenta quatro fatores de análise: a estrutura formal do ato; a equação pessoal, o contexto possibilitador e o fundo ideológico.

O primeiro identifica se o ato foi uma violência instrumental (usada como meio para alcançar algo) ou uma violência terminal (usada como um fim). Segundo o autor, lançamos mão da violência com frequência para resolver as situações, devido à sua utilidade instrumental: a violência assume alta eficácia em nossa cultura, onde as relações de poder são tão desiguais e o diálogo não prevalece. A equação pessoal diz respeito aos elementos do ato que são explicáveis pelas especificidades morais ou patológicas da pessoa que o realiza, podendo determinar o caráter do ato ou mesmo constituir sua causa primordial (no caso de uma pessoa que tem algum transtorno de personalidade, por exemplo, que segundo o próprio autor constitui uma minoria dos casos). O contexto possibilitador é um fator que

se relaciona com a violência em duas dimensões: o contexto social amplo – que implica valores e normas formais e informais da sociedade, que aceitam e estimulam determinados tipos de violência – e o contexto situacional/imediato, que pode oferecer a oportunidade de exercer a violência a quem está numa situação de detenção do poder. Quando em determinado contexto as questões interpessoais são, usualmente, resolvidas pela violência, é mais fácil que, em nível individual, se opte pelo uso da mesma. Por fim, o fundo ideológico diz respeito a valores e rationalizações que permitem a justificação da violência, produzidos pela ordem social a fim de considerá-la “aceitável” ou não, de acordo com fatores que favorecem, quase sempre, a perspectiva de quem detém o poder (Martin-Baró, 1990c).

Nesta perspectiva, temos buscado construir uma compreensão de como a violência afeta o desenvolvimento das crianças (Moreira & Guzzo, 2016), incorporando as críticas de Martin-Baró (1990b) ao conceito de “trauma”, importado do modelo médico para a Psicologia, a fim de designar marcas e resíduos permanentes que se instalaram na personalidade daqueles que vivenciaram experiências extremas. Para superar esta ênfase nos impactos de “eventos traumáticos” singulares, que se dão de forma “brusca e imprevisível” na constituição dos sujeitos, Martin-Baró propõe que se volte a atenção para a vivência cotidiana de situações que oprimem, e reproduzem a violência que marca as relações que estruturam nossa sociedade. No entanto, nesta compreensão, a vivência cotidiana de situações-limite não se caracteriza como uma barreira intransponível, que vitimiza e condena ao fracasso: ela desafia as pessoas a buscarem as “ações-limite”, que se dirigem à superação e da realidade estabelecida (Freire, 2016).

Moreira e Guzzo (2016) concebem que as situações-limite, como situações objetivas, podem, por meio das ações-limite, ser introduzidas nas situações sociais de desenvolvimento, promovendo, assim, vivências que favoreçam a condução do desenvolvimento no sentido de suas máximas possibilidades. As ações-limite são apontadas como ações que podem mudar a significação que é dada para determinada situação, estruturando a consciência de forma qualitativamente diferente, possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Assim, ao conceber a vivência de violência como vivência de uma situação-limite, destacamos tanto o caráter opressor destas vivências, quanto o potencial humano de não se adaptar e adoecer. Tendo essas considerações como lente de nossa análise, passamos então para a apresentação de nossos métodos e resultados.

Método

Adotamos neste trabalho o método da pesquisa-ação-participação, que tem em sua raiz a transformação da realidade pesquisada pela participação dos sujeitos envolvidos (Calderón & Cardona, 2013; Fals Borda, 2015). A pesquisadora inseriu-se em uma das seis escolas envolvidas no projeto de extensão, juntamente com a equipe de psicólogas e estagiários de Psicologia, pelo período de abril de 2014 a outubro de 2015. Os participantes são estudantes que tinham entre 11 e 15 anos de idade, moravam em bairros periféricos na região da escola, marcada por um dos maiores índices de vulnerabilidade social da cidade. Dentre os problemas que a região enfrenta, estão a falta de integração com as demais regiões da cidade, o alto número de assentamentos precários, tais como favelas e extensos conjuntos habitacionais, problemas ambientais (construções na beira de córregos) e de locomoção (fluxo extenso de pessoas para as regiões centrais).

A pesquisa foi realizada no período da tarde, com estudantes de 6º a 9º ano do ensino fundamental divididos em 9 salas com cerca de 30 alunos cada. Ao longo destes dois anos de inserção do Projeto ECOAR, pudemos acompanhar a escola passar por diversas dificuldades, decorrentes do descaso dos gestores públicos para com a Educação. A constante falta de professores (para algumas disciplinas, chegou a faltar professor por quase todo o ano letivo); a estrutura do prédio que não comporta nem a quantidade, nem as necessidades dos estudantes que ali estão; as incessantes e inglórias súplicas da comunidade escolar perante a Secretaria de Educação para que enviasse os recursos necessários; o corte de verbas destinadas a pagar oficinas e atividades extracurriculares; a saída da diretora e a transferência de suas funções a pessoas que deveriam concentrar-se em outros cargos, sobrecarregando-as imensamente, são apenas alguns exemplos deste cenário.

Os materiais analisados foram produções realizadas no âmbito do projeto ao longo deste período, tais como os diários de campo escritos pela equipe de Psicologia sobre assembleias de classe que trataram a temática da violência, realizadas com todas as turmas do período da tarde, bem como as fotografias de cartazes produzidos pelos estudantes em uma intervenção com três turmas de 6º ano. Esta atividade foi realizada durante o período de aula com a autorização do professor, trabalhando com estes estudantes no espaço do refeitório da escola. Divididos em trios, uma psicóloga da equipe solicitava aos estudantes que realizassem uma produção em cartolina respondendo à questão “O que é violência para você?”. Para isto, disponibilizamos canetas hidrográficas de diversas cores, lápis de cor, lápis preto, diversas revistas – as quais podiam folhear e recortar livremente, tesoura e cola. Os trios tiveram cerca de 30 minutos para realizar sua produção. Foram produzidos 19 cartazes, que posteriormente foram expostos em um mural na escola.

Dos 54 diários de campo produzidos pela equipe no período de intervenção do projeto, foram selecionados 34 para a composição deste trabalho, conforme os seguintes critérios: apresentam relatos de intervenções realizadas diretamente com estudantes, dando visibilidade às expressões dos mesmos sobre a violência ou apresentam relatos de profissionais da escola sobre a vivência de algum estudante, isto é, por meio destes profissionais é possível captar alguma expressão dos estudantes a respeito da violência. Todos os diários de campo receberam códigos: “DC” + número do diário + letra que representa o membro da equipe que o escreveu.

Os cartazes foram fotografados e cada fotografia foi identificada, analisada e descrita, resultando em um texto interpretativo com a categorização resultante das análises. Devido à grande extensão das informações, selecionamos as categorias mais relevantes (conforme frequência e intensidade dos relatos) para apresentar de forma mais aprofundada.

Esta pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa conforme o parecer número 1.055.081 de 08/05/2015. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes para preservar sua identidade.

Resultados

A exposição dos resultados e reflexões deste artigo foi organizada a partir dos objetivos propostos. Há uma etapa da identificação dos tipos de violência vivenciados ou mencionados pelos estudantes e outra que traz os resultados referentes aos sentidos da violência para os mesmos. Na tabela 01, estão relacionadas as categorias e indicadores construídos em cada etapa:

Tabela 01: Categorias e Indicadores construídos

TIPOS DE VIOLÊNCIA	INDICADORES DE SENTIDO
1. Violência Autoinfligida	1. Sentimentos/emoções associados à violência
2. Violência Interpessoal	2. Consequências da violência
3. Violência Contra a Propriedade	3. Razões para a violência
4. Violência Contra Natureza/Animais	4. Valorações sobre a violência
5. Violência Sociopolítica	5. Propostas de enfrentamento

A partir deste caminho, foi possível avançar no entendimento de como os estudantes compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva. Uma exposição detalhada destas categorias encontra-se na dissertação que deu origem a este artigo, mas para os fins aqui propostos, foram destacados alguns elementos.

“Substantivando”: Que Violências?

A partir das figuras dos cartazes produzidos pelos estudantes e das conversas e observações realizadas pela equipe do projeto de extensão ao longo de três semestres de trabalho na escola, identificamos e classificamos todos os tipos de violência mencionados, com inspiração na tipologia da violência organizada pela Organização Mundial de Saúde (Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002). Muitas dessas formas de violência estão presentes na vida cotidiana dos estudantes, mas outras foram apenas vistas nas mídias (televisão, internet, revistas, etc.), por isso, buscamos explorar os contextos em que as violências aparecem. Destacamos aqui os dois primeiros tipos de violência apresentados na tabela 01 (automutilação e violências interpessoais).

Autoflagelo. A prática de realizar cortes nos braços e pernas foi identificada em duas ocasiões, sendo ambas com estudantes do gênero feminino. Exemplifica-se, a seguir, o trecho do diário de campo escrito pela psicóloga da equipe:

E nesse momento a professora chega com a Rafaela, mostrando seus braços cheios de cortes, e dizendo “olha a situação dessa menina!”. Havia mais de 50 marcas de cortes no braço dela. Na salinha próxima à diretoria, ela contou-me que faz isso para se aliviar, pois às vezes sente muita raiva de si, e essa é uma forma que encontrou de descontar a raiva. Relatou que é uma pessoa muito solitária e deprimida. (DC18M)

Esta prática é destacada como uma violência, pois oferece riscos à integridade física, mas também pode compreendida como uma consequência da violência que sofrem em outros espaços, tendo em vista sua utilização como alternativa de alívio para sofrimentos vivenciados. É preciso criar possibilidades saudáveis e seguras para significação dos sofrimentos vivenciados pelos adolescentes.

Violências interpessoais. De todas as categorias citadas pelos estudantes, as que correspondem às violências interpessoais são, disparadamente, as mais frequentes e diversas. Organizamos três subdivisões desta categoria: “violência doméstica” – para relações intrafamiliares; “violência interpessoal cotidiana” – para relações violentas que se constroem no cotidiano escolar e comunitário, e não chegam a se caracterizar como crimes e

“Delitos” – para especificar as violências que são caracterizadas pela lei como crimes (seja nas relações familiares, seja nas comunitárias). Acrescentamos esta terceira para diferenciar as violências menos intensas, porém mais frequentes, das que são mais intensas e – ao menos de forma geral – mais pontuais.

Violência doméstica. Os estudantes mencionaram situações que envolvem: abuso de autoridade; negligência parental (no aspecto emocional ou/e de cuidados físicos); agressão entre irmãos; agressão de pais contra filhos (neste caso, os estudantes apenas citaram exemplos da mídia, mas não falaram sobre seus pais – possivelmente por não considerarem as palmadas como um tipo de violência) e violência de gênero, em que nos deteremos mais detalhadamente. Sendo a mais frequente violência intrafamiliar citada pelos estudantes (oito ocasiões), a violência de gênero foi apontada, especificamente na relação entre parceiros, sendo a mulher exclusivamente a vítima, e o homem o agressor. Na composição dos cartazes, os estudantes apresentam figuras de homens agredindo fisicamente mulheres, tal como apresenta a Figura 01.

Figura 01: Homem Agride Mulher (Recorte “a” da Composição 09)



Descrição da imagem: ... há o recorte de uma ilustração onde um homem segura o colarinho de uma mulher com uma mão, e lhe aponta uma faca com outra. A mulher está em movimento, caindo ao chão e estende seus dois braços em direção ao homem de forma a defender-se. Sua expressão facial é de medo (olhos e boca bem abertos) e ela olha para seu agressor. Ao lado esquerdo, há as descrições “agressão física” e “Ele vai matá-la porque ela traiu ele”.

Para além desta representação que coloca o homicídio contra a mulher como uma consequência de uma traição, os estudantes trazem também relatos sobre agressões realizadas por vizinhos contra suas parceiras. Trata-se de uma violência muito frequente e naturalizada no cotidiano destes estudantes, o que chama a atenção para a necessidade de se discutir as relações de gênero, e desconstruir a naturalização do machismo.

Violência interpessoal cotidiana. A multiplicidade de formas com que esta categoria se apresenta, coincide com a frequência com que é relatada pelos estudantes. Este fato pode indicar que é a violência mais presente no cotidiano da maioria dos estudantes. Foram encontrados relatos de atos preconceituosos (principalmente racismo e homofobia); injustiça (quando problemas cotidianos na escola são encaminhados de forma injusta); violência virtual (exposição de estudantes nas redes sociais); abuso sexual (meninos que apalpam as meninas contra sua vontade); violência de gênero (manifestação de machismo nas falas dos meninos); violação de acordos coletivos; *Bullying*; agressão verbal e agressão física. Explicitaremos mais detalhadamente os três últimos.

Bullying. Com a popularização desta palavra na mídia, os estudantes e professores tendem a categorizar como *Bullying* uma série de violências cotidianas que, a rigor, não se categorizariam como tal. No entanto, a prática é presente no cotidiano escolar e é destacada pelos estudantes em expressões como a Figura 02:

Figura 02: Bullying (Composição 14)



Descrição da Imagem: A ilustração apresenta um grupo de quatro meninos, todos vestidos da mesma forma (camiseta azul e bermuda amarela) – possivelmente uniformes. Estes meninos estão conversando em roda, mas não é possível identificar nos balões de fala o conteúdo da conversa. Há um quinto menino, vestido da mesma forma, porém excluído do grupo. Este está um pouco afastado do grupo e sozinho. Ao canto inferior esquerdo está a palavra “Bullyin”.

É possível identificar no desenho a exclusão de um estudante do grupo.

Agressão verbal. As agressões verbais se manifestam por “ameaças” ou “ofensas”. Quando se fala em violência na escola, as ofensas são as mais frequentes queixas nos relatos dos estudantes. Pela quantidade de relatos que obtivemos sobre esta questão, destacamos aqui três situações, onde os estudantes descrevem como ocorrem as ofensas:

1. Contexto de provocações e brigas (ofensas consistem no primeiro passo para a agressão física, e muitas vezes acontecem simultaneamente): “*Os três estudantes disseram que ela (uma estudante) xinga muito todo mundo e pega pesado no que fala, muitas vezes chegando a magoar, quando coloca familiares no meio. Disse que isso acaba irritando e gerando brigas*” (DC21P).
2. Contexto de relações de desrespeito (criam ambiente hostil na sala de aula, podendo também levar a brigas e ofensas mais sérias): “[os estudantes] trouxeram também algumas questões cotidianas, como o problema deles se mandarem ‘calar a boca’ o tempo todo, e isso gerar ainda mais barulho (fato que ocorreu muitas vezes ao longo da assembleia)” (DC17M). E, finalmente.
3. Contexto da relação professor-aluno, que quebra as relações de respeito e vínculo necessários para que a aprendizagem seja efetiva.

Com relação às ameaças, há dois relatos nos diários de campo. No primeiro, a equipe de Psicologia está realizando uma visita domiciliar e ao chegar à rua da criança, verifica que há um grupo de meninos mais velhos que provocam e hostilizam o estudante. No segundo, os estudantes se manifestam durante a realização de uma assembleia de classe:

Algumas meninas levantaram o problema de existirem pessoas muito “folgadas” [sic] na sala de aula, e que por qualquer coisa esta pessoa ameaça. Levamos um tempo até compreender o caráter desta ameaça, pois os estudantes pareciam acuados demais para falar disso. Era visível que alguns dos que estavam quietos também estavam sofrendo com isso, mas não tiveram coragem de falar. (DC17M)

Deste trecho, destacamos a importância de haver vínculos protetivos na escola, a fim de que a criança sinta liberdade de relatar quando passa por situações que envolvam ameaças.

Agressão física. Juntamente às situações de agressão verbal, as agressões físicas aparecem com grande frequência no relato dos estudantes. Há diversos desenhos e figuras nos cartazes que apresentam situações de agressão. Estas representam tanto agressões entre duas pessoas, quanto uma forma mais coletiva. São relatados inúmeros casos de agressões físicas mais naturalizadas, que ocorrem ao longo do cotidiano escolar (em resposta a uma provocação, por exemplo). As agressões aparecem também em formas mais graves, isto é, oferecendo um maior risco às vítimas, conforme o relato a seguir:

Conversei, primeiramente, com o aluno André sobre a briga. Este me contou que seu colega havia abaixado sua calça no meio da aula, porque os outros amigos ficavam pedindo isso. Quando ele abaixou a calça de André, este partiu para cima, para bater. Como defesa, o aluno que estava apanhando pegou um lápis e tentou enfiar no olho de André, e então eles foram separados. (DC11P)

Nesta situação, a briga dos estudantes em sala de aula poderia, caso não fossem separados, ter deixado um dos estudantes com uma deficiência visual. Situações como esta, aparentemente inofensivas, podem gerar sérios riscos às vítimas, revelando a importância de a escola se atentar para as relações agressivas que são construídas neste espaço.

Delitos. Neste item localizamos os relatos que se referem a violências interpessoais penalizadas pela Lei. Foram mencionados casos de Abuso sexual; Latrocínio; Homicídio; Assalto e Porte de armas. Para os fins deste artigo, damos enfoque nos dois mais frequentes nos relatos dos estudantes (Abuso sexual e homicídio).

Abuso Sexual. Nas expressões dos estudantes há a presença constante da palavra ou representações gráficas acerca do estupro ou outras formas de abuso sexual. Alguns estudantes relatam ter presenciado cenas de abuso sexual e até estupro na comunidade onde vivem. No âmbito da escola, há relatos da Gestão sobre situações de abuso sexual envolvendo estudantes:

A Gestão nos apresentou um caso que tinha acontecido no ano passado com esse aluno. Algumas mães de crianças foram à escola reclamar que o aluno Lucas estava abusando dos filhos delas. Ao chamar a mãe de Lucas para conversar a respeito, essa tratou com a questão com naturalidade, e ainda afirmou que isso acontecia porque “os maiores” faziam isso com ele também. (DC09P)

É possível identificar que as crianças presenciam e vivem questões muito sérias de violência sexual. A escola não pode se abster de acionar os serviços de proteção à criança e, com a presença de psicólogas na escola, situações como esta podem ser trabalhadas por este profissional que conhece e acompanha a criança.

Homicídio. O homicídio esteve muito presente nas construções e falas dos estudantes a respeito da violência, por meio de diversas expressões: desde histórias recorrentes na mídia até eventos presentes em suas comunidades e famílias.

Sentidos da Violência

O simples olhar para a quantidade e qualidade da violência presente na vida cotidiana dos estudantes nos permite ter uma compreensão de quais são as questões que lhes afetam, mas não é suficiente para identificarmos como intervir nesta realidade. Ao olharmos para os sentidos que são construídos nestas vivências, podemos partir de um elemento de caráter psicológico, acessando suas compreensões e identificando possíveis caminhos para enfrentamento ao problema da violência. Para identificar estes sentidos, organizamos alguns indicadores de sentidos, conforme apresentamos na tabela 01, mas descreve-se a seguir, apenas os três primeiros (Sentimentos/emoções associados à violência; Consequências da violência e Razões para a violência).

Sentimentos/Emoções associados à violência. O fato de os estudantes trazerem tantas expressões relativas a sentimentos e emoções quando são questionados sobre o que é violência, ou quando falam sobre situações de violência que vivenciaram, aponta para uma questão: Por que os estudantes sentem a necessidade de destacar tanta sentimentos e emoções ao falar da violência? Compreendemos que isso é uma consequência da força

dos sentidos ser maior que a do significado da violência, e os estudantes necessitaram expressar os sentidos que estas vivências têm para eles. Para isso, destacaram as seguintes categorias de sentimentos ou emoções: (a) Euforia; (b) Fatalismo; (c) Tristeza; (d) Medo; (e) Indiferença; (f) Compaixão e (g) Vergonha/humilhação. Detalhamos, a seguir, as três primeiras, que elucidam sentidos muito relevantes à construção de programas preventivos:

Euforia. A violência nem sempre tem um sentido negativo para os estudantes: há relatos de dois estudantes sobre situações de euforia, não apenas deles, mas de diversos estudantes da escola, como revela o trecho a seguir: “[As alunas comentaram sobre] uma briga que aconteceu com alunos da escola, mas do lado de fora, no horário da saída, e onde diversos alunos ficavam em volta incentivando a briga” (DC16P). Aqui, a comemoração e incentivo à briga revela que os estudantes ficam eufóricos pela emoção que uma briga pode gerar, não se constrangendo pelo questionamento de que com uma plateia, a situação pode se agravar. Este é um dado que necessita ser aprofundado, de forma a compreender, qual é, na perspectiva dos estudantes, o fator de empolgação numa briga? Que outras atividades não-violentas podem proporcionar momentos de euforia? Que tipos de atividades estes estudantes têm para realizar, por exemplo, no intervalo?

Fatalismo. Utilizamos este termo para indicar as falas dos estudantes frequentes nos relatos dos diários de campo, que expressam descrença sobre mudanças em situações ruins que vivenciam, seja uma descrença quanto à mudança de comportamento de colegas, seja nas medidas tomadas pela escola. O trecho a seguir expressa um exemplo do segundo caso:

O ponto mais interessante observado na fala dos alunos dessa sala foi o fato deles se incomodarem por não serem ouvidos quando há algum problema na escola. Alguns falaram que nem tentam mais dar sua versão dos acontecimentos ou que, então, mentem, pois sabem que ninguém acreditará neles. A versão do professor/gestor tem sempre um peso maior. (DC08P)

Tristeza. De todos os sentimentos expressos, a tristeza foi a mais popular. Tanto nos cartazes, que apresentavam com frequência expressões faciais de choro ou tristeza por parte das vítimas, quanto nos relatos pessoais.

Os demais relatos que expressam descrença nos encaminhamentos da escola apresentam importantes questões a serem destacadas: (a) A desvalorização da versão dos estudantes sobre os fatos perante a gestão escolar (o que pode ser caracterizado como uma violência institucional); (b) A descrença nas medidas punitivas da escola; (c) A questão de gênero – pois se os estudantes, de forma geral não são ouvidos, o discurso das estudantes parece ser ainda menos valorizado, o que aponta para a presença da violência de gênero nas relações escolares. Aqui, os dados mostram a urgência de investimento em espaços democráticos na escola, onde a opinião dos estudantes seja ouvida, registrada e legitimada para que o sentimento de fatalismo não predomine, e os estudantes não “desistam” da escola.

Consequências da violência. Em muitas expressões, os estudantes apontam quais são as consequências dos atos violentos que estão relatando, o que permite ampliar a compreensão sobre os sentidos que constroem a respeito da violência. As consequências apontadas perpassam a dor física, a morte, a destruição, a suspensão (no caso específico da escola) e as marcas que prevalecem durante toda a vida. Ao relatar os acontecimentos na

escola, os estudantes trazem, na maior parte das vezes, a mesma consequência dos atos: suspensão. Neste relato, é possível observar os comentários dos próprios estudantes a respeito de uma suspensão coletiva, revelando qual o sentido que tem para eles:

A assembleia foi sobre as relações na sala de aula, mas mais especificamente, discutimos sobre a suspensão coletiva que a sala levou na semana passada. ... A primeira coisa que disseram sobre a suspensão coletiva é que gostam muito quando isso acontece. Segundo eles, é um jeito de não ir à escola, mas os pais não brigarem, pois se a suspensão foi para todos, a culpa não recai sobre ninguém, e os pais não podem puni-los. Assim, na visão deles, a única parte negativa da suspensão é a punição dos pais. (DC17M)

Razões para a violência. Para compreender os sentidos que a violência assume na vida dos estudantes, é de suma importância acessar quais são, na visão deles, os motivos que os levam (ou levam os outros) a agirem com violência. Os motivos citados foram os mais diversos:

1. **Desvalorização** – com relação ao espaço físico da escola, é supostamente permitido destruir aquilo que já está degradado;
2. **Ciúmes** – nos relatos, são sempre por parte do homem, e pode-se sugerir que é comum ocorrer casos de violência contra a mulher por este motivo no cotidiano desses estudantes;
3. **Impunidade** – muitas vezes os estudantes declaram agir como querem, por sentirem que seus atos não terão qualquer consequência;
4. **Prazer/alívio** – quando a violência se torna motivo de riso e diversão, e o alívio aparece no discurso das estudantes como motivo do autoflagelo;
5. **Reconhecimento** – quando as ações violentas têm origem em desafios de outros colegas. Estas situações criam uma tensão, onde o estudante fica pressionando entre ganhar reconhecimento dos demais colegas, ou o contrário: virar alvo de chacotas, pois não foi corajoso ou forte o suficiente para realizar o desafio;
6. **Razões econômicas** – uma estudante expressa a compreensão de que a pobreza pode ser uma razão pela qual as pessoas roubam;
7. **Competição** – em situações que tem início ou se desenvolvem ao longo dos jogos de futebol. Pelo fato deste esporte ter um lugar importante na vida da maioria dos estudantes, é muito comum se irritarem ou se ofenderem em meio ao jogo, ou após seu término. Ao conhecer os sentidos da violência, ressaltam-se importantes elementos para a prevenção, tais como a necessidade de os professores de educação física se atentarem para estas questões, e criarem estratégias para que o jogo se torne interessante mesmo com as diferenças de desempenho entre os estudantes, por exemplo. Outra possível contribuição seria a introdução de jogos cooperativos;
8. **Brincadeira** – muitas das situações de ofensas verbais e agressões físicas (mais leves) são apontadas pelos estudantes como uma forma de brincadeira

entre eles: “*Eles discutem entre si algumas vezes, se ameaçando, e se acusando, mas sempre num tom de brincadeira. Às vezes penso que estão prestes a brigar, e de repente estão rindo da situação*”. (DC14M). Neste relato, a psicóloga da equipe se confunde pelo tom utilizado pelos estudantes. Aqui é interessante destacar a necessidade de a escola compreender o sentido das ações dos estudantes para tomar medidas mais adequadas e que situações de agressão com sentido de brincadeira precisam ser discutidas pelos estudantes, para que possam estabelecer limites e compreender os riscos de ultrapassá-los.

9. **Revide** – a grande maioria dos casos de agressão na escola é causada pelo revide, isto é, os estudantes alegam estar respondendo a uma agressão ou brincadeira desagradável realizada contra eles.
10. **Preconceito** – apesar de ser também apontado como um tipo de violência em si, o preconceito é também mencionado pelos estudantes como a motivação para realizar atos violentos, em três formas: racismo, homofobia e preconceito de classe.

Considerações finais

Muitas são as vezes que o profissional de Psicologia é chamado para explicar ou ajudar a enfrentar o problema da “violência” na escola, e se depara com o desafio de compreender qual é o significado real desta palavra naquele contexto. A princípio, por ser chamado pelos adultos que ali trabalham, a psicóloga ouve a perspectiva destes sobre a violência, mas não pode cessar aí a caracterização do problema. Sendo assim, destacamos que a possibilidade de ouvir a perspectiva dos estudantes sobre a violência escolar contribui significativamente para o que, inspiradas pela proposta de Martin-Baró, chamamos de “substantivação” da violência.

Ao longo de um ano e meio estivemos com eles, presenciamos algumas das cenas descritas nos diários de campo, ouvimos exemplos concretos e, por vezes, ouvimos as mesmas histórias de mais de uma pessoa, separadamente. Podemos é claro, questionar a versão dos estudantes, como podemos questionar a versão de qualquer outro ator da escola: é apenas uma versão, e como versão, necessita ser contrastada com outras, para um quadro mais lúcido. Pelas limitações deste trabalho, porém, não pudemos analisar a fundo todas as versões possíveis, mas ressaltamos nossa opção pela análise dos relatos dos estudantes, tendo em vista não apenas o fundamento de que a escola existe por causa deles, mas de que são as crianças as mais afetadas em situações de violência.

Os estudantes vivenciam, em diferentes contextos de vida, relações violentas que acabam sendo naturalizadas e reproduzidas por eles. Foi possível identificar que nem sempre estão conscientes de que a violência está presente nos seus atos, e muitas vezes costumam caracterizá-la como algo extremo (guerras, assassinatos, crimes em geral). Além disso, o valor instrumental da violência foi identificado em diversas situações, o que aponta para a concepção dos estudantes de que o uso da força é a maneira mais efetiva de conseguir o que querem ou precisam, mesmo quando o que querem é apenas deixar de sofrer abusos em suas relações.

Os relatos possibilitaram identificar as formas, o cenário, as consequências e algumas dimensões de sentidos que estas vivências têm para eles – processo de substantivação. É evidente que os sentidos não podem ser compreendidos em sua totalidade, mas muitos sentimentos, concepções e motivos para a violência sugerem indicadores para uma compreensão mais clara e o planejamento de uma ação consequente. Isso possibilitou caracterizar a violência em sua concretude, de forma que deixasse de ser uma ideia “abstrata”, uma “força misteriosa e incontrolável”, e passasse a ser um conjunto de ações e concepções para serem trabalhadas e transformadas, principalmente pela escola.

Sendo assim, ressaltamos a importância e urgência de se ouvir os estudantes para a elaboração de planos de ação, que possam estar estrategicamente voltados para as raízes dos problemas que se produzem e reproduzem no espaço escolar e, por fim, destacamos a contribuição que Psicologia escolar pode oferecer nesse “mapeamento” do problema, na mediação e na proposição de ações dentro do coletivo de educadores e estudantes.

As informações analisadas neste trabalho tiveram, por um lado, o limite de ser construídas a partir de intervenções da equipe do projeto em apenas um dia da semana, mas por outro, os benefícios desta presença ser estendida pelo período de dois anos, de forma que foi possível identificar as dinâmicas cotidianas da escola e ouvir os estudantes refletirem sobre diversas situações. Apontamos para a potencialidade de conversas e produções em pequenos grupos, bem como a realização de assembleias ou discussões em classe para a identificação das violências vivenciadas a partir do ponto de vista dos estudantes. Por fim, destacamos a importância de criar políticas para o profissional de psicologia compor a equipe escolar, de forma a garantir essa escuta dos estudantes (e de outros atores escolares) e a construção de possibilidades para o enfrentamento da violência a partir da escola.

Referências

- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37^a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Calderón, J. & Cardona, D. L. (2013). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: aportes en el proceso de formación para la transformacióm. In *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Delari, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Alínea.
- Ferreira, A. B. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fals Borda, O. (2015). Cómo investigar la realidad para transformarla. In V. M. Moncayo (Org.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 253-301). Buenos Aires: CLACSO/Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido* (60^a ed.). São Paulo: Paz e Terra (Original publicado em 1974)
- Guzzo, R. S. L., Ribeiro, F. M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T., Santos, L. C. L., & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia* (IMED), 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>

- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (Eds.). (2002). *The world report on violence and health*. Geneva: Author. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf
- Martin-Baró, I. (1990a). La violencia en Centroamerica: una vision psicosocial. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(28), 123-141.
- Martin-Baró, I. (Org.). (1990b). *Psicología Social de la guerra: Trauma y terapia*. San Salvador: UCA.
- Martin-Baró, I. (1990c). Violencia y agresion social. In *Accion e ideologia* (4^a ed., pp. 359-419). San Salvador: UCA.
- Martin-Baró, I. (2015). Los cristianos y la violencia. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 415-456. (Original publicado em 1968)
- Meireles, J. (2015). *Ecos da violência: A perspectiva de estudantes de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia* (Natal), 21(2), 204-215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>.
- Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 28(100), 763-785. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>
- Polito, A. G. (2004). *Michaelis – Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Priberam. (2008). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Recuperado de <http://www.priberam.pt/dlpo/viol%C3%Aancia>

JACQUELINE MEIRELES

<https://orcid.org/0000-0002-0570-0407>

Doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP e professora da Faculdade Municipal Professor Franco Montoro, Mogi Guaçu, SP.

Endereço: Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP).

PUC-Campinas – Campus II. Avenida John Boyd Dunlop, s/n. Jardim Ipaussurama, Campinas/SP, CEP 13012-970.

E-mail: jacmeireles@gmail.com

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

<https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação.”

E-mail: rslguzzo@gmail.com

Histórico	<p>Submissão: 20/09/2018</p> <p>Revisão: 15/06/2019</p> <p>Aceite: 15/10/2019</p>
Contribuição	<p>Concepção: JM; RSLG.</p> <p>Coleta de dados: JM.</p> <p>Análise de dados: JM; RSLG.</p> <p>Elaboração do manuscrito: JM.</p> <p>Final aprovação do manuscrito: RSLG.</p>
Financiamento	<p>CNPq – Bolsa de Mestrado concedida a Jacqueline Meireles, Processo nº 130415/2014-6.</p> <p>CNPq – Financiamento do Projeto ECOAR por meio do Edital de Pesquisa 458044/2014-8 - Edital Universal: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 faixa C.</p>
Consentimento de uso de imagem	As imagens pertencem ao banco de dados do Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP). Raquel Souza Lobo Guzzo, coordenadora do laboratório consentiu com o uso das imagens para a realização deste trabalho.
Aprovação, ética e consentimento	Aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da PUC-Campinas, em 08/05/2015, sob o parecer nº 1.055.081.