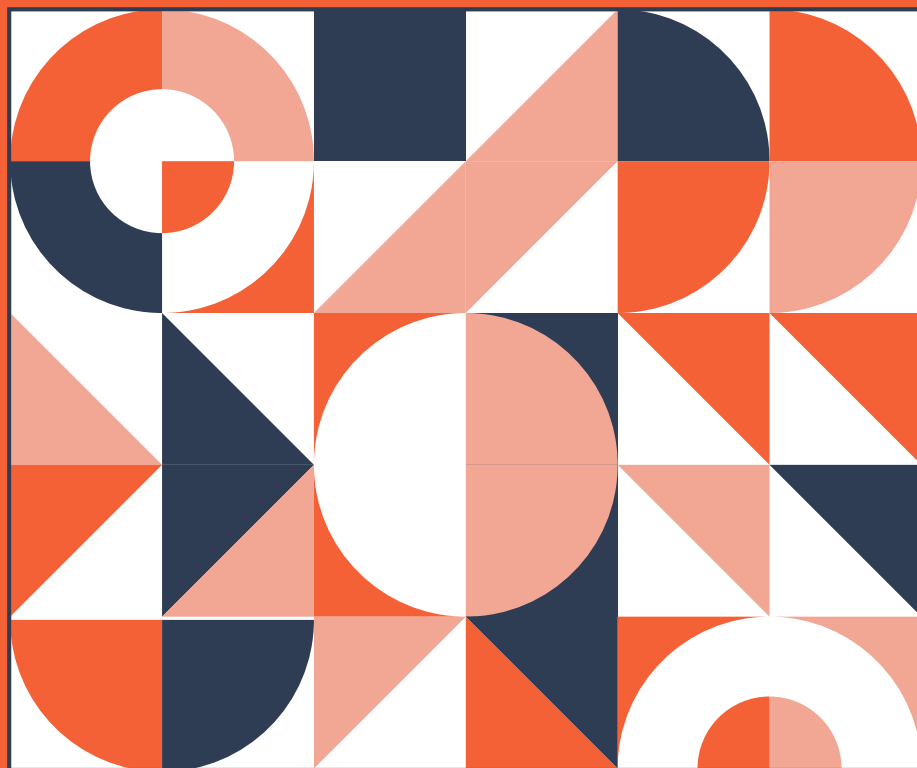


Sonia Mari Shima Barroco  
Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Iracema Neno Cecilio Tada  
(Organizadoras)



# **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Coleção Pós-Graduação da UNIR



# VIOLÊNCIA NA ESCOLA: Enfrentamentos à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Sonia Mari Shima Barroco  
Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Iracema Neno Cecilio Tada  
(Organizadoras)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora     Marcele Regina Nogueira Pereira  
Vice-Reitor   José Juliano Cedaro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente    Lou-Ann Kleppa  
                  Ariana Boaventura Pereira  
                  Carlos Alexandre Trubiliano  
                  Eliane Gemaque Gomes Barros  
                  Gean Carla Silva Sganderla  
                  Leandro Soares Moreira Dill  
                  Márcio Secco  
                  Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
                  Pedro Ivo Silveira Andretta  
                  Ricardo Gilson da Costa Silva  
                  Xênia de Castro Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Marília Lima Pimentel Cotinguiba  
Carlos André da Silva Müller  
Gabriel Eduardo Melim Ferreira  
Wanderley Rodrigues Bastos  
João Paulo Assis Gobo  
Patrícia Goulart Tondineli  
Lucas Martins Gama Khalil  
Quesler Fagundes Camargo  
Estevão Rafael Fernandes  
Élcio Aloísio Fragoso



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia  
BR 364, Km 9,5  
Campus Unir  
76801-059 - Porto Velho - RO  
Tel.: (69) 2182-2175  
[www.edufro.unir.br](http://www.edufro.unir.br)  
[edufro@unir.br](mailto:edufro@unir.br)

# VIOLÊNCIA NA ESCOLA: Enfrentamentos à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Sonia Mari Shima Barroco  
Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Iracema Neno Cecilio Tada  
(Organizadoras)

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Porto Velho - RO

© 2021 by Sonia Mari Shima Barroco, Graziela Lucchesi Rosa da Silva,  
Iracema Neno Cecilio Tada (Organizadoras)

Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não  
Comercial 4.0 Internacional.



Capa:

Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Revisão:

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Projeto gráfico:

Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:

Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

---

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural / organização  
Sonia Mari Shima Barroco, Graziela Lucchesi Rosa da Silva e Iracema Neno Cecilio Tada.  
- Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021.  
278 p.

ISBN: 978-65-87539-55-3 (digital)

DOI:

1. Violência - Escola. 2. Psicologia Escolar. 3. Psicologia Histórico-Cultural. I. Barroco, Sonia Mari Shima. II. Silva, Graziela Lucchesi Rosa da. III. Tada, Iracema Neno Cecilio. IV. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 159.9:37

---

Bibliotecário Cristiane Marina T. Girard

CRB 11/897

## AGRADECIMENTOS

À **Universidade Estadual de Maringá** (UEM), por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e da Pró-Reitoria de Pesquisa;

À **Universidade Federal do Paraná** (UFPR), por meio do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia;

À **Universidade Federal de Rondônia** (UNIR), por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia e da Pró-Reitoria de Pesquisa, e da EDUFRO;

À **Fundação Araucária** – Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – Programa Universal - Pesquisa Básica e Aplicada, por financiar a pesquisa *Alternativas para enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar*.



O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

João Guimarães Rosa

# Sumário

- 10    **PREFÁCIO**  
Marilene Proença Rebello de Souza
- 13    **APRESENTAÇÃO**  
Sonia Mari Shima Barroco  
Graziela Lucchesi Rosa Da Silva  
Iracema Neno Cecílio Tada
- PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ESTUDOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**
- 19    **CAPÍTULO I**  
**O MUNDO DOS HOMENS CRIATIVOS E VIOLENTOS: CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO**  
Sonia Mari Shima Barroco  
Mariana Lins e Silva Costa  
Talitha Priscila Cabral Coelho
- 44    **CAPÍTULO II**  
**BASES MATERIAIS DA VIOLÊNCIA: POR UM MÉTODO DE ANÁLISE**  
Bruno Daniel Bianchi  
Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Alexander Robert Kutzke  
Amanda Tintori  
Ana Flávia Maschio  
Emanuelle Cristine de Almeida Silva  
Luiz Felipe Cortez Fernandes
- 61    **CAPÍTULO III**  
**A FORMAÇÃO SOCIAL DA PERSONALIDADE VIOLENTA: UM DEBATE EDUCACIONAL**  
Sonia Mari Shima Barroco  
Adriana de Fátima Franco



- 85      **CAPÍTULO IV**  
**VIOLÊNCIA NO TRABALHO DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES**  
Eliane da Costa Lima  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
Marina Beatriz Shima Barroco Esper
- 110     **CAPÍTULO V**  
**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SOFRIMENTO DO PROFESSOR E A**  
**VIOLÊNCIA NA ESCOLA**  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Marina Beatriz Shima Barroco Esper
- 136     **CAPÍTULO VI**  
**VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DROGADIÇÃO: ESTRANHANDO O QUE**  
**PARECE NATURAL COMO PROPOSTA EDUCATIVA**  
Mariana Rodrigues de Figueiredo  
Mariana Lins e Silva Costa  
Sonia Mari Shima Barroco
- PARTE II - CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS E PROPOSIÇÕES**  
**PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA**
- 163     **CAPÍTULO VII**  
**RECUPERAÇÃO DE UMA PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA NA EDUCA-**  
**ÇÃO BÁSICA: RELATOS E REFLEXÕES IMPERTINENTES**  
Sonia Mari Shima Barroco  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
Marina Beatriz Shima Barroco Esper  
Débora Lopes de Castro dos Santos
- 192     **CAPÍTULO VIII**  
**VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CUL-**  
**TURAL DAS PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA**  
Alexandre Roberto Kutzk  
Amanda Tintori

Ana Flavia de Maschio Alvares  
Bruno Daniel Capriles Bianchi  
Emanuelle Cristine de Almeida Silva  
Juliana Silva Ribeiro  
Luiz Felipe Cortez Fernandes  
Patricia Verlingue Ramires Monteiro  
Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Lívia Prestes da Silva Guedes  
Iracema Neno Cecilio Tada

**218    CAPÍTULO IX**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Alexander Robert Kutzke  
Amanda Tintori  
Ana Flávia de Maschio Álvares  
Bruno Daniel Capriles Bianchi  
Emanuelle Cristine de A. Silva  
Luiz Felipe Cortez Fernandes

**233    CAPÍTULO X**  
**DESNATURALIZANDO OS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E HIPE-  
RATIVOS: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO AUTOCONTROLE**

Ana Paula Alves Vieira  
Záira Fátima De Rezende Gonzalez Leal  
Sonia Mari Shima Barroco

**256    CAPÍTULO XI**  
**VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CASO DE POLÍCIA?**

Pâmela Cristiane Gomes Ferreira  
Débora Laís Silva de Oliveira  
Iracema Neno Cecilio Tada

**273    SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

## PREFÁCIO

13 de março de 2019, por volta das 9h da manhã, dois alunos egressos de uma das escolas estaduais de São Paulo, adentram suas dependências, que, neste dia, contava com a presença de, aproximadamente, 2.000 alunos. Sem que ninguém percebesse, na hora do intervalo das aulas, retiram de suas mochilas pistolas automáticas e passam a atirar nos que ali estavam. Munidos de boa quantidade de munição e de uma machadinha, assassinam a coordenadora pedagógica, uma funcionária e colegas, alguns deles, conhecidos desde a infância por serem todos moradores do mesmo bairro, terem frequentado juntos a catequese ou ainda realizado atividades escolares. O saldo dessa tragédia é de nove mortos, incluindo os assassinos, e 10 pessoas gravemente feridas. Desse episódio que comoveu o país e o mundo, ficou para aqueles que presenciaram as cenas de horror e as famílias vítimas dessa violência, incluindo a dos estudantes que a causaram, a dura realidade de que algo inusitado estava acontecendo e que havia inaugurado um nível de violência nunca visto em uma escola do estado de São Paulo.

O massacre de Suzano (SP), como assim ficou conhecido na ocasião, tão recente em nossa história, trouxe para mim e para a equipe de psicólogas do Instituto de Psicologia da USP, que foi chamada para apoiar as vítimas, desde as primeiras horas dessa tragédia, a necessidade de uma nova compreensão do papel da Psicologia e da Psicologia Escolar. Tudo o que havíamos aprendido, estudado e pesquisado estava posto em cheque, diante de uma situação que exigia formas de apoio e de acolhimento que levassem em conta a dor, o sofrimento, a indignação, enfim os muitos sentimentos vividos, a partir de um episódio dilacerante e desestruturante como esse.

Este episódio passou a nos fazer considerar, como psicólogos escolares e educadores, cada vez mais, a necessidade de pesquisas que nos dessem respostas à realidade escolar e buscar explicações para fatos que, como esse, passaram a ser objeto de nossas ações. Como entender essa escola marcada por cenas de desumanização? Seriam elas fruto da ausência de políticas públicas que garan-

tam os direitos básicos? Que práticas educacionais temos desenvolvido para consolidar valores sociais e humanos?

Assim, essa Coletânea intitulada *Violência na Escola: Enfrentamentos à luz da Psicologia Histórico-Cultural*, organizada por Sonia Shima Mari Barroco, Graziela Lucchesi Rosa da Silva e Iracema Neno Cecílio Tada, nos convida a conhecer pesquisas e proposições trazidas por pesquisadoras que são referências na área da Psicologia Escolar e Educacional sobre o tema da violência escolar. O livro apresenta um conjunto de onze capítulos, dividido em duas partes: Parte I – *Fundamentos teóricos e metodológicos para os estudos da violência na escola* e Parte II – *Considerações sobre estudos e proposições para o enfrentamento à violência na escola*. As pesquisas apresentadas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de três universidades brasileiras: Universidade Estadual de Maringá e Universidades Federais de Rondônia e do Paraná.

Além de tratar de tema oportuno e necessário, a coletânea tem também um caráter original, ao analisar a temática da violência na escola à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Sob esta perspectiva teórica, apresenta importantes elementos passíveis de serem analisados pelo método materialista dialético, revelando a complexidade deste fenômeno social e a importância dos enfrentamentos, visando explicitar seus aspectos fundantes e formulando questões para elucidar aspectos da realidade escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado é o caráter formativo da pesquisa, cujas equipes são constituídas por pesquisadoras experientes juntamente com estudantes de Graduação e de Pós-Graduação. Este formato de aprendizagem possibilita um desenvolvimento mais amplo do tema, criando as condições para a constituição de grupos de pesquisa potentes e engajados nas temáticas que são consequência de uma sociedade neoliberal que reduz, diariamente, o papel do Estado e a importância das políticas públicas e da garantia de direitos.

A leitura dessa coletânea torna-se, portanto, fundamental para psicólogos, educadores, assistentes sociais, gestores, enfim, todos e todas que se propõem a pesquisar e a atuar profissionalmente na Educação Básica. Fica o convite e os agradecimentos por conhecer este trabalho tão relevante social e academicamente.

Finalizo com um pensamento de Eduardo Galeano, um dos maiores escritores latino-americanos, que lutou toda a sua vida por uma visão antiimperialista e anticapitalista e que nos diz “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos”. Que venham as mudanças...

São Paulo, 23 de março de 2021

Marilene Proença Rebello de Souza

## APRESENTAÇÃO

A presente obra apresenta resultados de pesquisa interinstitucional (2011-2017) e de estudos teóricos sobre a temática que são desenvolvidos até o presente momento (2021). A pesquisa interinstitucional, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), teve como característica o desenvolvimento de trabalho investigativo no âmbito da Psicologia Escolar, referente à violência na Educação Básica. Nela são apresentadas elaborações teóricas advindas de levantamentos, análises, intervenções realizadas/os por docentes, estudantes e colaboradores de três universidades públicas: Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), Universidade de Rondônia (UNIR/RO) e Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR). Os estudos teóricos em curso são vinculados a Programas de Pós-Graduação e à vida cotidiana de docentes e estudantes do ensino superior, que estão às voltas com a violência registrada em mapas da violência e no modo como tem se dada a implementação e a gestão de políticas públicas da educação, e de outras áreas – como as do meio ambiente, da segurança pública etc. Certo é que, nesses últimos anos, essas políticas que buscam, de alguma forma, a observação dos direitos humanos ou dos direitos fundamentais têm sido fortemente questionadas e negadas pelo governo federal, sendo isso um fator propulsor à violência em suas diferentes formas de manifestação. Num posicionamento avesso a essa negação, a participação de estudiosos que contribuíram para debates e sínteses estimula à luta contra uma crise já instalada que apontava para o crescimento da desigualdade e da violência na América Latina. Elas foram acirradas com a pandemia da Covid-19, cujo primeiro caso foi confirmado em 26/02/2020<sup>1</sup> e até o presente momento, em 22/03/2021, acumula mais de 294.042 mortes<sup>2</sup>, obrigando a se pensar na extrema violência

---

<sup>1</sup> Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus — Português (Brasil) (www.gov.br)

<sup>2</sup> Dados atualizados diariamente pela COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University. Fonte: JHU CSSE COVID-19 Data. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=mortes+por+covid+no+brasil+hoje&coq=mortes+por+covid+&caqs=chrome.1.69i57j0i10i13i433l3j0i10j0i10i13i433j0i10j0i13i433j0i10i13i433.5624j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=mortes+por+covid+no+brasil+hoje&coq=mortes+por+covid+&caqs=chrome.1.69i57j0i10i13i433l3j0i10j0i10i13i433j0i10j0i13i433j0i10i13i433j0i13i433.5624j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

que atinge os mais vulneráveis, que sofrem com uma maior precariedade nos atendimentos de saúde e educação.

A justificativa para a publicação desta obra reside, pois, no fato de que a violência, que se manifesta nas escolas que ofertam a Educação Básica (não só nelas), se repete e se intensifica de modo alarmante no mundo. Isso pode ser constatado pelos levantamentos teóricos em línguas inglesa, espanhola e portuguesa realizados na pesquisa, bem como pela atuação prática da equipe de pesquisadores e alunos, em atividades profissionais de Psicologia Escolar, de docência em cursos de formação de professores e de estágios curriculares em Psicologia Escolar. Também é possível de se avaliar este crescimento pelo que a mídia tem noticiado. Antes da pandemia, que suspendeu o ensino presencial em diversos momentos, eram recorrentes notícias a esse respeito, abrangendo desde a denúncia de *bullying* a casos de violência física que resultam em sérios danos psicológicos, físicos, econômicos e até em morte. Mas essa situação não desapareceu com o ensino remoto emergencial ou mesmo híbrido, porque, nas redes sociais, a violência envolvendo pessoas que estudam e que ensinam está presente. Essa violência que se manifesta nos espaços escolares presenciais ou remotos, não se limita a certas/os cidades ou Estados, mas tem sido generalizada em nível nacional e internacional, o que requisita uma atenção cuidadosa dos profissionais e estudiosos da Psicologia Escolar e da Educação. Entende-se a recorrente presença da temática da violência em geral e na escola pela mídia (incluindo as mídias sociais) sejam manifestações que refletem o atual momento histórico e, portanto, sua compreensão e as proposições de intervenção requerem que se atente para o que se passa dentro no espaço escolar e fora dele.

Entende-se que a Psicologia Escolar, sendo área da ciência e campo profissional, tem sobre si uma demanda a ser atendida. Como ciência, espera-se que explique o real, e isso se dá quando ele é desvendado, quando é exposto enquanto síntese de múltiplas determinações. O real, no caso, exposto pela violência na escola ou nos espaços destinados à educação, precisa ser explicitado em suas origens e explicado em sua essência. Desse modo, não basta que se abordem as condutas violentas, mas que se compreendam os fatores intra e extraescolares/educacionais que as geram, o que se pode explicar sobre tais condutas e o que

a elas se pode responder. Enquanto campo profissional é preciso que o psicólogo indique uma direção possível e dê orientações consistentes aos professores da Educação Básica para suas intervenções, sobre como devem ou podem lidar com situações que estão chegando ao limite. Com a promulgação da Lei Federal 13.935/2019 que obriga as redes públicas de educação básica a terem equipes multiprofissionais, contando com serviços de psicologia e de serviço social para atendimento às necessidades e às prioridades definidas pelas políticas de educação, como as metas e ações contidas no Plano Nacional da Educação – Lei nº 13.005/2014 – entre outros documentos legais.

Nota-se a proximidade entre a ciência e a profissão, justamente porque não se concebe a intervenção profissional desvinculada da ciência, para responder às aflições dos que estão atuando na educação escolar ou sendo por ela atendidos. Entende-se, pois, que a teoria visa explicar a prática – e esta se mostra, à primeira vista, caótica e sincrética, mas com as mediações do pensamento subsidiado pelo conhecimento, pode direcioná-la. A ciência, enquanto um conjunto organizado de saberes e práticas sistematizadas, precisa fazer-se presente onde o senso comum leva a constatações óbvias, e que destituem a capacidade de análise, reiterando uma condição de impotência.

Salienta-se que a Psicologia Escolar, em uma visão crítica, compreende a realidade enquanto processo que se constrói nas e pelas relações sociais, analisa o singular dentro de uma universalidade e não separa subjetividade e objetividade, nem a teoria da prática. É a partir dessa concepção que o profissional da Psicologia pode colaborar para o entendimento e atendimento à violência na escola. Um trabalho crítico, no campo da Psicologia Escolar, não pode perder de vista a função da escola dentro de um posicionamento progressista da Pedagogia e não pode deixar de considerar a relação entre a educação e o contexto social. A proposta de intervenção do psicólogo deve ter a finalidade transformadora, visto que busca contribuir para o processo de humanização dos alunos, ancorada na contextualização histórica acerca dos fenômenos, rompendo com concepções simplistas e individualizantes que explicam a problemática dessa pesquisa. Entre as perspectivas teóricas já elaboradas na área de Psicologia, uma das tendências que tem contribuído para essa ruptura é a Psicologia Histórico-Cultural.



A Psicologia deve voltar-se à escola com seu acervo teórico-metodológico para contribuir, em especial, para que o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento se deem para todos, independentemente de etnias/raças, credos, gêneros e classes sociais. Um dos psicólogos que escreveu sobre a importância da escola para o desenvolvimento humano foi L. S. Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934), e que teorizou sobre a constituição social do psiquismo, tratando de várias temáticas e conceito, sendo um deles o conceito de personalidade. Na cotidianidade da escola e fora dela, a personalidade é um termo muito empregado para se abordar, por exemplo, a violência – não raramente atribuindo apenas à personalidade da pessoa a causa de atos de violência ou de conduta violenta.

Cabe aqui destacar que, dentre outros aspectos, Vygotsky no texto *A transformação socialista do homem* (2004) afirma que a formação da personalidade está relacionada ao modo como estão organizadas as relações entre as classes sociais, ou seja, como ocorrem as relações de produção. O edifício social, a superestrutura (ideias, valores, hábitos etc.) estão em relação direta com o modo e as relações de produção. Aponta, com isso, para o fato de que o psiquismo e a conduta humana não são meros resultados de uma herança biológica ou da educação na primeira infância.

Vigotski elaborou a tese fundamental da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural, de que a mente humana é formada socialmente. Destacou que o homem é um sujeito histórico e, portanto, sua personalidade é dependente das condições histórico-sociais nas quais está inserido.

Pelos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, que subsidiaram os estudos vigotskianos, as escolas não são instituições apartadas da sociedade; antes são criadas para atender aos interesses específicos de um dado momento histórico e que, geralmente, estão vinculadas à manutenção do modelo societário - em nosso caso este modelo refere-se a uma sociedade dividida em classes antagônicas. A escola pode ser, portanto, local para se referendar esse modelo. Todavia, também pode constituir-se em espaço para a identificação das contradições que lhes são próprias [de tal modelo], com vistas à superação.

---

<sup>3</sup> O nome do autor pode ser grafado de vários modos. Quando for o caso, serão mantidas as grafias conforme constam nas referências citadas.

Vigotski dá grande importância à escola, não para manter o *status quo*, mas para a transformação da consciência (por aquilo que ela ensina) daqueles que por ela passam ou nela atuam – docentes e estudantes –, a fim de que possam compreender a sociedade de forma mais ampla. Pelo conjunto de seus escritos, podemos afirmar que tal compreensão seja necessária para que tenham autonomia da conduta.

Com base em elaborações como essas expostas, e num momento em que o Brasil se depara com medidas de flexibilização na comercialização e no porte de armas nacionais ou importadas, de diferentes artifícios para redução em investimento na educação pública básica, superior e na pós-graduação, consideramos a relevância da instrumentalização teórica-metodológica de professores, psicólogos e demais profissionais para lidarem e enfrentarem a violência na escola ou nos espaços educativos. Não se assume o caminho da opressão e repressão, mas o da formação de homens conscientes e orientados por propostas coletivas. Essa formação não se dá em tempo reduzido, muito pelo contrário. Assim, entende-se que a zona de desenvolvimento próximo daqueles que são implicados com a educação pode ser alargada ou movimentada, e que a apropriação de conceitos – de modo a permitir a generalização e o retorno da teoria à prática educacional, como concreto pensado – deve ser buscada continuamente. Espera-se que os capítulos do livro possam contribuir para esse processo.

Maringá, 20 de março de 2021

Sonia Mari Shima Barroco

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Iracema Neno Cecílio Tada

**PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS  
E METODOLÓGICOS PARA ESTUDOS  
DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

## CAPÍTULO I

# O MUNDO DOS HOMENS CRIATIVOS E VIOLENTOS: CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO

Sonia Mari Shima Barroco

Mariana Lins e Silva Costa

Talitha Priscila Cabral Coelho

*De ahí que no sólo debamos aspirar a liberar nuestros pueblos: debemos liberarnos nosotros mismos, liberar nuestras mentes en el nudo gordiano de la creatividad, del pensamiento crítico y creativo. (Ignacio Martín-Baró, 1971).*

### **Palavras iniciais**

Como a Psicologia pode contribuir com a educação escolar em um momento em que a violência se torna parte do seu cotidiano? Essa pergunta tem sido endereçada não somente à Psicologia, mas às diversas áreas do conhecimento em um país que é considerado um dos mais violentos do mundo segundo dados do *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2016) e do *Atlas da Violência* (CERQUEIRA *et al.*, 2019).

O questionamento à Psicologia frente à violência social, portanto, não é um tema novo. As décadas de 1980 e 1990 foram períodos importantes ao desenvolvimento da Psicologia latino-americana que discutia, entre outros temas, a violência, a discriminação e a desigualdade social. Silvia Lane e Wanderlei Codo (1984) organizam uma coletânea onde se critica a psicologia social criada na Europa e Estados Unidos e se reivindica uma psicologia latina, brasileira, que pudesse responder aos nossos problemas.

Em El Salvador, em meados da guerra civil (10/1979 a 01/1992), Martín-Baró (1942-1989) realiza uma palestra em 1987 em que pergunta qual

o papel do psicólogo frente aos problemas da violência em seu país. Martín-Baró (1990) questiona: o que faríamos se cada um de nós psicólogos fossemos convocados, junto a outras áreas, para estabelecer um plano nacional de enfrentamento à violência? Responde afirmando que tal questionamento nos mostraria a falta de conhecimento sobre violência e os limites práticos para o enfrentamento do problema (MARTÍN-BARÓ, 1990, p. 126).

Como é possível notar, a abordagem da psicologia sobre a temática da violência contemporânea não se constitui em iniciativa recente e nem está prestes a ser esgotada. Neste capítulo nos propusemos à reflexão provocada por Martín-Baró e pelo cotidiano brasileiro. Temos como objetivo apresentar uma discussão sobre desenvolvimento humano que contribua com a educação à medida em que apresenta o homem, mesmo aquele que vive sob condição constante de violações, como sujeito social ontologicamente criativo, que pode vir a ser e criar outras coisas sob outra perspectiva, que supere a situação atual, desde que tenha condições para isso.

Vamos tratar de expor brevemente sobre a violência brasileira, um contexto social a que todos estão submetidos, embora em condições e situações muito distintas. Trazemos, depois, aspectos da educação escolar e do desenvolvimento humano que contribuem com a compreensão do mundo contemporâneo.

Para iniciar nossa discussão, entendemos que seja necessário definir violência, para que assim tenhamos clareza do que tratamos ao longo do texto. Compreendemos a **violência como um processo histórico e social**, que se acirra em condições de desigualdade e precarização da vida e que, portanto, os homens não são naturalmente violentos, mas ontologicamente criativos e criadores. É histórica porque é um fenômeno dinâmico, que se transforma ao longo do tempo tanto em sua expressão como em sua identificação. É social porque é forjada coletivamente, tanto em sua atuação como em seu significado. Martín-Baró (1985) enfatiza o caráter histórico e social da violência explicando que o ato violento sempre precisa ser justificado e essa justificativa vai ser construída de formas diferentes ao longo do tempo.

Dessa forma **não há ato violento com significado universal**, com característica única, mas sim o que determinada sociedade significa ou não como violência, a depender de quem seja violento ou violentado, em quais circunstâncias e com quais objetivos e consequências. Isso não significa relativização do ato violento, mas dotá-lo de caráter social e histórico, não natural e nem universal. Também não significa que se para uma dada cultura uma prática seja considerada *normal* ou *natural* tenhamos que considerá-la como tal.

Antes de seguirmos, é necessário fazer uma ressalva sobre o conceito de violência explicado por Vázquez (1990). Segundo o autor, violência é o ato de violar algo, de transformar sua condição natural. Isto é muito interessante e contraditório, visto que essa ação de violação da ordem natural é parte do processo criativo humano, é condição para o trabalho. Nesse sentido exposto por Vázquez, a violência é parte da atividade vital humana, no entanto, quando o objeto de violação deixa de ser a natureza e passa a ser o outro – seu corpo ou sua consciência –, tem-se caracterizado o problema da **violência social**. No texto estamos tratando da violência neste segundo aspecto, como uma situação que deve ser enfrentada por sua condição destrutiva, podendo se manifestar em qualquer espaço, como o escolar, por exemplo.

Com base na história, afirmamos que a violência não é um fenômeno exclusivo do capitalismo, contudo, tem sua manifestação acirrada nesta organização social. O capitalismo se assenta nela e que dela necessita para manter-se, como é característico de sociedades de classes. A violação da ordem natural da natureza ou do outro se dá para que *coisas* sejam criadas, possam ser trocadas e permitam a acumulação delas ou de riquezas que delas advém ou delas decorrem. Esse modo capitalista de existir e de se desenvolver, pela atuação *violenta e criativa*, se avoluma em condições de desigualdade social, basta que se verifiquem os números indicativos de violência em diversos países no mundo e, também, em diferentes regiões do mesmo país.

Essa sociedade, como explicam Engels (2015) e Vázquez (1990), é, pois, violenta em sua gênese – por se sustentar não só na relação de exploração da natureza pelo homem, mas do homem pelo homem – produziu e produz, imensa riqueza material e espiritual. Conforme tratado pelos autores, o avanço

das forças produtivas, que permitiu ao homem maior domínio sobre a natureza, provocou também complexificação no desenvolvimento do gênero humano. Contudo, a construção de tamanha riqueza se dá a partir da conformação dos homens em lados opostos, imprimindo às sociedades de classes um caráter excludente e violento. Contraditoriamente, portanto, nunca houve a produção de tanta riqueza e, ao mesmo tempo, de tamanha miserabilidade humana.

A violência social, fruto da organização capitalista que produz desigualdade, atravessa suas instituições, até mesmo aquelas que, em aparência, se diferenciam e distanciam da violência, como é o caso da escola. No entanto, tal como outras instituições, a escola não está à parte da sociedade, assim, tudo o que nela ocorre, no âmbito das relações entre os sujeitos, também tem ocorrido fora dela.

Durante o breve século XXI muito se tem falado em violência escolar, seja na mídia, nas redes sociais ou mesmo na cotidianidade das escolas. Mas nem por muito se falar de algo que ele passa a ser compreendido; muito pelo contrário, pode-se criar explicações para sua gênese e emergência, desenvolvimento e prevalência que acabam por encobrir grande parte do que ele é, representa e promove. Com isso queremos dizer que sem ferramentas que auxiliem, de fato, em seu desvendamento, corremos risco de não conhecermos o que nos aflige ou inquieta.

Assim a violência que se processa ou se expressa na escola não pode ser tomada como um fenômeno intrínseco a ela, por isto não é *da* escola, não é escolar, apesar da sua especificidade. Ela se manifesta em todos os lugares, sendo a escola um deles. Assim, cabe falar de *violência na escola*.

## **Violência no Brasil**

O problema da violência social é um tema que aflige as ciências e o cotidiano. Estamos às voltas com perguntas sobre as causas da violência, as consequências psicossociais, as formas de enfrentamento do problema e até mesmo sobre a possibilidade de sua extinção. A violência é um fenômeno incômodo que convoca à sua compreensão, explicação e ao seu enfrentamento. Importante salientar que quando falamos sobre enfrentamento nos referimos

à enfrentar as condições que promovem violência, tanto as condições cotidianas – a agressão física e psicológica por exemplo – quanto à organização social que a promove como consequência da violência estrutural. Por isso a superação da violência capitalista só é possível com a superação do capitalismo, por que são suas estruturas violentas – exploração do homem pelo homem e mecanismos repressivos – que produzem e reproduzem a violência social.

Essa violência estrutural, condição das sociedades de classes, se produz e reproduz nas relações humanas e em suas instituições. Vázquez (1990) explica a violência social a partir de dois processos, *direto e indireto*, ambos com gênese nas relações de produção. A primeira delas, que se revela de forma direta, tem como objetivo a manutenção da propriedade privada e se dá por meio da imposição da força do Estado, como legislação ou forças armadas. A segunda forma, segundo Vázquez (1990), denominada de indireta, é vivenciada pelos sujeitos como espontânea, vivida cotidianamente – a violência da fome, da miséria, das enfermidades, etc. – e se caracteriza como próprio modo de vida: “Essa violência surda causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado” (VÁZQUEZ, 1990, p. 382).

No Brasil, um país que assume posição periférica na produção capitalista, os números da violência social são assustadores. Uma das fontes para se acompanhar o fenômeno da violência no Brasil é a série *Mapas da Violência*, cuja primeira publicação se deu em 1998 e a mais recente foi em 2016, sob a coordenação do sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz. A edição publicada em 2013 intitulada *Homicídios e Juventude no Brasil* traz uma síntese sobre o movimento crescente de violência no país:

No Brasil, país sem disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos, conflitos de fronteira ou atos terroristas foram contabilizados, nos últimos quatro anos disponíveis – 2008 a 2011 – um total de 206.005 vítimas de homicídios, número bem superior aos **12 maiores conflitos armados acontecidos no mundo entre 2004 e 2007**. Mais ainda, esse número de homicídios resulta quase idêntico ao total de mortes diretas **nos 62 conflitos armados desse período, que foi de 208.349**. (p.28, grifo do autor).



A pesquisa, publicada em 2016, *Homicídios por armas de fogo no Brasil*, mostra que a violência brasileira avançou. Aponta que entre os anos de 1980 e 2014 as armas de fogo foram responsáveis por 85,9% das mortes por homicídio no país. Segundo o autor, quando somadas partes das mortes com causa indeterminada, que tem enorme chance de ser por arma de fogo “[...] é possível afirmar que praticamente 95% da utilização letal das armas de fogo no Brasil tem como finalidade o extermínio intencional do próximo” (p.15). Dito de outra forma,

Não podemos deixar de mencionar que essas 44.861 mortes, em 2014, representam **123 vítimas de arma de fogo a cada dia do ano, cinco óbitos a cada hora**. Número bem maior do que temos notícia de grandes chacinas e cruentos atentados pelo mundo, como os acontecidos na Palestina, ou no Iraque, ou na Bélgica em março do corrente ano, quando morrem, nos atentados, 31 vítimas. Ainda pior: praticamente, temos, a cada dia, o equivalente aos massacres de Paris de novembro de 2015, quando morrem 137 pessoas, incluindo sete dos agressores. (WAISELFISZ, 2016, p.70, grifo do autor).

Segundo *Atlas da Violência*<sup>1</sup>, publicado em junho de 2018, com objetivo de compreender a crescente violência no país, o Brasil atingiu em 2016 a marca histórica de 30,3 homicídios para 100 mil habitantes. Esta é uma das maiores marcas entre os países da América do Sul e Caribe. As estatísticas são tão assustadoras e, ao mesmo tempo, tão naturalizadas, que somente a comparação com outros locais nos dá uma estimativa da dimensão do problema: aqui mata-se 30 vezes mais que a média dos países europeus.

Considerando os dados alarmantes sobre a violência na sociedade brasileira, como os expostos anteriormente, pode-se indagar se eles se relacionam com a educação escolar. De um modo mais amplo e geral, considera-se possível relacionar os índices da violência no Brasil com os dados das avaliações da educação, considerando-se a mútua determinação. Assim, a título de ilustração,

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Os dados apresentados e discutidos apresentam especificidade segundo objetivo de cada seção. Na primeira trata-se de compreender a evolução da taxa de homicídios por arma de fogo no mundo entre os anos de 2000 e 2013. Os números são da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em seção que trata do problema brasileiro, os autores utilizam como fonte de dados o Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS) entre os anos de 2006 e 2016.

pode-se reportar às tabelas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As tabelas revelam que, numa escala de até 10,0 pontos, o Brasil tem conseguido esses fracos resultados a respeito da Educação Básica e expõe as Figuras 1, 2 e 3, com as projeções para os anos seguintes.

**Figura 1: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

**Figura 2: Anos Finais do Ensino Fundamental**

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

**Figura 3: Ensino Médio**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Enquanto os índices de violência vão crescendo, os da violência na escola também, como apontam os dados de pesquisa da UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo –, intitulada *Violência nas escolas*, em que quase 90% dos professores estaduais relatam já ter sofrido algum tipo de violência em seu local de trabalho.

Até aqui vimos expondo sobre o caráter social do desenvolvimento humano e da violência. Afirmamos que a violência nas escolas é uma expressão da violência social, que tem as especificidades do seu local, mas que sua origem está fora dos muros escolares. Isso nos parece importante porque situa a escola como uma instituição social que reproduz os problemas do capitalismo e reconhece sua existência como imbricada à realidade social, tanto nos problemas que nela se apresentam como em sua função social: a reprodução da sociedade de classes. Embora reconheçamos a contradição intrínseca da educação formal em reproduzir a manutenção do atual e potencialmente propiciar a formação do novo, da crítica.

### **A escola e a individualização da violência**

Embora muito se tenha criticado a escola, por aquilo que ela não faz (!), avalia-se que hoje ainda não se pode conceber um mundo sem escolas. O que tem aumentado é o ensino não presencial (educação à distância – EaD) visto que a criatividade humana tem desenvolvido as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O EaD aplicado, de modo especial, nos cursos de graduação e pós-graduação, não substitui a formação presencial, e constata-se que se constitui num plano de negócio de grupos de grandes investidores. No atual momento de desenvolvimento das forças produtivas essa modalidade de ensino aligeira a formação, torna menos onerosa a sua oferta e permite uma educação similar ou padronizada para desiguais, que em seus ritmos e *capacidades* próprios podem ser diplomados, habilitados. Um outro ponto muito relevante disso é que esses desiguais não precisam se apresentar em situações ou espaços conflitivos, tensos, supostamente geradores de violência. Ainda que se tenha a tendência de oferta educacional sob esses moldes, a

educação escolar ainda se faz imprescindível para o capitalismo em sua atual forma de reprodução. Contudo, desde a perspectiva aqui adotada, não é possível vislumbrar uma sociedade sem uma instituição que produza, sistematize e ensine o conhecimento científico, posto que esta prática é que pode levar à formação humana multilateral.

Esta formação pleiteada vai na contramão de apenas levar o alunado a se inteirar de meras informações, visto que dominar o conhecimento na ciência, na arte, na filosofia requer um denso trabalho de ensino, de apropriação do ensinado, de modo a se recuperar a raiz, a gênese dos fenômenos e acompanhar metodicamente seus desenvolvimentos, desdobramentos e implicações. Dito de outro modo, essa seria a essencialidade do trabalho escolar; o clássico da escola seria esse ensino. Quando ela deixa de cumprir com esse propósito, em quaisquer níveis e modalidades de ensino, ela se torna conivente com a instalação da violência em seu interior, pois falseia o real e leva o alunado a pensar que o grande problema está em si mesmo. Levar à crença de que a inadequação à escola, e a falta de empatia com ela, seja um problema pessoal dos sujeitos que já entram para o processo ensino-aprendizagem negativados se trata de algo perverso e violento. Quando a grande parte dos estudantes da escola pública no Brasil e nos países pobres sabem que não se tem expectativas positivas sobre eles, a violência que se manifesta como tal não somente uma quebra de padrões, é uma denúncia de que estes foram constituídos por diferentes razões, mas precisam ser mudados. Esse suposto fracasso escolar, na verdade, referenda o sucesso da reprodução do modelo societário vigente.

No caso brasileiro, no que diz respeito ao fracasso escolar em suas inúmeras facetas, é importante destacar que, quando as críticas à “escola violenta” se avolumam, muitos alunos da educação básica tidos como ‘violentos’ e ‘prejudiciais’ ao sistema, por não acompanharem o conteúdo e por não terem, de fato, acessibilidade à permanência na escola com dignidade, acabam ficando com defasagem idade série. Isso os leva a se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, como já apontado, em programas de EaD. Importante destacar que não é esta a finalidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, mas fica evidenciada a ideia

de que essas modalidades de ensino podem assumir papel fundamental para a solução dos problemas da violência na escola.

Também vale pontuar que o crescimento vertiginoso da modalidade EaD não tem a intenção de minorar conflitos e nem se trata de um fenômeno brasileiro, mas é próprio de uma sociedade high tech, que criou os aparatos necessários para a comunicação à distância, em tempo real ou de modo remoto, e que caracteriza pela concentração de riquezas.

No tocante ao avanço tecnológico, este alterou a vida de todos – mesmo daqueles que são renitentes a ele. De modo direto, impactou quem os emprega no trabalho, no estudo e/ou áreas da vida. Indiretamente, impactou a existência de todos, mesmo sem que se esteja ciente disto. Nas situações mais simples, tem-se a aplicação dos avanços tecnológicos, como por exemplo, referente à alimentação. Nota-se que o alimento extraído da natureza ou nela cultivado e que chega à mesa, carrega em si as marcas da criação humana; é advindo da aplicação de saberes e técnicas, de negociações travadas entre agricultores e comerciantes, de monitoramentos climáticos e ambientais etc. Tratam-se de saberes acumulados, transmitidos e modificados de geração em geração, sendo a educação escolar um meio de produção e transmissão dos mesmos. A escola não pode ficar à margem do desenvolvimento tecnológico e nem do modo como as pessoas vivem. Contudo, também não pode aderir às pressões econômicas, que passam a sustentar concepções de homem e sociedade que desvalorizam e desautorizam o resgate histórico da formação humana.

Numa direção oposta, reconhece-se que o modo como os homens garantem as suas vidas na contemporaneidade (séculos XVIII a XXI), por meio da produção capitalista, assume diferentes especificidades ao longo desses séculos, como também, as relações sociais estabelecidas derivam de tal meio assumindo contornos condizentes às suas singularidades.

Desse modo é possível afirmar que desde meados do século XX transformações importantes ocorreram na sociedade. Com o avanço ininterrupto das ciências, em suas formas básicas e aplicadas, em todas as áreas do saber, a dimensão de conhecimento produzido chega a ser quase impensável. O volume de patentes e de publicações, que servem de termômetro para a afirmação

exposta tem crescido notadamente, de tal modo que têm sido criados ou organizados muitos periódicos e eventos científicos nos quais os resultados das pesquisas possam ser expostos.

Todo esse movimento criativo da ciência não se coloca à parte da vida dos homens contemporâneos. Antes, toda essa produção passa a influenciar ou até a direcionar a sociedade, nas políticas públicas (para a educação, o meio ambiente, a saúde etc.), no processo produtivo, nas relações sociais. Em meio a esse contexto há indagações como: o que a ciência pode dizer sobre a violência na escola; as pessoas nascem violentas; a violência escolhe raça, credo e cor?

### **Sobre o processo de formação humana**

Violento ou criativo: do que é constituído o homem? Defendemos, a partir dos escritos de L. S. Vigotski (1896-1934), que a violência posta não é uma consequência do desenvolvimento instintivo, biológico ou animalesco dos homens. Os homens não são naturalmente violentos, mas ontologicamente criativos e criadores. Essas duas características humanas (de ser potencialmente criativo e efetivamente criador) têm sido desenvolvidas ao longo da história da humanidade, e vão se realizando em cada pessoa conforme a época, cultura e classe social as quais se pertença. Adentrando para a terceira década do século XXI, por onde se direciona o olhar ou a atenção é possível identificar o que elas têm promovido. É impressionante e assustador o que o ser humano pode criar – de encantador e de devastador!

A história testifica que essa potência e sua efetivação advém do fato de o homem não apenas trabalhar a natureza porque tem necessidade de retirar dela o seu sustento, a sua sobrevivência, mas de a alterar, de a transformar, como apontamos inicialmente. De modo muito sucinto, pode-se dizer que o motivo para trabalhar a natureza, para criar algo a partir dela e sobre ela deixa de ser a mera sobrevivência, e passa a ser a garantia da existência ou a reprodução da vida com base em patamares também criados/instituídos e dos quais é difícil abrir mão.

Paralela e dialeticamente à produção de ferramentas e instrumentos, que têm a função de fazer a mediação entre o homem e o meio e que permitem

maior domínio sobre a natureza, a partir do trabalho o homem também cria signos ou ferramentas psicológicas. Estes servem como uma interposição do homem consigo mesmo; resultam em transformações do seu psiquismo, levando à superação de uma vida norteada pelo instinto biológico e pelo intelecto prático rumo ao autocontrole da conduta pela consciência. A formação desta, só é possível pela representação simbólica da realidade.

O homem é, pois, o único ser que, além de criar/produzir e utilizar signos e instrumentos, ensina às gerações mais jovens seu significado e uso. Esse comportamento, tipicamente humano, de ensinar aos outros homens a função dos objetos da cultura material e não-material, afirma Leontiev (1978) é um ato educativo e é isso que garante a continuidade da história humana. Por meio da linguagem – oral ou não – o homem, ao ensinar as gerações mais novas os usos e costumes daquilo que já fora desenvolvido até então, possibilita que o desenvolvimento cultural tenha seqüência e avance cada vez mais em seu processo criativo.

O ato educativo a que se refere Leontiev (1978) não é a educação formal ou escolar, mas sim a relação entre os homens que é muito anterior à existência da escola, e que está diretamente relacionada ao trabalho. A escola é um produto histórico e social, isso quer dizer que sua instituição não é natural e nem universal. A escola, como espaço de educação formal, se transforma ao longo do tempo e assume funções sociais diversas, sempre em estreita relação com as necessidades do momento histórico, respondendo essencialmente às demandas da organização social de produção.

Embora possa parecer à sociedade em geral que a escola se vincula ao mundo da produção somente quando instrumentaliza seus egressos para dadas profissões ou serviços, a relação entre ambas é intrínseca. Ela, grosso modo, leva adiante um dado modelo de vida instituído, por isso não é neutra. Ela desempenha papel importante para que saberes, valores, hábitos/usos e costumes sejam corroborados; para que as ideias da classe que tem o poderio da produção e da (não)circulação da riqueza. Ela tende a passar adiante uma ideia de vida, de mundo, de sociedade, de ser humano, como se fosse a única, ou a mais correta. Sem contrapontos, que a análise do real oferece pondo em perspectiva a conduta humana em relação às condições materiais da existência,

transversalizada pela ciência da história e pela teoria psicológica já sistematizada a respeito, a prática escolar em vez de levar o alunado e o corpo docente a desconfiarem do que pareça natural, acaba por naturalizar e a individualizar o que é histórico e social.

Segundo a matriz histórico-cultural, a formação do ser humano que seja capaz de relacionar-se com o mundo, compreendê-lo, identificar demandas ou necessidades (pessoais, sociais, da natureza etc.), desvendar as leis gerais que regem a vida e a natureza, criar processos, objetos, coisas, conhecimentos, técnicas, etc. dependem de um duplo processo: da apropriação do já criado e da objetivação de novas elaborações.

Esse duplo processo entre o homem e o mundo/sociedade, permite-lhe tornar-se parte do gênero humano, com sua singularidade; permite-lhe tornar seu aquilo que a humanidade já conquistou – e ela já conquistou muito! Se fôssemos elencar as maiores invenções já criadas nos últimos séculos teríamos dificuldades em fazê-lo. São tantas, de diferentes áreas, com diferentes impactos sobre a vida. Se nos detivéssemos ao século XX, não diminuiria tanto assim a tarefa, já que este, como escreveu Hobsbawm (1995) parece ter sido tão breve, ante o volume de fatos e feitos humanos.

Até aqui destacamos dois aspectos importantes para o trabalho com a violência nas escolas. O primeiro é de que a escola não está “inserida” na sociedade; ela é partícipe da sociedade; reproduz suas conquistas e contradições. O segundo, diz respeito à condição ontológica: o ser humano é necessariamente criador, criativo. Ele cria para suprir necessidades, e com o fruto de sua criação, gera novas e variadas necessidades, mantendo-o ativa e continuamente num processo criativo. No entanto, como aponta Vigotski ao tratar da *Psicologia da Arte* (1999), o criador perde o domínio sobre a sua criação; ou seja, a criação pode provocar o oposto daquilo para o qual foi criada.

Contudo, embora os termos “criação”, “criatividade”, “criativos” possam carregar uma valência positiva, de fato, nem sempre o produto criado e o ato ou o processo de criação implica em um bem para a coletividade, manutenção da vida com dignidade para todos, e, emancipação dos homens. Pelo contrário, a História bem como a Teoria Histórico-Cultural nos mostram que essa característica do ser



humano pode levá-lo a patamares cada vez mais sofisticados de existência, mantendo uma relação cada vez mais indireta com o mundo, posto que mediatizada por ferramentas e instrumentos físicos e psicológicos que não foram possíveis em outros períodos históricos, mirando propósitos pessoais e individualistas.

O processo criador e criativo da humanidade pode trazer segurança, serenidade, conforto, alívio, ao mesmo tempo em que impõe pressões e opressões à conduta social dos indivíduos ou grupos/coletivos, podendo gerar estranhamento, provocar reação que é ponderada como negativa, como indisciplinada, como violenta.

Essas considerações demandam que se considere a violência que se manifesta e se avoluma na escola não somente como algo negativo, mas como meio de revelar contradições de toda ordem. A violência pode revelar/expressar a exclusão, a negação, ou até mesmo a indiferença ou a nulidade que as relações sociais estabelecidas impõem aos sujeitos que a protagonizam. Neste caso, ver o mundo em franca produção de riquezas e constatar que se está alheio, alienado, expropriado das possibilidades de usufruí-las ou fruí-las pode ser motivo (deliberado, consciente ou não) para reagir de modo negativo e destrutivo. Os profissionais que trabalham na escola, ao se depararem com essa situação que se agrava (tanto do crescimento da produção da riqueza quanto da sua concentração e da elitização de seu usufruto) precisam superar o estado de impotência que ela suscita e é mister que perguntem a respeito, que indaguem e problematizem, de modo a estranharem o que parece natural, como já bem disse Bertold Brecht (1992).

### **Reflexões sobre processos criativos e violência**

Como foi apontado, o século XX revelou-se como um momento em que os homens alcançaram um elevado patamar de produção em todas as áreas. O século XXI, em sua segunda década, está seguindo o mesmo caminho. Nota-se que uma característica marcante tem sido a aplicação da ciência, sobretudo da alta tecnologia, no processo de produção. Contudo, se isso gera um aprimoramento na velocidade e na qualidade em que os produtos passam a ser

produzidos, as criações/elaborações resultantes passam a impactar/reger todas as áreas da vida. Pode-se imaginar quanto se avançou na criação de produtos eletrônicos para as mais diversas finalidades depois que ocorreu a invenção do circuito integrado, o chip? Este dispositivo microeletrônico conta com muitos transístores e outros componentes interligados, que são capazes de desempenhar muitas funções, trouxe às indústrias a possibilidades de automações talvez impensáveis no século XIX.

Contudo, se a humanidade é criativa, composta por homens criativos, nem por isso, todos os homens singularmente apresentam este traço característico em seus psiquismos. O fato é que a existência ou ausência de criações humanas concretas, subjetivas, individuais ou sociais, tecnológicas ou conceituais são atravessadas por determinadas relações sociais cuja complexidade desafia nossa análise. Para se compreender isso, que se revela contraditório, é importante que nos detenhamos nos estudos de Vigotski sobre a criatividade.

### **Vigotski e a criatividade**

Vygotski (2000) nos oferece uma revisão crítica da teoria psicogenética de Jean Piaget (1896–1980) e, com isso, recoloca o papel do desenvolvimento intelectual (primordial para o aparecimento de um novo tipo de criatividade, tipicamente humana). Defende que ao longo da infância um longo, lento e complexo processo de transformações psicológicas possibilita a gradual superação de um certo presenteísmo sensorio-motor (muito próprio da criança) e o aparecimento de uma abertura psicológica para revisão do passado e para reflexão sobre o futuro, graças à abstração reflexiva que se consolida no início da juventude. Essa novidade cognitiva inaugura a chance da compreensão lógico-abstrata de sua própria história, o que inclui a de sua família, a do seu grupo étnico e, portanto, abre a possibilidade da identificação com o gênero humano que requalifica o conteúdo e a forma das relações sociais.

Verificamos nessas contribuições de Vigotski no campo da pedologia – os últimos trabalhos do autor – o aprofundamento de seus argumentos sobre o papel prioritário e, portanto, decisivo da internalização das relações sociais que

movimentada a evolução do sentido da palavra. Assim, o caráter abstrato e generalizador da linguagem é que conduz a superação da relação direta (imediata) e da reprodução mecânica e, conseqüentemente, o aparecimento da imaginação criativa (VYGOTSKI, 2000a).

Em coerência com o pensamento marxista, o autor defende como questão de primeira relevância o fato de que as conquistas da humanidade (do conjunto das relações sociais), tornam natureza para o homem. Nesse sentido, é a fusão entre os motivos histórico-sociais, presentes nas relações, e as necessidades naturais – e não a ação em si mesma, ou a simples influência de um ambiente estimulador na interação com a maturação biológica – que produz e conduz o aparecimento das atividades complexas como a criatividade.

Segundo Vygotski (1996; 2000), profundas transformações na vida interior e social da criança movimentam a reconfiguração sistêmica dos agrupamentos funcionais, ou seja, as neoformações ou os novos sistemas psicológicos – maneira pela qual se opera em cada idade o conteúdo da personalidade na direção de novos interesses, vontades e motivações. Para o autor é a intencionalidade (primeiramente social e só depois pessoal), o verdadeiro motor da criação. Tal concepção exige uma clara diferenciação entre a imaginação reprodutiva que se apoia na memória (na recombinação), e a imaginação criativa que se apoia na fantasia (pensamento abstrato, reflexivo).

Além desses aspectos internos da conquista da palavra (abstrata), o momento em que se consolida novas condições preliminares de desenvolvimento – mais complexa e capaz de apreender os acontecimentos com maior liberdade – uma também nova situação social se apresenta, impulsionando o aparecimento de novos horizontes que se abrem nas mais diferentes dimensões da vida de uma pessoa e da coletividade.

Dito de outro modo, são as vivências (marcadas profundamente pela sociabilidade) que têm um papel preponderante nesse processo e a linguagem é o seu pressuposto primordial. São as relações interpessoais – sempre intencionais e simbólicas, também podendo envolver conflitos, lutas, negociações, subordinação, servilismo, autoritarismo, violência etc. – que dão base para emergir a relação da pessoa com ela mesma: o pensamento crítico-reflexivo.

Para Vigotski (1996), de modo geral, o sistema psicológico de conceitos se define na adolescência e nela alcança seu núcleo fundamental, o que explica as mudanças de conteúdo que se apresentam a partir desta idade. Com isso, a adolescência é a idade de estruturação da concepção de mundo e da própria existência. É, portanto, nesse período que se consolida o pensamento por conceitos propriamente dito. E, também, quando aparecerá pela primeira vez – apoiada no desenvolvimento já conquistado e na situação social precedente – a atividade de autorreflexão, de revisão crítica das decisões e o germe do debate ativo sobre a concepção de sociedade.

Pelo exposto, concluímos que, quando uma pessoa é capaz de revisar-se criticamente, de analisar o seu passado, inaugura com isso as condições preliminares favoráveis, impulsionadoras do aparecimento de motivações para sonhar com um futuro melhor. É nesse ponto que pode emergir o fenômeno da autocrítica que, por sua vez, se desdobra em uma crítica-social. O contrário também é verdadeiro: determinadas condições sociais obstaculizam a formação de conceitos, por consequência, resultam em uma precária formação do autoconceito, bem como a construção de uma autêntica crítica social.

Transpondo esse mesmo raciocínio teórico para a concretude da adolescência de um latino americano, brasileiro, podemos inferir determinadas consequências psicológicas (pessoais e sociais) produzidas quando, por exemplo, um jovem negro, morando na periferia de um grande centro urbano cria suas saídas como se não houvesse amanhã ou, pelo contrário, como se o amanhã estivesse certo e predestinado, restando apenas reproduzir o que já existe, pois sua própria vida, os papéis sociais, as instituições, o mundo todo sempre foi e sempre será *assim*, já que aparentemente é *assim* desde que o mundo é mundo.

A compreensão ingênua ou a compreensão irrefletida dos conflitos sociais (caso não haja oportunidade do exercício do pensamento crítico-reflexivo), dificulta ou mesmo anula a chance de enfrentamento. Ou seja, a ausência de uma revisão crítica ante as diversas formas de violência, contribui para formação de um pensamento reprodutivista do tipo místico-fatalista (VIGOTSKI, 1999; MARTÍN-BARÓ, 2006).

Partindo do reconhecimento da unidade entre a teoria social e a teoria psicológica e da centralidade do problema da revisão crítico-criativa (na unidade entre autocrítica e crítica social) retomamos o tema do “Como se cria?”, demonstrando seu vínculo prático com uma questão essencial: quem cria; o que e para quê se cria?

Não é de se estranhar que o tema da criatividade (originalidade, inventividade etc.) e da sua falta (reprodução, imitação), comumente é vinculado ao empreendedor (assim como a inteligência, a memória, a comunicação, etc.), como a capacidade adaptativa de superar as adversidades. Acontece que essa finalidade mercadológica carrega consigo um potencial destrutivo, alienante, portanto, desumanizante. Ela interessa estritamente aos sujeitos enquanto compradores ou vendedores da mercadoria força de trabalho, ou seja, para sobrevivência de quem vende e para o acúmulo de riqueza (capital) dos que compram.

No entanto, a pessoa criativa não interessa apenas ao empregador, ou mesmo ao educador ou o artista. O novo rompe com a experiência conhecida e abre novos horizontes nas diferentes dimensões da vida de uma pessoa e na vida social: quando nos relacionamos conosco mesmos (pensamento íntimo) e com os outros (na família, na escola, no relacionamento amoroso, no trabalho, nas organizações políticas, nas práticas religiosas, com os amigos).

Entendemos que os momentos de criatividade (ou de sua falta), mesmo com menor evidência de impacto social, a seu modo, transcendem as biografias. Tenhamos consciência disso ou não, a atividade criativa se insere de modo dinâmico e complexo no mundo, reiterando, reinventando, revolucionando a história humana, como expusemos inicialmente. Assim, não apenas nas inovações de maior abrangência e repercussão – sejam elas na forma de leis e políticas de governo, drones de guerra, agrotóxicos ou a cura para o câncer –, mas também em cada escolha, as pessoas repetem ou criam, imitam ou inovam.

A criatividade na sociedade contemporânea, na qual a vida cotidiana é regida pelo mercado mundial, generalizou a tendência destrutiva do processo de globalização capitalista, fundamentalmente por ser intermediado pelas legalidades do comércio, ou seja, da reprodução de capital (barateamento dos custos de produção, comércio de mercadorias, disputa por consumidores etc.).

Ou seja, não foi para criação de melhores saídas nem para aprimorar a cooperação e solidariedade entre os povos, mas para promover o desenvolvimento do mercado mundial, que beneficia um pequeno grupo de privilegiados, que os mais diversos grupamentos humanos se articularam em uma única história, a da humanidade (LESSA, 2002).

O Brasil, como parte desse todo, é o país latino-americano mais desigual, de economia subordinada, periférica, portanto, dependente das economias centrais. Figurou como o décimo em desigualdade social de todo mundo, conforme dados da ONU de 2015, e o primeiro em reprovações no ensino fundamental de toda América e Caribe (IBGE, 2009) – fatos que nos instigaram à continuidade desses estudos sobre a violência na escola.

Embora o ingresso das crianças brasileiras na escola básica seja quase universal, a permanência ainda é um desafio e não garante qualidade na formação recebida, o que nos leva ao fantasma do chamado fracasso escolar. Segundo os dados de 2015 (IBGE, 2019), na idade que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros ainda estavam cursando o nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos. Dados de 2018 apontam que a taxa de analfabetismo (rural e urbano) entre pessoas com 15 anos ou mais era de 3,9 para brancos e de 9,1 para pretos ou pardos (IBGE, 2019). Isso significa que a desigualdade social é também racial e se manifesta na forma de um “[...] verdadeiro ‘apartheid’ da educação com graves consequências para as camadas populares” (CFP, 2013, p. 31). Esse triste retrato vem chamando a atenção para o seu enfrentamento. Lembramos que, em 25 de maio de 2020, o negro George Floyd morreu asfixiado, num episódio dramático que repercutiu no mundo todo e trouxe à tona o racismo estrutural e toda a violência que ele promove, como essa de negação aos direitos fundamentais à vida, à educação e ao desenvolvimento.

Assim, entendemos que parte significativa dos mais graves problemas pessoais de um jovem brasileiro têm profundas raízes históricas, além de possuir vínculo atual com acontecimentos locais, regionais e até mesmo internacionais. Des-conhecer a complexidade e a amplitude desses problemas produz efeitos também pessoais e sociais, tais como: (des)identificação de classe, adesão ideológica partidária mais ou menos consciente, (des)mistificação de

estigmas e preconceitos, (des)interesse pela literatura e arte regional/nacional, formação de gangues, agremiações etc.

Cabe lembrar as recentes manifestações que levaram, em 2013, milhares de jovens brasileiros às ruas em protestos, seguidas de ocupações de escolas públicas em 2015 e 2016, bem como levantes populares de confrontação e resistência, paralisações, recordes históricos em números de greves e organizações de greves gerais. O aumento no protagonismo juvenil denunciando a crise no sistema político, não está desconectado dessa totalidade. Mais recentemente, observou-se uma crescente adesão popular às soluções violentas que atacam a dignidade humana (como as práticas de tortura, linchamentos, a defesa da diminuição da maioria penal, a liberalização do acesso às armas de fogo, etc.), bem como um expressivo aumento de associações ou coletivos dedicados à luta política de caráter antidemocrático e conservador (COMPARATO, 2014).

Retomando o conceito de criatividade em Vigotski e sua articulação entre a conquista da autocrítica e da crítica-social, reiteramos a necessidade de investigarmos como aparece (qual a origem) em que momento e condições psicológicas começamos a refletir/indagar sobre o *que fazermos de nossas vidas?* Como contribuir para que as finalidades e as criações de saídas pessoais e sociais tenham um caráter autêntico (original) solidário e emancipatório, e não hostil e violento?

A resposta não é simples, mas é possível. O ponto de partida nos parece ser o reconhecimento de que os dramas que vivemos no momento presente possuem um caráter dinâmico e transitório. Nos superamos, nos recriamos, e essa superação é possível de ser compreendida, portanto, interpretada teoricamente: disso depende o fenômeno da revisão crítico-criativa, e a produção tanto de teorias psicológicas quanto de teorias sociais a respeito.

De forma análoga à compreensão dos processos sociais feita por K. Marx, para Vigotski os processos psicológicos, de modo geral, e a criatividade, em específico, se alteram ao longo do tempo, transformam-se qualitativamente e a dialética dessas alterações não é caótica nem espontânea. Ao contrário, se articula com todo um modo peculiar de existir no mundo, próprio em cada idade: sempre dependente do potencial diretivo, colaborativo e solidário *dos nossos*.

Defendemos que o tema da violência juvenil, e seu vínculo com a destrutividade, também pode ser analisado pelo seu avesso: o tema do processo criativo. A conquista da criatividade é um acontecimento crucial, indicativo de uma importante ruptura com as regularidades da infância: a possibilidade de **superação do presente**, ou seja, a conquista criativa **do voltar-se para o passado e projetar-se para o futuro**, tanto em nível pessoal (na autocrítica, na revisão dos sucessos, fracassos/frustrações e no projeto de vida) como no que se refere aos problemas da humanidade (nos primórdios de uma crítica social e, portanto, de uma adesão a um projeto ético-político).

Ademais, para que um jovem estudante e todos os que assumem com ele uma colaboração educativa (familiares, amigos, educadores, conselheiros tutelares, etc.) possam depositar esperança em seu progresso intelectual (como um caminho relevante de autossuperação), é importante oferecer teorias explicativas desse acontecimento psicossocial, como parte dos problemas das idades e de maneira contextualizada. Por meio desse caminho, encontramos as mínimas referências para estabelecermos os limites e possibilidades pessoais de construção e aperfeiçoamento das saídas (menos violentas e reprodutivas).

### **Considerações finais**

A Psicologia Escolar, ante tudo o que expusemos não pode se furtar às reflexões postas. Salientamos que a produção humana tem como uma de suas características fundamentais o fato de ser produção para outro. Numa compreensão histórico-dialética, ante ao reconhecimento da reciprocidade como sendo uma característica da produção humana, não se vê em nenhuma outra modalidade de ser que um indivíduo produza para um outro indivíduo diferente dele. Marx (2011, p. 295) salienta

Que a necessidade de um pode ser satisfeita pelo produto do outro, e vice-versa, que um é capaz de produzir o objeto da necessidade do outro e que cada um se enfrenta com o outro como proprietário do objeto da necessidade do outro, prova que cada um, como ser humano, vai além de sua própria necessidade particular etc. e se comporta um em relação ao outro como ser



humano; que sua essência genérica comum é conhecida por todos. De mais a mais, não acontece de elefantes produzirem para tigres, ou animais para outros animais. Por exemplo. Um enxame de abelhas consiste, na verdade, de apenas uma abelha, e todas produzem a mesma coisa.

É indispensável, pois, considerarmos que o desenvolvimento histórico da atividade vital e, dialeticamente, da consciência humana possibilitou aos homens produzirem excedentes ao criarem meios (ferramentas) de controle da natureza em favor de sua sobrevivência. Tal oportunidade histórica inaugurou novas possibilidades, como, por exemplo, que um grupo de homens fosse escravizado por outro grupo mais forte e passasse a produzir (com ajuda das ferramentas) os meios de sobrevivência necessários – com base na subjugação de um pelo outro. Em outras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas criou as condições objetivas à produção de excedentes, que, por sua vez, possibilitou a divisão do trabalho, sendo uma de suas formas a escravidão literal.

Considerar a divisão do trabalho em sua gênese e desenvolvimento é fundamental para compreendermos as implicações da transformação da realidade concreta causada por ela e, sobretudo, suas implicações para a constituição da consciência, processo que pode ser marcado pela alienação. Tratamos, pois, de um fenômeno histórico-social e não de uma condição humana, isto é: a alienação – que gera e perpetua a violência – não é um atributo do ser genérico. Ou seja, em uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, que provocaria um crescimento direto das capacidades humanas, pela divisão do trabalho, emerge, contraditoriamente, no processo social do trabalho, momentos de alienação (LUKÁCS, 1972).

Para Lukács (1972), ao tratar dos traços ontológicos gerais da alienação, a história da humanidade, a partir de certo nível da divisão do trabalho, é também a história da alienação. Tal consideração permite compreender o desenvolvimento da capacidade criativa em nossa sociedade, que ainda se mantém dividida fundamentalmente em classes antagônicas (trabalhadores e capitalistas), que têm seus próprios interesses. Assim, se em outros momentos históricos a atividade vital produzia a satisfação das necessidades de sobrevivência; com a complexificação da divisão social do trabalho e da sociedade de

classes no interior do processo produtivo, o homem passa a realizar uma atividade alheia, estranha a ele, que não lhe oferece satisfação em si (por exemplo, se está com fome, o sujeito pode estar não cultivando alimentos, mas coletando latas de alumínio nos lixos para a reciclagem e venda, para posterior compra de alguma comida – que já não é tão naturalmente saudável, mas cada vez mais industrializada, processada); troca sua força de trabalho com outra pessoa, realiza uma atividade que não o satisfaz diretamente.

Nessa complexidade que distancia o ser humano de sua constituição como ser autônomo, emancipado, capaz de pensar e agir sobre o real, é importante salientarmos que, embora seja necessário o trabalho educacional ou a conscientização dos sujeitos, a superação da violência requer a superação dessas condições sociais de produção que a forjam. No limite da ciência enquanto ferramenta que auxilia na explicação da realidade, o papel ético-político da Psicologia Escolar é explicitar o caráter social da violência, contribuindo com o enfrentamento às teses biologicistas que tomam a aparência dos fatos e fenômenos como cerne para a compreensão do problema e depositam mecanicamente no sujeito as explicações sobre seus comportamentos, levando à cabo os pressupostos liberais de leitura da realidade. Também atuar de maneira que sua práxis não reitere situações de discriminação e violência, mas sim contribua para seu enfrentamento, com vistas à superação das raízes deste problema.

## Referências

CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S. de; BUENO, S.; NEME, C.; FERREIRA, H.; ALVES, P. P.; MARQUES, D.; REIS, M.; CYPRIANO, O.; SOBRAL, I.; PACHECO, D.; LINS, G.; ARMSTRONG, K. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: IPEA, São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: [http://www.ipe.a.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27782&Itemid=418](http://www.ipe.a.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27782&Itemid=418). Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 09 set. 2019.

BRECHT, B. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COMPARATO, B. K. Uma Direita Radical no Brasil. Comunicação apresentada no **IX Encontro da ABCP**, Brasília/DF (2014). Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/03/direita-radical-brasil-471.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013. 58 p.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica** n.41, 2019, p. 1-12. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2002

LUKACS, G. **Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.

MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica** (2ª ed.). San Salvador: UCA Editores, 1985.

MARTÍN-BARÓ, I. La violencia en centroamerica: una visión psicosocial. In: **Revista de Psicología de El Salvador**, Vol. IX, N° 36, 123-146 UCA, San Salvador, El Salvador 1990.

MARX, K. **Grundisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2013**. Homicídios e Juventude no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2013. Disponível em: <http://www.mapa-daviolencia.org.br/>. Acesso em: 23 mar 2021.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**. Violência por armas de fogo no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2016. Disponível em: <http://www.mapa-daviolencia.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

## CAPÍTULO II

# BASES MATERIAIS DA VIOLÊNCIA: POR UM MÉTODO DE ANÁLISE

Bruno Daniel Bianchi

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Alexander Robert Kutzke

Amanda Tintori

Ana Flávia Maschio

Emanuelle Cristine de Almeida Silva

Luiz Felipe Cortez Fernandes

### **Introdução**

No dia 1º de janeiro de 2017, uma rebelião na penitenciária Anísio Jobim, em Manaus, foi responsável por 56 mortes, incluindo execuções e esquartejamentos. Outros incidentes se seguiram, resultando em um dos inícios de anos mais violentos desde o início do século. Isto vem acompanhado de um aumento de 22,7% no número de homicídios no Brasil entre 2005 e 2015, atingindo o número de 59.080 homicídios em 2015 (IPEA, 2017).

Ainda segundo a pesquisa do IPEA (2017), 71,9% destes foram cometidos por armas de fogo em 2015, e o número de mortes por intervenção policial superou o de latrocínio, evidenciando também a participação do Estado na manutenção de uma crescente violência em todo o território nacional. A pesquisa revela também que somente em três semanas, o número de vítimas de homicídio no Brasil ultrapassa todas as mortes decorrentes de atentados terroristas ocorridos nos primeiros cinco meses de 2017. Embora as taxas de homicídios tenham caído 12% no país entre 2017 e 2018, os índices permanecem alarmantes, já que 57.956 pessoas foram assassinadas neste período, sendo esta a principal causa de mortalidade de jovens entre 15 e 29 anos (IPEA, 2020).

Estes dados revelam uma tendência geral no aumento da barbárie e do uso da violência como principal forma de intervenção em conflitos individuais e sociais mais amplos. Os diversos atentados ocorridos na Europa, como em um evento musical em Manchester em 22 de maio de 2017, resultando na morte de 22 pessoas, e a contínua guerra ao terrorismo no Oriente Médio na última década, confirmam uma incivilidade mundial, praticada de forma explícita e velada, cometidas tanto por organizações ilegais quanto por instituições formais.

Diante disto, surgem diversas explicações para os ocorridos, desde perspectivas naturalizantes (como a predisposição de indivíduos singulares à violência), teorias sociais e culturais (que associam a violência à pobreza) até a compreensão da violência enquanto essência do ser humano (como as disseminadas por filósofos como Thomas Hobbes).

O ser humano não poderia deixar de falar a linguagem da violência. A essa conclusão chegavam tradicionalmente as concepções religiosas para as quais a violência era a expressão de uma natureza humana corrompida pelo pecado, ou a viva presença do mal.

Em contraposição a tais perspectivas, é necessário compreender as bases materiais da violência e sua função enquanto ato exclusivamente humano. É a partir da compreensão de seus elementos históricos, constituintes, que se torna possível vislumbrar alternativas de enfrentamento à violência em suas diversas manifestações. Neste sentido, no presente capítulo objetiva-se discutir, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, as bases materiais da violência estrutural no modo de produção capitalista. Para tanto, busca-se explicitar como o Estado atua na manutenção do *status quo* e as mudanças na organização policial acarretadas pelos conflitos bélicos internacionais. Em seguida, almeja-se compreender a função da violência, seu papel no desenvolvimento do gênero humano e seus diferentes usos para, então, podermos pensar na sua supressão.

## **A barbárie na sociedade capitalista**

Na atualidade, tal como assinala Hobsbawm (2007), a violência se manifesta de inúmeras formas – de violências individuais até mesmo grandiosos

atos terroristas e guerras bárbaras. Desde a Primeira Guerra Mundial as manifestações de violência estão ficando frequentes e mais cruéis:

É a convicção ideológica, que desde 1914 domina tantos os conflitos internos quanto os internacionais, de que a causa defendida é tão justa, e a do adversário é tão terrível, que todos os meios para conquistar a vitória e evitar a derrota não só são válidos como necessários. Isso significa que tanto os Estados quanto os insurgentes sentem ter uma justificativa moral para o barbarismo. (HOBSBAWM, 2007, p. 127).

Diante da objetivação tecnológica presente nestes conflitos não é possível minimizar, tal como aponta Barroco (2004), o horror disseminado pelas guerras, nas quais foi mobilizado um grande aparato tecnológico e ideológico. Hobsbawm (2007) chama atenção ao salientar que, indubitavelmente, a nossa era tornou-se mais violenta, inclusive nas imagens veiculadas, e que tal problema não é peculiar a um ou a poucos países, bem como não se restringe ao terrorismo.

É preciso levar em consideração, conforme aponta o autor, que a oferta e a disponibilidade global de armas destrutivas ao alcance de pessoas ou grupos privados potencializam grande parte da violência existente em nossa sociedade. “Originalmente, isso era uma consequência da Guerra Fria, mas, como esse é um negócio lucrativo, a produção continuou a aumentar” (HOBSBAWM, 2007, p. 139). Ante o desenvolvimento tecnológico, nunca se produziu tantas armas em outro período da história.

O mundo de hoje – e não apenas fora da Europa – está cheio de aparelhos e serviços de segurança que estão convencidos de que, independentemente do que os governos e a imprensa digam em público, não é o estado de direito e sim a força (e, se for necessário, a violência) o que assegura a manutenção da ordem, e também de que essa atitude tem o apoio pelo menos tácito tanto dos governos quanto da opinião pública. (HOBSBAWM, 2007, p. 147-148).

Há, ainda, o aumento da força para controle de massas, por meio de instrumentos químicos (como gás lacrimogêneo), “cinéticos” (como armas de dispersão, balas de borracha etc.), jatos de água e tecnologias de atordoamen-

to (HOBSBAWM, 2007). Entretanto, estas táticas de controle não surgiram espontaneamente dentro do Estado-Nação, mas sim a partir do conflito entre Estados, principalmente nos últimos dois séculos.

A atuação militar dos Estados na colonização de novos territórios/mercados possui íntima relação com a militarização das cidades e o aumento nos conflitos urbanos. Como aponta Graham (2011), o chamado “efeito bumerangue” foi cunhado por Michel Foucault e se refere a técnicas de poder e aparatos institucionais aplicados em países colonizados e que, posteriormente, foram adaptados para os grandes centros urbanos dos países colonizadores, como táticas de combate e neutralização, aparelhos tecnológicos como *drones*, etc. Além disso, diversas armas produzidas para situações de guerra, para não serem inutilizadas, são posteriormente transferidas para a manutenção dentro do Estado. Um exemplo é o controle por reconhecimento de rosto implantado em cidades como Manchester, Birmingham e Newham, mas que inicialmente era uma tecnologia utilizada para a pacificação urbana de insurgências no Iraque (GRAHAM, 2011).

Os próprios conflitos bélicos foram sendo redesenhados ao longo dos últimos séculos, e as guerras entre nações deixaram de acontecer em um campo neutro, isolado de centros urbanos, para ocorrer nas próprias cidades, como é o caso da intervenção militar estadunidense no Oriente Médio (GRAHAM, 2011). Segundo o autor:

As distinções de guerra dentro de nações e guerra entre nações são obscurecidas radicalmente, tornando os binários militares/civis de longa data cada vez mais inúteis. [...] Todos os sujeitos são, assim, cada vez mais retratados como combatentes potenciais ou reais, terroristas ou insurgentes, alvos legítimos. (GRAHAM, 2011, p. 16, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Essa crescente militarização urbana é acompanhada de um crescimento do setor privado de segurança. Como destaca Graham (2011), em meio a um colapso econômico global, o mercado de serviços de segurança floresceu como nunca.

---

<sup>1</sup> “In the process, the distinctions between wars within nations and wars between nations radically blur, making long-standing military/civilian binaries increasingly unhelpful. [...] All human subjects are thus increasingly rendered as real or potential fighters, terrorists or insurgents, legitimate targets.” (GRAHAM, 2011, p. 16)



Isto é corroborado por Caldeira (2011), que aponta o surgimento da segurança privada no Brasil. Segundo a autora, as empresas privadas de segurança são um produto do Estado militar, a partir de uma demanda dos bancos. Entre 1986 e 1991, o número de empresas havia subido de 51 para 111 e, em 1996, havia atingido o número de 281. É importante ressaltar que os funcionários destas empresas de segurança, segundo a autora, não recebiam treinamento adequado para o trabalho.

O aumento das forças policiais e da segurança privada, nas últimas décadas, revela outra esfera do fenômeno da violência. Hobsbawm (2007) assinala para o fato de que este é um setor da economia que se multiplicou nos últimos trinta anos. No caso da Grã-Bretanha, a desindustrialização

[...] gerou um número de pessoas sadias para as quais conseguir um emprego como guarda de segurança é uma das poucas oportunidades de trabalho disponíveis. Pode-se dizer que a economia, em vez de basear-se no princípio de que um “ajuda o outro”, pode um dia basear-se na oferta maciça de empregos em que “um vigia o outro”. (HOBBSAWM, 2007, p. 140).

Caldeira (2011) também dá importância para um grande mercado clandestino de segurança privada, ao menos no estado de São Paulo, ou seja, um mercado que “ignora tanto as leis trabalhistas quanto aquelas da segurança privada” (CALDEIRA, 2011, p. 202). Essas empresas, que a autora estima haver cerca de 400 no fim do século passado, fazem uso principalmente de policiais ou ex-policiais que não podem ser registrados como guardas privados, fazendo uso de armas da polícia e trabalhando em dias de folga.

Ambos os autores também destacam a importância do caráter discursivo que permeia a militarização de grandes centros urbanos. Graham (2011) evidencia o discurso da extrema direita transforma atos de imigração em atos de guerra, “[...] mudando a ênfase das obrigações morais de hospitalidade e asilo para a criminalização e desumanização de imigrantes como armas contra as bases supostamente homogêneas e etnonacionalistas do poder nacional”

(GRAHAM, 2011, p. XX, tradução nossa)<sup>2</sup>. Já Caldeira (2011) destaca a importância do medo do crime visando o aumento da lucratividade.

A título de exemplo, a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2010, numa amostra nacional, questionou se entrevistados tinham medo de serem vítimas de assassinato, categorizando as respostas em muito medo, pouco medo e nenhum medo. O resultado demonstrou que apenas um em cada dez sujeitos não têm temor de ser assassinado e oito em cada dez têm muito medo (WAISELFISZ, 2012). Não ao acaso o número de segurança privada, conforme já salientado, cresce vertiginosamente, bem como “Em todo o mundo os ricos ajustam-se à ameaça dos pobres violentos formando condomínios fechados, mais visíveis em áreas de expansão imobiliária recente” (HOBSBAWM, 2007, p. 146).

É importante destacar, conforme Barroco e Franco (2013, p. 5), que esta lógica instituída não ocorre pela pobreza em si, mas, fundamentalmente, “pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural”.

Não podemos deixar de mencionar que a violência também se expressa de modo velada, por meio da fome, da miséria e da indignação, por exemplo. A imposição de limites abissais ao acesso dos bens produzidos a grande parcela da humanidade revela uma lógica de extrema crueldade (BARROCO, 2004).

Martín-Baró denuncia que na América Central grande parte da população

Nunca teve suas necessidades mais básicas de alimentação, moradia, saúde e educação satisfeitas, e o contraste entre essa situação miserável e a superabundância das minorias oligárquicas constitui-se na primeira e fundamental violação aos direitos humanos em nossos países. A manutenção secular desta situação só tem sido possível graças à aplicação de mecanismos violentos de controle e repressão social, que tem impedido ou frustrado todo esforço histórico para mudar e mesmo reformar estruturas sociais mais opressivas e injustas. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 8-9).

---

<sup>2</sup> “[...] shifting the emphasis from moral obligations to offer hospitality and asylum towards criminalizing or dehumanizing migrants as weapons against purportedly homogeneous and ethno-nationalist bases of national power.” (GRAHAM, 2011, p. XX).

Ante o contexto em que a violência se expressa por meio de comportamentos indesejados e situações cada vez mais cruéis e barbarizadas, estes começam a ser descritos como típicos de uma época e suas causas começam a ser questionadas, com maior intensidade (NAGEL, [200-]).

Geralmente a resposta a tal questionamento envereda o entendimento de que a violência é uma característica inerente ao ser humano e, portanto, natural, condição ineliminável do ser humano. Resulta desta concepção que pouco ou nada se tem a fazer, a não ser lamentar e se conformar com tal estado de barbarização.

Sob esta lógica, Santiago (2009) explica que as mais diferentes expressões da violência são entendidas como um estado natural, esperadas por aquela sociedade, tidas como normais. Torna-se, portanto, uma peculiaridade da violência a “valorização social’ ou ‘justificação’, isto é, o valor que é dado a um ato e que o faz ser aceito, em uma determinada sociedade, sem que seja interpretado como violência, ou então algo que venha a ‘justificá-lo” (SANTIAGO, 2009, p. 4).

No entanto, outra perspectiva, contrária à naturalização da violência, se apresenta: tais fenômenos não ocorrem ao acaso, mas são produzidos no seio das relações de produção capitalista que têm por base a propriedade privada dos meios de produção. Diferentes manifestações da violência decorrem da estrutura social e, sendo assim, não são estáticas, manifestando-se constantemente no cotidiano (SANTIAGO, 2009).

Assim, a violência, enquanto fenômeno de múltiplas expressões, tem em sua base a estrutura social e econômica que fomenta a exploração do homem pelo próprio homem e a divisão de classes. Trataremos desta questão basilar no próximo item.

## **Bases materiais da violência**

Entender a base material da violência implica em compreender que sua manifestação não se restringe ao aspecto físico, bem como não se resume à dicotomia “violência” e “não-violência” – não havendo, também, uma valoração inerente do primeiro como algo negativo/ruim e o segundo como algo positivo/bom.

Segundo Vázquez (1977), violência é definida como o uso da força direcionado à alteração ou destruição da identidade ou estabilidade de determinado objeto. Ressalta-se que a violência não é a força em si, mas o uso dela; sendo assim, um atributo exclusivamente humano, haja vista que os demais animais se submetem à ordem natural existente, diferentemente do homem que por meio do trabalho – atividade vital humana – transforma a natureza intencionalmente produzindo os meios para a satisfação de necessidades de existência. Dessa forma, a própria civilização humana é uma constante violação da natureza, pois a transformação desta pelo homem é, por si só, um ato violento, porém imprescindível para suprir as necessidades humanas criadas historicamente.

A violência, portanto, está presente não só naquilo onde a identificamos facilmente, como em casos de agressão física ou verbal (ofensas, ameaças etc.). O próprio conceito de agressão, aliás, não corresponde totalmente ao de violência. Segundo Martín-Baró (1997 apud SILVA, 2006), o fenômeno da violência expressa atos ou fenômenos em que um excesso de força é usado contra algo ou alguém – correlacionando à definição dada por Vázquez, entende-se que não se trata exatamente de força física, mas todo tipo de força que visa a alteração de certa estabilidade – e, por sua vez, agressão seria a violência dirigida a alguém com o intuito de causar-lhe dano. Santiago (2009, p. 5) explica, ainda, que “o que estrutura o ato como agressivo não é o uso da força física, mas sim a opressão, a submissão que o ato condiciona e o fato de tal ato possuir um objetivo, uma finalidade”. Outra expressão da violência, sem o uso da força física, são os atos coercitivos – como violência psicológica e negligência.

De forma geral, um elemento constitutivo da violência em determinados atos, segundo Martín-Baró (2003 apud SANTIAGO, 2009), refere-se ao fato de possuir alguma finalidade a ser alcançada, a qual sempre estará atrelada ao prejuízo do lado agredido. Sendo assim, a agressão é a força aplicada contra alguém de forma intencional e que pretende causar dano; já o conceito de violência é mais abrangente, por envolver todo ato em que exista uma dose de força excessiva.

Vale frisar que Martín-Baró compreende a violência enquanto fenômeno de múltiplas formas de expressões, mas que possui algumas peculiaridades, sendo que uma delas é que a violência, “[...] independentemente de se tratar de atos agressivos ou da coerção, e independente de onde aconteça, sempre está relacionada à estrutura social.” (SANTIAGO, 2009, p. 3). Desta forma, a violência tem um caráter histórico, sendo impossível compreendê-la, em sua essência, apartada do contexto social em que é produzida.

Para tanto, é essencial compreender que “o aparecimento e o desenvolvimento da violência nas relações sociais estão ligados a fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes.”<sup>3</sup> (VÁZQUEZ, 1977, p. 381).

Engels (2015), ao discutir a relação entre economia e violência (*Gewalt*<sup>4</sup>), destaca que qualquer forma de dominação de uma classe sobre outra (ou de um povo sobre outro) requer, necessariamente, certo desenvolvimento produtivo e certo grau de desigualdade na distribuição:

A divisão natural do trabalho no interior da família agrícola permitiu, num certo patamar de prosperidade, a inclusão de uma ou mais forças de trabalho estranhas. [...] A produção já se havia desenvolvido a tal ponto que doravante a força de trabalho humana era capaz de produzir mais do que era necessário para seu simples sustento: estavam dados os meios para sustentar mais força de trabalho e, igualmente, os meios para mantê-las ocupadas [...]. Porém, a comunidade e a federação à qual ela pertencia não forneciam forças de trabalho disponíveis excedentes. A guerra, em contrapartida, as fornecia, e a guerra era tão antiga quanto a existência simultânea de vários grupos comunitários lado a lado. Até aquele momento, não se sabia direito o que fazer com os prisioneiros de guerra, que eram, portanto, simplesmente abatidos e, ainda antes desse tempo, devorados. Mas, no estágio que se havia alcançado da ‘situação da economia’, eles

---

<sup>3</sup> Pontua-se que a violência sempre esteve presente nas sociedades humanas divididas em classes antagônicas, assumindo diferentes graus e formas, cumprindo uma função crucial no desenrolar da história, constantemente sendo utilizada como um meio para se atingir determinados fins.

<sup>4</sup> *Gewalt* possui três significados inter-relacionados, conforme aponta o tradutor da obra de Engels (2015): poder, força e violência, transitando entre os três termos a depender do contexto de seu aparecimento.

adquiriram valor, assim eram mantidos vivos e seu trabalho era aproveitado. Dessa maneira, em vez de dominar a situação da economia, o poder [gewalt] foi, ao contrário, forçado a servir a ela. A escravidão havia sido inventada.” (ENGELS, 2015, p. 208-209).

Desta forma, o uso da violência e da força é, historicamente, um meio para o desenvolvimento econômico de certas classes sociais sobre outras e para o estabelecimento de seu domínio.

Conforme aponta Marx (2013, p. 787), a transição da forma feudal de produção para a forma capitalista também se deu de forma violenta, a partir da expropriação das terras, ou seja, “momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres”, transitando entre a ilegalidade e a legalidade para tanto<sup>5</sup>. Após a consolidação da relação de produção capitalista, as próprias “leis naturais da produção” faziam o papel de coerção sobre o trabalhador. Porém, durante seu estabelecimento, o uso da força do Estado foi essencial para consolidar o domínio da burguesia.

Fanon (1968, p. 28) também destaca tanto as formas veladas quanto explícitas da violência ao descrever a coerção do Estado tanto em países com o modo de produção capitalista consolidado quanto naqueles em que a colonização ainda era um acontecimento recente:

Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “de-sorientadores”. Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme e o solda-

---

<sup>5</sup> Do reinado de Henrique VIII (1509) em diante, diversas leis foram estabelecidas para punir a vagabundagem a que os expropriados foram forçados a viver. Segundo Marx (2013, p. 806), “a legislação os tratava como delinquentes ‘voluntários’ e supunha depender de sua boa vontade que eles continuassem a trabalhar sob as velhas condições, já inexistentes”.

do, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantém contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de *napalm*, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado.

Na sociedade capitalista, a força de trabalho ganha a especificidade de ser mercadoria, cuja utilização gera valor nas outras mercadorias. Marx (2010) afirma que a venda é a prática da alienação, transformando todas as coisas em objetos vendáveis, em mercadorias, pondo em relevo o princípio *bellum omnium contra omne* (guerra de todos contra todos).

Não obstante vivenciarmos uma época sem precedentes na história da humanidade no que tange à criação de bens materiais e simbólicos – que potencializam extraordinariamente os recursos da ação do homem sobre os objetos de seu trabalho – verificamos, simultaneamente, a mais extremada situação de privação de acesso das potencialidades criadas socialmente (KLEIN; SILVA; DA MATA, 2012). Não ao acaso, é justamente com a industrialização, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII, que surge um fenômeno sem precedentes na história anterior conhecida: se não era inédita a polarização entre ricos e pobres e as desigualdades sociais, era radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generalizava (NETTO, 2012). O autor enfatiza, ainda que

Pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente dos seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos até das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. [...] Este pauperismo marca a emergência imediatamente visível da dimensão mais evidente da *moderna* barbárie, a barbárie capitalista. (NETTO, 2012, p. 203-204).

Na sociedade capitalista, a barbárie existente decorre necessariamente da contradição “[...] entre as forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações sociais de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação) e do caráter mercantil que reveste obrigatoriamente os valores de uso.” (NETTO, 2012, p. 206). Trata-se de uma lógica extremamente cruel, pois ao mesmo tempo em que há um massivo aumento qualitativo e quantitativo de produção de bens que possibilitariam a amenização para a sobrevivência, impõem-se limites para seu acesso a grande parte da humanidade (BARROCO, 2004).

Destaque-se que em uma sociedade regida pela propriedade privada dos meios de produção, os bens distribuem-se segundo a lógica do mercado e por consequência as potencialidades desenvolvidas não estão disponíveis a todos os seres humanos. Intensifica-se, aqui, “um processo de alienação, que afasta, distância e aparta o homem daquilo que o constitui como ser social” (KLEIN; SILVA; DA MATA, 2012, p. 229). A violência se constitui, portanto, como expressão da alienação.

Sob esta lógica, uma forma de violência que pode escapar à observação superficial está “vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas” (VÁZQUEZ, 1977, p. 382). Esta violência velada diz respeito, como já salientado, à expropriação dos meios de produção, à fome, à miséria, à desinformação, à violência potencial do Estado (com o direito/monopólio da violência garantido às forças armadas). Neste último caso, Engels (2015) destaca que, ao se formarem os Estados, surge a necessidade de proteger o território – tanto de ataques externos quanto internos, ou seja, de proteger a si mesmo. Desta forma, “o exército é o fim principal do Estado, tornando-se um fim em si; a razão da existência dos povos é fornecer e alimentar soldados” (ENGELS, 2015, p. 199).

Há de se ressaltar, mesmo que de forma breve, a diferença entre a violência exercida com a finalidade de se manter uma dominação ou obter privilégios (como a expropriação dos meios de produção faz à classe detentora destes meios) e a violência exercida com a finalidade de transformação social,



de destruição de determinada ordem de dominação, entendida, por sua vez, como uma contraviolência.

A violência pode se manifestar como um instrumento não de destruição e/ou dominação, mas de transformação social. Segundo Engels (1979, p. 161 apud Lombardi 2010, p. 218), “sabemos que ela é, também, [...] a parteira de toda a sociedade antiga, que traz em suas entranhas uma outra nova: que é ela um instrumento por meio do qual se faz efetiva a dinâmica social, fazendo saltar aos pedaços as formas políticas fossilizadas e mortas”. Essa violência revolucionária mostra-se necessária ao se observar a história das sociedades humanas, afinal, como destacado por Vázquez (1977, p. 401), “[...] quando se trata de mudanças radicais, qualitativas, a violência continua sendo a regra geral”, no sentido de que em todas as transformações sociais significativas, especialmente naquelas que implicaram a destituição de uma classe dominante, fez-se necessário o uso da violência – no uso de força voltado à alteração de determinada estabilidade ou identidade – como reação das classes dominadas. É evidente que existe a possibilidade de mudanças estruturais por meios não violentos, mas, como aponta Vázquez (1977), estas são exceções raras, e sua prática não-violenta não impede uma resistência violenta por parte das classes dominantes.

É evidente que a violência é um atributo presente na humanidade desde seu surgimento, possuindo diferentes significações e funções ao longo da história, por isso a importância de se levar em consideração a dimensão histórica e econômica da violência, “[...] pois o que é reconhecido como violento, muda de acordo com o contexto e a história” (SILVA, 2006, p. 41).

Entretanto, não se pode cair no dogma de, ao compreender a violência como um método eficaz de transformação e resistência, percebê-la como única alternativa e como algo atemporal e indissociável do gênero humano.

Ao discorrer sobre as lutas por independência de diversas colônias no século XX, Fanon (1968) atenta-se para o trabalho posterior a uma mudança social violenta, seus efeitos, consequências e a própria replicação de formas coloniais de ser e pensar. Da mesma forma, Harvey (2014) aponta para a necessidade de se encontrar soluções para o problema da violência, da dominação e da

exploração, mas que isto não pode ser feito sem confrontar a imensa violência que sustentou a ordem colonial e neocolonial.

### **Considerações finais**

Diante da crescente barbárie, a superação da violência impõe-se como uma tarefa hercúlea e emergente. Fanon (1968) entendia a violência do colonizado contra seu dominador como uma necessidade, questionando a possibilidade de uma resistência não-violenta em uma situação estruturada por uma violência sistemática.

O poder político sustentado por uma intensificação da vigilância, do policiamento e da violência militar está sendo usado para atacar o bem-estar de populações consideradas dispensáveis e descartáveis. Nós estamos diariamente sendo testemunhas da sistemática desumanização de pessoas descartáveis. (HARVEY, 2014, p. 292, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Diante deste cenário internacional, o simples uso da não-violência pode não ter os resultados esperados, e o uso abusivo da violência pode levar a consequências catastróficas para o gênero humano. Vázquez (1977) destaca a necessidade de buscar uma violência que nega a si mesma, ou seja, de não se abster da possibilidade de fazer uso da violência para uma mudança social, mas que deve ser uma mudança social violenta que permita a negação da própria violência.

Entretanto, como observamos aqui, a violência não é uma ferramenta atemporal ou apartada das condições sociais mais gerais. Pelo contrário, o desenvolvimento socioeconômico impulsiona a criação de instrumentos de destruição cada vez mais potentes e de práticas de dominação e coerção cada vez mais desumanas. O uso da violência foi regra histórica nas transformações sociais e na consolidação do domínio de uma classe social sobre todas as outras, ou seja, foi um instrumento com um objetivo econômico.

---

<sup>6</sup> “Political power backed by intensifying surveillance, policing and militarised violence is being used to attack the well-being of whole populations deemed expendable and disposable. We are daily witnessing the systematic dehumanisation of disposable people”. (HARVEY, 2014, p. 292)

Desta forma, entendemos que o uso da violência e as formas de enfrentamento não devem ser vistos de forma isolada do contexto socioeconômico mais amplo. O refreamento da violência e da barbárie deve ser encarado como uma tarefa que envolve compreender as bases materiais que lhe deram origem e sua função histórica, pois “uma vez esquecida a raiz objetiva, econômico-social, de classe, da violência, fica aberto o caminho para que a atenção se centre na própria violência, e não no sistema que a engendra necessariamente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 388).

A partir disto, podemos pensar em uma possibilidade de enfrentamento efetiva que modifique as formas explícitas e veladas promovidas pela crescente barbárie. A verdadeira humanização dos indivíduos pressupõe uma suprasunção da violência, mas, para tanto, é necessário aperceber-se de mudanças sociais mais amplas para a negação da violência.

## Referências

BARROCO, S. M. S. A formação do psicólogo escolar e o estudo do homem contemporâneo: apontamentos de uma supervisora. **Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional: da teoria à prática escolar**, Maringá, 2004.

BARROCO, S. M. S.; FRANCO, A. F. A formação social da personalidade violenta: uma explicitação educacional. **XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Compromisso Ético-Político com a Educação**, Uberlândia, 2013.

CALDEIRA, T. P. D. R. **Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2011.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAHAM, S. **Cities Under Siege: The New Military Urbanism**. London: Verso, 2011.

HARVEY, D. **Seventeen Contradictions and the End of Capitalism**. London: Profile Books, 2014.

HOBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2017**. Brasília: IPEA, São Paulo: FBSP. Brasília: 2017. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/170609\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf). Acesso em 25 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; MATA, V. A. D. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A Exclusão dos “Incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2012.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. O Papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, p. 7-27, 1996.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NAGEL, L. H. **Educação dos Filhos na pós-modernidade**. [s.n.], 200-. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel>. Acesso em julho de 2014.

NETTO, J. P. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória (ES), jan./jun. 2012. 202-222.

SANTIAGO, D. E. A violência segundo a perspectiva de Martín-Baró: possíveis contribuições ao serviço social. **ETIC - Encontro De Iniciação Científica**, 2009.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo., 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WASELFISZ, J. J. Instituto Sagari. **Mapa da Violência 2012**. Disponível em: <<http://mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

## CAPÍTULO III

# A FORMAÇÃO SOCIAL DA PERSONALIDADE VIOLENTA: UM DEBATE EDUCACIONAL

Sonia Mari Shima Barroco

Adriana de Fátima Franco

### **Introdução**

A temática da violência que se manifesta na escola tem sido alvo de atenção da mídia, que a cada dia expõe novas e tristes notícias de fatos envolvendo alunos, professores e instituição escolar. Isso, certamente, mobiliza a todos seja pelo perigo a que a comunidade escolar está exposta, seja porque da escola se cobre justamente a educação que possa responder aos problemas que os afligem, entre outras razões. Esses feitos que revelam a violência na escola, obviamente, não são invenções, embora possam ser tratados, muitas vezes, de modo sensacionalista e pouco realista, posto que nem sempre levem em conta as múltiplas determinações que os provocam e os fazem precipitar e desenvolver-se numa ou noutra direção.

O que fazer e como fazê-lo, com quem contar, a quem recorrer, são indagações que pairam entre os diretores, as equipes pedagógicas, os professores, os próprios alunos e os demais funcionários. É possível dizermos que, para esses profissionais, a violência se apresenta como demanda com a qual a Psicologia deveria trabalhar. É comum a concepção de que esta ciência e profissão deveria apresentar suas análises e proposições com objetivos a serem alcançados a curto e médio prazos, expectativa que nos é apresentada em nossos estágios curriculares nas escolas, para formação de psicólogos. Isso é compreensível e esperado, afinal, entendem que a Psicologia estuda o comportamento humano normal e “patológico”.

Justamente para retirarmos o caráter patológico da análise da violência na escola, e recuperarmos a historicidade negada em meio às urgências e emergências da cotidianidade escolar é que apresentamos o presente capítulo. Além daquilo que é suscitado na própria prática dos estágios curriculares em Psicologia Escolar em escolas públicas, ele resulta de pesquisa envolvendo as instituições: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Para tanto, temos por objetivos expor dados sobre a violência e aspectos conceituais da Psicologia Histórico-Cultural a respeito da constituição da personalidade, entendendo serem esses passos essenciais para a intervenção do psicólogo escolar sob uma perspectiva que prima pela apreensão histórico-dialética de demandas, como essa, que apresentamos.

Esses propósitos destacados do texto se justificam ante a nossa atividade prática não somente como psicólogas escolares e supervisoras de estágios curriculares da graduação em Psicologia, mas em cursos de formação continuada de professores em redes públicas de ensino e em orientações de pesquisa na pós-graduação, que nos tem permitido identificar a recorrente afirmativa de que os “alunos com personalidades violentas” tenham “puxado” a um dos genitores ou parentes próximos. No âmbito escolar apontam, também, que a “família desestruturada” seja a causa de seus problemas de conduta social. Embora muitas vezes as “análises” ou explicações possam parecer plausíveis, salientamos que responsabilizar a genética ou a “organização desestruturada da família”, de fato, não explica o que levam alunos e professores a serem violentos. Ou ainda, podem oferecer elementos para que se pense que a causa da violência na escola pode ser natureza “biopsicossocial” – termo que parece politicamente correto, mas que acaba por não esclarecê-la.

Aqui vale citarmos o que Moraes (2011, p. 25) aponta a esse respeito, com base em autores que tratam sobre o alcoolismo:

O conceito biopsicossocial ou bio-psico-social, como o nome sugere, indica uma associação de determinantes que podem levar ao adoecimento, em outras palavras significa a multifatorialidade ou multicausalidade da doença.

Desmembrando a palavra: “bio” refere-se aos aspectos biológicos de determinação, como por exemplo: a predisposição genética, o funcionamento do organismo, o metabolismo, etc. “psico” diz respeito a fatores psicológicos, subjetivos e comportamentais que se somam na determinação da enfermidade. E por fim, o “social” refere-se ao contexto no qual o sujeito está inserido, a família, a cultura, etc. [...].

Moraes (2011) escreve que este modelo etiológico para explicar os problemas com alcoolismo tem por base a Teoria da Multicausalidade, que ganhou expressão na comunidade científica, seja em formulações teóricas seja em intervenções em saúde pública, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Isso se deu devido à mudança do perfil patológico da população na época. Segundo Moraes (2011), “o emprego do termo biopsicossocial, por vezes, acaba parecendo um ‘jargão’ acadêmico que não explica realmente a forma de interação dos fatores, representando uma somatória de elementos causais isolados: bio+psico+social” (p.60).

Ante o exposto, e considerando que se tem dado mais ênfase ao fator “bio” que aos outros dois fatores (“psico” e “social”), apresentaremos alguns elementos teóricos a respeito da personalidade, considerando a sua constituição/formação e a importância da escolarização, por se constituir em uma das tarefas iniciais para o enfrentamento da violência na escola, com a finalidade de nos contrapor à ideia de que alguém nasce violento. As teorizações que apresentamos desfazem a ideia arraigada de que “pau que nasce torto morre torto”, e que nada há a se fazer – só a se lamentar.

Contudo, antes de passarmos a essas teorizações, seguindo o método de apreensão e análise de um dado fato sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural faz-se necessário recuperar o que algumas estatísticas apresentam sobre a violência.

### **Pesquisas e estatísticas violentas: retratos do homem contemporâneo**

Considerando o contexto atual, indagamos: como é possível compreender e explicar o comportamento dos homens que violentam e são violentados? Barroco (2007) aponta quanto a Psicologia atenta-se ao desenho da figura humana



como um recurso para compreender o que os Homens pensam de si mesmos e dos outros. Ele pode evidenciar elementos importantes para essa compreensão, porém, está longe de ser adequado ou suficiente quando se pretende apreender e explicar as personalidades e as condutas dos sujeitos. Explica que não se deve ater aos indivíduos de modo particular e em separado da totalidade. Assim, a Psicologia deve se valer das evidências da Arte e da História para demonstrar que, não raramente, os critérios de análise que emprega para identificar traços ou características da personalidade por meios gráfico-projetivos não são suficientes. Ao eleger o período da contemporaneidade (séculos XIX a XXI), Barroco (2007) toma por tese de trabalho que os desenhos da figura humana presentes nas obras pictóricas assumem dadas características em consonância com as crises capitalistas. Por esse modo, expõe que aquilo que os sujeitos desenhavam ou pintavam não retrata só a si mesmos, num *recorte ontogenético independente* (termos nossos), mas que, o que eles são, guarda intrínseca relação com o mundo onde estão (espaços temporais, históricos e culturais) e pelo modo com o qual com eles se relacionam (em acordo com suas classes sociais, sobretudo).

Por essa direção, podemos dizer que as imagens pintadas, fotografadas ou produzidas de outros modos, revelam não só os sujeitos que imediatamente se relacionam com o que é estampado, mas a própria sociedade – situada em dado momento da história da humanidade. Assim, não são somente os envolvidos diretamente com a violência, que estão sendo revelados nas galerias de arte, nas revistas, nas redes de televisão e outras mídias, mas os próprios homens que as fluem, as assistem, as consomem, ou, que, supostamente, são indiferentes às mesmas.

Todavia, consideramos que dado conteúdo presente na vida dos homens em determinados momentos históricos e em dadas sociedades encontra tantas formas para ser expresso, que não nos basta atentar apenas para aquilo que é veiculado em forma de sons e imagens. Numa perspectiva dialética, é preciso olhar para as estatísticas, para os números e neles também nos vemos projetados.

A esse respeito, recuperamos alguns números da violência, que são tão assustadores quanto as imagens. Longe de serem gritantes por estarmos oficialmente em guerra, quando se espera que toda sorte de violência se dê, eles

apontam para um sofrimento que se agudiza e está longe de se findar. A violência tem crescido e se encarna em diferentes atos e áreas sociais. A título de exemplificação, destacamos as pesquisas de Waiselfisz (2015, 2013, 2011, 2010).

O *Mapa da Violência 2010 – Anatomia dos homicídios no Brasil*, já demonstrava que na segunda década do terceiro milênio o país não havia mudado: considerado o tamanho da população, a taxa de homicídios entre os jovens passou de 30,0 para cada 100.000 jovens, em 1980, para 50,1 em 2007. Essa taxa, no restante da população não jovem, não apresentou aumento constante no mesmo período. Isto é de interesse da escola, assim como o são as indicações de fatores que incentivam a violência:

- a. Novos Polos de Crescimento no Interior. Consolidação, durante a década de 1990, de um processo de desconcentração econômica que faz emergir novos polos atrativos de investimentos, trabalho, migrações, e também, diante das deficiências da presença do Estado e da Segurança Pública, aumento da criminalidade e da violência.
- b. Municípios de Fronteira. Municípios de pequeno e médio porte que, por sua localização de fronteira internacional, institucionalizam fluxos de elevada violência potencial, como grandes organizações de contrabando de produtos ou armas, pirataria e tráfico de drogas.
- c. Municípios do Arco do Desmatamento. Permeados por trabalho escravo, madeireiras ilegais, grilagem de terras e grandes empreendimentos agrícolas que ocupam as terras desmatadas.
- d. Municípios de Turismo Predatório. Localizados, principalmente, na orla marítima, atrativa de população flutuante de finais de semana.
- e. Municípios de Violência Tradicional, que existem e subsistem ao longo do tempo, como o “polígono da maconha” de Pernambuco. (WAISELFSZ, 2010, p. 131).

Esse autor trata da violência homicida, o que não ocorre na escola; porém o que se destaca é que as condições geoeconômicas favorecem ou até estimulam a incidência desse tipo de violência tratada pelo autor. Salientamos, não obstante, que isso não se dá pela pobreza, mas pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade

se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural.

Com enfoque nos homicídios da população jovem e não jovem, Waiselfisz (2013) escreve:

- As taxas de óbito crescem em ambos os grupos até o ano de 2003. A partir dessa data, observa-se primeiro uma queda e mais tarde uma retomada do crescimento das taxas.
- Embora o desenho seja semelhante, o crescimento das taxas juvenis foi bem mais alto e significativo do que o crescimento das taxas da população não jovem.
- Efetivamente, as taxas da população não jovem passam de 3,5 óbitos em 1980 para 10,7 em 2010, o que representa um crescimento de 7,2 pontos percentuais. Nesse mesmo período as taxas juvenis passam de 9,1 para 42,5 óbitos por 100 mil jovens, o que representa um aumento de 33,4 pontos percentuais. (p.34).

Se o exposto não diz respeito imediatamente a homicídios ocorridos nas escolas, ele nos leva a pensar quanto os sujeitos que matam e que são mortos compõem a sociedade que sofre e que não educa (intencionalmente) com essa finalidade. As contradições entre o que elegemos como ideal, e que compõe o ideário educacional, e o que se protagonizamos na prática social se escancaram.

Voltando-nos especificamente para a escola os números não são mais serenos. À título, também, de exemplo do contexto, no relatório da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2012, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), há estimativas de 17,9% de escolares frequentando, nos últimos 12 meses anteriores à pesquisa, o 9º ano do ensino fundamental em escolas situadas em regiões violentas, nas quais há roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios. As proporções dessas escolas foram apontadas como: 5,5% para a rede privada e de 20,4% para a rede pública. Essa pesquisa expõe a **definição de violência** conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS: “Uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma

comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG *et al.*, 2002 apud IBGE, 2013, p. 66).

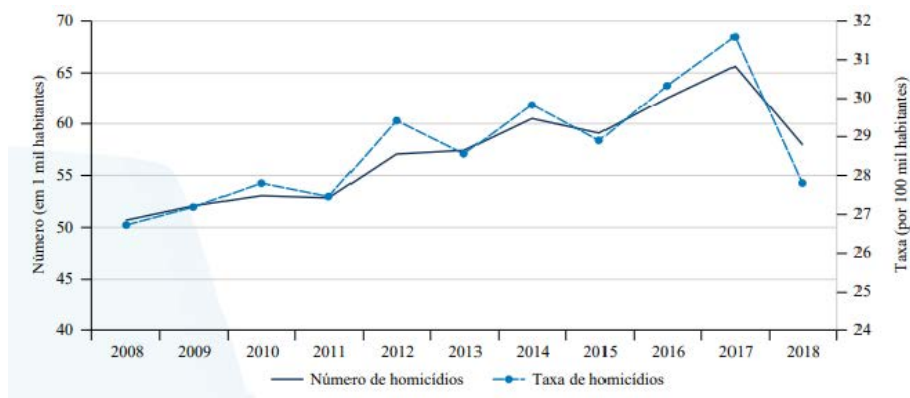
Entre outras questões ou problemas referentes à violência, esse relatório (IBGE..., 2013) aponta que em 2012, nos 30 dias antecedentes à pesquisa, 8,8% dos estudantes deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros no caminho de ida ou de retorno para a casa, sendo que esse percentual foi maior entre os alunos de escolas públicas (9,5%). Apresenta, também, que 8,0% de alunos deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros na mesma, sendo que essa frequência foi maior em relação aos alunos das escolas públicas (9,1%).

Exemplificando o que a mídia veicula a respeito da violência que se manifesta na escola, fazemos outro destaque. De modo mais local, podemos recuperar um dado relevante, conforme informações do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) e da Associação de Professores do Paraná (APP) (GUEDES, 2013, p. 1). Na área de abrangência do NRE, que envolve 25 municípios do norte do Paraná, o número de casos de afastamento de profissionais da educação cresceu 17% (1340 profissionais foram recomendados ao afastamento de janeiro a maio de 2013). A principal causa dos afastamentos é por depressão, que, conforme analisam seus dirigentes, tem como um dos precipitadores a violência na escola e a falta de respeito.

Com o exposto por esses exemplos estatísticos é possível identificarmos quanto o sofrimento perpassa ou extrapola a singularidade dos sujeitos violentos ou violentados e ganha dimensão universal, atingindo direta ou indiretamente a todos.

O IPEA lançou o *Atlas da violência 2020* (2020, p. 7), no qual tem-se o seguinte quadro a respeito de homicídios – quando se tem a exacerbação da violência, conforme a Figura 1:

**Figura 1: Número e taxa de homicídios – Brasil (2008-2018)**



Fonte: IPEA (2020, p. 7).

Com dados de 2018, embora houve essa redução, o IPEA (2020, p. 20) aponta que “homicídios foram a principal causa dos óbitos da juventude masculina, responsável pela parcela de 55,6%, das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que estão entre 25 e 29 anos”. Destacamos que a maior parte deveria estar cursando a educação básica – ensinos fundamental e médio.

O *Atlas da Violência* (IPEA, 2020) explica que essa redução de homicídios em 2018 poderia ser explicada por cinco fatores: - continuidade da trajetória de diminuição de homicídios na maioria dos Estados, relacionada com a questão demográfica, o Estatuto do Desarmamento e o amadurecimento qualitativo das políticas estaduais; - armistício entre as maiores facções penais; - aumento recorde do número de mortes violentas com causa indeterminada (MVICI) que pode ter ocultado milhares de homicídios. Contudo, com a política implementada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que amplia o acesso a armas e munições essa estatística deve ser alterada, somando-se à situação dramática da pandemia da Covid-19, que ante as políticas adotadas, levou o Brasil a alcançar o topo mundial em perda de vidas (03/2021), e ao acirramento notório da desigualdade e da pobreza, que são fatores fundamentais para a manifestação da violência na escola em suas mais diversas formas.

## Considerações sobre a violência na escola

No começo do século XXI havia uma grande expectativa acerca das mudanças que poderiam ocorrer no mundo. De fato, sabemos que a mudança de século por si não altera a vida dos seres humanos. Mas, também sabemos que a intensificação das contradições do capitalismo se intensificam a cada ano, levando à concentração de riquezas a níveis impensáveis, à destruição do planeta numa velocidade quase incontrolável, entre tantos outros aspectos. Na primeira década do novo milênio, pesquisadores como Sposito (2001), Abramovay e Rua (2002), Gonçalves e Sposito (2002), Fleuri (2008), entre outros publicaram materiais a respeito da violência na escola, sob diferentes metodologias e objetivos. Se havia a herança do século XX, havia além disso, novos desenhos geopolíticos, novos desafios a serem enfrentados pela humanidade, os quais poderiam recrudescer a baixa qualidade da educação pública mundo afora, bem como precipitar ondas de violência por toda parte, incluindo a escola.

Abramovay e Rua (2002) tratam do tema “Violências na escola”, lembrando que, desde 1997, a UNESCO iniciou uma série de pesquisas no Brasil. A temática era *Juventude, violência e cidadania*, com a finalidade de contribuir na busca por soluções aos problemas que já chamavam a atenção internacional. Desde então, estão nas agendas debates e estudos sobre: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social e protagonismo juvenil. Abramovay e Rua (2002) escrevem que o objetivo se vinculava à “[...] disseminação de uma cultura de paz, construída por meio de estratégias como a medição, a qual tem como propósito prevenir e estimular uma convivência harmoniosa”, e que, em se tratando das escolas, “[...] a mediação visa promover a mudança do clima dos estabelecimentos de ensino a partir do diálogo e da superação de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos atores envolvidos.” (p. 14).

Essas autoras argumentam que adotaram uma concepção abrangente de violência, que contemplava desde a ideia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, como, também, as dimensões socioculturais e simbólicas da violência. Escrevem que

[...] a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 14).

Com base em outra perspectiva teórica, consideram que a “violência simbólica” acaba apresentando maior dificuldade de ser enfrentada que a física, pois é reproduzida pela sociedade, das mais diferentes formas. No espaço escolar as violências se manifestam de diferentes maneiras: brigas corriqueiras, que são banalizadas e até mesmo incentivadas pelos pares, furtos, roubos, vandalismo, situações de manifestação de preconceitos, como em relação à raça, à homoafetividade, entre outras. Elas são sofridas e protagonizadas por todos, professores, alunos, funcionários. Em geral, são enfrentadas com advertências, suspensões, transferências/expulsões – acrescentamos, encaminhamentos ao Conselho Tutelar, chamada da Patrulha Escolar, registro de boletins de ocorrências em delegacias policiais.

Conforme Abramovay e Rua (2002), os alunos demonstram que não estão seguros de que o ensino lhes garanta melhor qualificação para o mercado de trabalho, embora jovens de baixa renda vejam a escola como meio de mobilidade social, já que lhes ensina conteúdos tidos como úteis para isso. Seguindo a uma lógica possível de análise dos alunos, poderíamos indagar: *Para que serve, pois, a escola e por que preservá-la?*

As autoras analisam que as violências “[...] provocam dor, medo, tristeza, baixa autoestima, desvalorização e não reconhecimento da dignidade com que todos merecem ser tratados.” (ABRAMOVAY; RUA, 2012, p. 81). A violência, conforme seus vários tipos de manifestação, pode ser uma das causas “[...] do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos e da vontade de assistir às aulas, por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, trazendo prejuízo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal”. Por outro lado, apontam que entre os professores o absentéismo é uma das consequências diretas das violências e da falta de reconhecimento pelo

mérito de seu trabalho (ABRAMOVAY; RUA, 2012, p. 81) – como também expõe Guedes (2013), em matéria jornalística.

Na segunda década do século XXI, a respeito da violência relacionada às escolas, vale destacar as pesquisas do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO, justamente por ser realizada por um sindicato de profissionais da educação. Conforme a UDEMO, elas foram apontadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de não terem o rigor científico, como consta no próprio site do sindicato. Contudo, independente da polêmica criada, é de interesse por revelarem informações que são veiculadas entre os que trabalham nas escolas. Como consta,

[...] 496 formulários foram respondidos: 67% do interior e litoral, e 33% da Capital e Grande São Paulo.

Em 84% das escolas pesquisadas ocorreu algum tipo de violência em 2009; em 16%, nenhum.

Os números e as ocorrências não divergem muito das pesquisas anteriores. A violência contra bens materiais teve um pequeno crescimento, comparando-se com o ano de 2007, com destaque para a depredação.

72% das escolas registraram Boletins de Ocorrência na Polícia.

Continua causando preocupação o alto índice de violência em escolas do interior, mesmo em cidades pequenas.

Essa pesquisa mostra, mais uma vez, que a violência na escola não é diferente da violência fora dela.

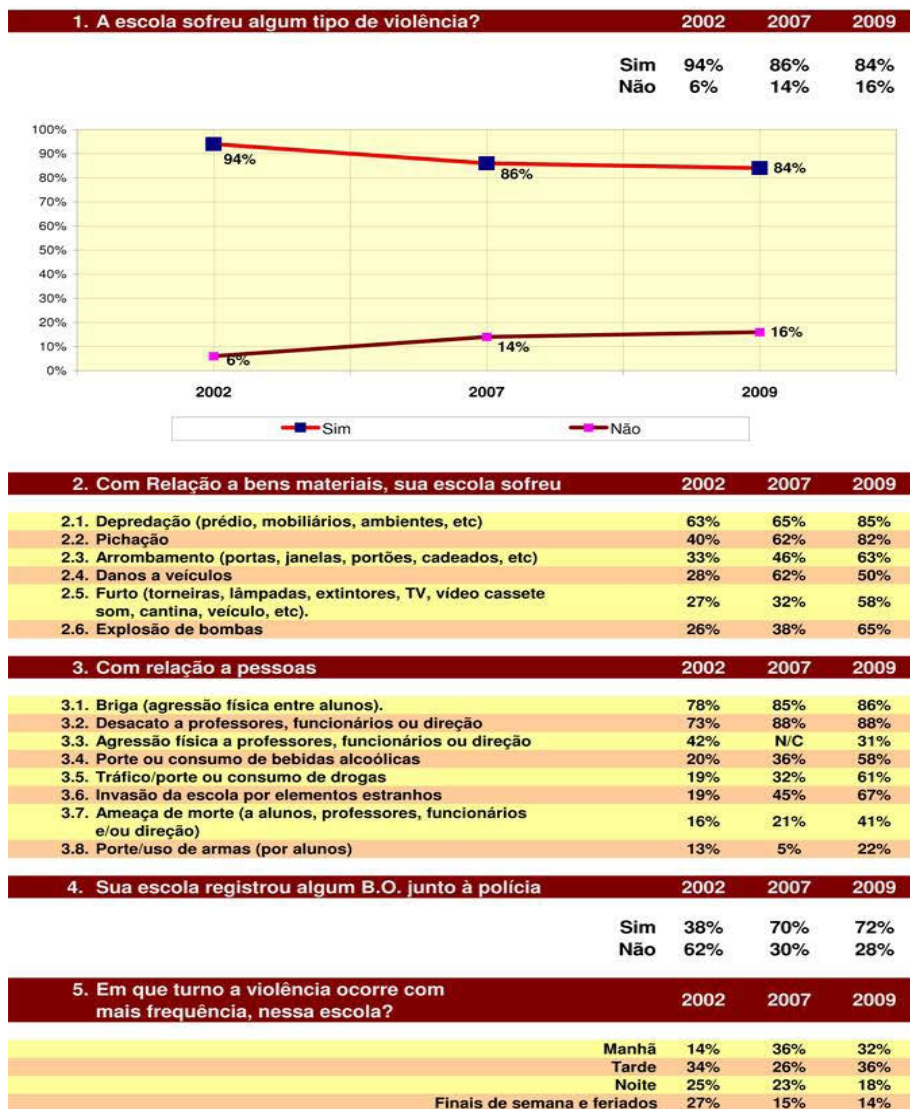
Na verdade, é a violência externa levada para dentro da escola. Não nos esqueçamos: escola é sociedade. (UDEMO, 2013, p.1).

Os dados da UDEMO nos interessam por serem significativos e por apresentarem o que os pesquisados do Estado de São Paulo, o de maior PIB no Brasil, expressam a respeito da violência na escola. Ainda a esse respeito temos a Figura 2.



**Figura 2: Violência na Escola**

**Comparativo da violência nas escolas ano 2002, 2007 e 2009**



Fonte: UDEMO - [http://www.udemo.org.br/Pesquisas/Pesquisa\\_2009.html](http://www.udemo.org.br/Pesquisas/Pesquisa_2009.html)

Entendemos que essas porcentagens alarmantes também poderiam ser encontradas em outros estados, considerando que são geridos sob a mesma lógica neoliberal – embora possam guardar suas particularidades.

Em 2020, com a pandemia da Covid-19, tem-se um outro quadro: a educação presencial sendo suspensão, o ensino remoto emergencial (ERE) ou híbrido (mescla do ERE e do presencial) sendo estabelecido... Certo é que a violência presencial entre as pessoas nas escolas não se identificou. Contudo, para os estudantes se manifestou a face terrível da desigualdade com maior nitidez: sem acessibilidades digital, sem espaços adequados para os estudos, com adultos pouco preparados para serem agentes mediadores para auxílio nos conteúdos escolares, com violências domésticas aguçadas pelas incertezas de toda ordem, inclusive da garantia comida e da vida. Muitos estudos estão sendo realizados e os observatórios sociais e científicos precisam estar muito atentos.

### **A Psicologia Escolar e a formação social da personalidade**

Reconhecemos que o contexto exposto requer muita atenção da Psicologia que se exercita sob a matriz do pensamento crítico. No entanto, mesmo com a crescente presença da psicologia na escola, ainda pode não estar esclarecido o seu papel na mesma. Assim, é importante salientarmos que esta instituição não se constitui em espaço para psicoterapia, nem mesmo para os alunos considerados violentos – lembramos que essa defesa já havia sido apresentada nas décadas de 1920 e 1930, por maior expoente da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), L. S. Vygotski (1997), que já fazia críticas severas à pedagogia de cunho clínico-terapêutico.

Embora não seja condizente a intervenção psicoterápica na escola, isso não impede de pensarmos que a educação que oferta pode ser mais efetiva quando se fundamenta em uma compreensão das tendências de desenvolvimento da personalidade nas diferentes idades, considerando que elas dependem das condições sociais e históricas.

Vygotski teorizou sobre o desenvolvimento humano, incluindo em seus estudos as elaborações sobre a personalidade. Pautou-se em K. Marx, para quem o trabalho está na compreensão ontológica do desenvolvimento humano:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais

pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1989, p. 149).

Sendo assim, a concretude da vida humana é pela vida humana construída. Segundo Leontiev, “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade.” (2001, p.291). Isso porque é somente nas relações sociais, que permite a comunicação com os outros e a atividade coletiva, que essas tendências podem revelar-se e desenvolver o potencial psicológico de cada pessoa. As condições em que vive a criança irão determinar o desenvolvimento da atividade.

Tomando que o desenvolvimento da linguagem foi um marco para a humanidade, e que produziu um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas, de acordo com Luria (2001), o surgimento da linguagem oral se deu em função das complexas relações estabelecidas a partir das necessidades engendradas pelo trabalho. Em outras palavras, o trabalho produziu novas necessidades no ser humano: de comunicação e transmissão de informações.

Pensando as categorias fundantes da filosofia e do método do materialismo histórico-dialético, preconizadas por K. Marx e F. Engels, Castañedas (2003) escreveu que o conceito de personalidade, do ponto de vista psicológico, é uma tarefa que ainda não está pronta. Aponta que na psicologia de orientação marxista, as diferenças quanto às várias definições de personalidade não são antagônicas, e apoiam-se em postulados que concebem o psiquismo humano como uma função do cérebro e como um *reflexo* do mundo externo material, físico e sócio-histórico.

A personalidade deve ser conceituada à luz do entendimento de que o Homem é um ser ativo criador de processos e produtos culturais, dos quais se desenvolvem seus diferentes processos, habilidades e formações psíquicas e ao mesmo tempo objetiva neles o seu processo criativo. A personalidade é, pois, o resultado do desenvolvimento ontogênico *natural*, social e psíquico no ser

humano, da relação entre o interno e o externo, entre o objetivo e o subjetivo, o herdado, o adquirido e o aprendido.

Com base na tese central da formação social do psiquismo (VYGOTSKI, 2000), podemos dizer que a personalidade não é dada *a priori*, mas encontra nas relações entre as classes sociais materiais para a sua constituição. Pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), ela não se constitui a partir das relações entre pessoas “neutras”, mas entre pessoas que pertencem à dada classe social que tende a orientar a atividade principal e a delimitar e a limitar as experiências sociais.

A compreensão da personalidade implica na compreensão social do desenvolvimento de seu psiquismo (unidade material/ideal). A forma como nos objetivamos no mundo tem relações intrínsecas com o nosso psiquismo. Destacamos que nascemos apenas com as funções psíquicas elementares e as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória verbal, lingual, pensamento, entre outras) estão diretamente relacionadas com a situação social de desenvolvimento em que nos encontramos desde a mais tenra idade e ao longo da vida. A qualidade do nosso desenvolvimento impacta diretamente na forma como passamos a compreender a vida e nas ferramentas psíquicas que temos disponíveis para lidar com a realidade. Por exemplo, o nosso autocontrole sobre o comportamento impacta diretamente na configuração de nossa personalidade. Entretanto, o desenvolvimento da atenção voluntária, culturalmente formada, só é possível na relação com o outro mais experiente que nos ensine a prestar atenção e a mantê-la por dado espaço de tempo.

A educação, segundo Leontiev (1978), possui um papel central neste desenvolvimento, e nas palavras do autor, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (p. 273). Ora, a lógica interna do desenvolvimento psíquico está diretamente vinculada aos processos educativos e a personalidade, tema que tanto tem provocado interesse nos professores – que, não raramente, atribuem a ela a conduta violenta de seus alunos – diz respeito a uma organização, de certo modo, estável, de formações psicológicas que

caracterizam o modo como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo; ela implica uma realidade de natureza psíquica, pessoal que se constitui e se desenvolve com a intervenção da própria pessoa. Ela é resultante do desenvolvimento em sua totalidade – compreendendo as dimensões biológica, social e psíquica situadas historicamente – da relação entre suas dimensões interna-externa, entre os planos objetivo- subjetivo, entre os conteúdos herdado, adquirido e aprendido. Em outras palavras, aprendemos a ser violentos ou a não usarmos da violência como recurso para sermos e estarmos no mundo, na escola.

Por esses apontamentos já é possível identificarmos a necessidade de formação diferenciada de professores, sendo ela inicial ou continuada. Assinalamos, ainda, a necessidade de medidas que gerem mais segurança física e emocional, visto que lhes compete atuarem diretamente na educação de pessoas conscientes, orientadas por propósitos coletivos e instrumentalizadas teórica e metodologicamente para o trabalho educacional. Pensarmos no fenômeno da violência na contemporaneidade, e sua repercussão na escola, implica em construirmos os núcleos conceituais que envolvem esse fenômeno, lembrando que o ponto de partida é sempre a realidade concreta.

Alunos e professores são seres históricos, não são meros indivíduos com idades e experiências que se distanciam. A rigor, *indivíduo* pode ser considerado qualquer ser concreto de dada espécie. Ele conta com uma formação genotípica, cujo desenvolvimento tem continuidade ao longo da vida e mediante a integração de características congênicas e adquiridas, que se dão na interação com o meio. Por essa definição, tanto os animais quanto os seres humanos são considerados indivíduos.

Se há uma aproximação entre animais e humanos, contudo, é preciso que destaquemos que somente estes podem ser considerados *sujeitos* de seus comportamentos. Isso porque, como resultado do processo de condicionamento sócio-histórico da representação que têm da realidade, podem mediar suas atuações nela. Essa condição de sujeitos de suas atividades interna e externa fazem dos seres humanos entes ativos e conscientes não somente do real, mas da própria transformação social. Entretanto, cabe destacarmos o que já dissemos anteriormente, o indivíduo não nasce com

uma personalidade e com um psiquismo prontos. Esse desenvolvimento será realizado a partir da atividade da criança no mundo. No início da vida psíquica os motivos da atividade são construídos coletivamente. A mudança de um tipo de atividade a outro se faz por meio das necessidades presentes na vida da criança, estas necessidades estão ligadas às novas tarefas postas à criança pela educação (LEONTIEV, 1978).

Professores e alunos envolvidos em situações de violência são sujeitos e pessoas. Pessoas por se definirem socialmente pelas atitudes e orientações que os vinculam ao mundo, ao meio social, e às outras pessoas. São pessoas pelos papéis reais que desempenham em suas próprias vidas. É justamente nessa interação, que as pessoas se constituem como tais, e se manifestam tais como são. Em cada pessoa, o social se apresenta sintetizado e transformado em uma dimensão histórica individual. A pessoa, segundo Castañedas (2003), possui, assim, diversas propriedades naturais, sociais e psicológicas em diferentes planos de expressão

Levando em conta essas considerações, a personalidade, como um sistema estável, designa a integração sistêmica e psicológica individual que caracteriza as funções reguladoras da atuação da pessoa. No entanto, em diferentes momentos e situações a personalidade pode se atualizar em seus conteúdos e operações, mediante decisões pessoais – e é justamente por essa característica que entendemos que a educação escolar impacta na personalidade. Como escreve Castañedas (2003), devido a essa característica, a personalidade pode ser entendida como uma realidade de natureza psíquica, pessoal e construída, que se forma e desenvolve com a intervenção da própria pessoa, na qualidade de sujeito de sua atividade, mediando ativamente seu vínculo com as influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas.

A personalidade é um *reflexo* criador, pois uma vez que constitui em suas mudanças e transformações um reflexo do meio social e de seu próprio organismo, ela é criadora de si mesmo, de sua imagem no mundo e da cultura e vida social que ela gera e reproduz. Nesta direção, o desenvolvimento da consciência e consciência de classe irão se desenvolver quando existir condições objetivas para tal.

A personalidade é uma estrutura ou configuração em sistema que supõe uma interação e uma penetração recíproca de elementos psíquicos (propriedades, processos e reflexos: sinais, vivências afetivas, imagens e conceitos) em diferentes direções e níveis, os quais adquirem sentido a partir de tal estrutura.

Desta forma, ninguém nasce violento e, portanto, aquelas formas e aqueles meios de manifestação da violência expostos inicialmente, os quais vêm se tornando cada vez mais recorrentes, não podem ser atribuídos à “personalidade” dos sujeitos que os “praticam”, como se eles já nascessem violentos.

Para Vygotsky (2004) a formação da personalidade está relacionada ao modo como estão organizadas as relações sociais, que são relações entre as classes sociais, ou seja, como ocorrem as relações de produção. Para o autor, todo o edifício social com sua superestrutura (ideias, valores, hábitos etc.) não é independente dessas relações, não possui uma essencialidade *a priori*. Antes, suas origens guardam relação direta com as condições objetivas de vida – como a História nos revela. Então, se assumimos que a personalidade é uma construção social, assumimos que na sociedade capitalista ela é sempre construída de forma desigual e a classe social a qual o indivíduo pertence precisa, obrigatoriamente, ser considerada nessa construção.

Por essas teorizações, a Psicologia só pode compreender o homem por meio da história, e é nesta direção que Vigotski elaborou a tese fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual o psiquismo é formado socialmente. Em outras palavras, no modo existência capitalista o desenvolvimento da personalidade é marcado sempre pela luta de classes. O autor defende que o homem é um sujeito histórico, e que, portanto, sua personalidade é dependente das condições histórico-sociais nas quais está inserido.

Pelos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, que subsidiaram os estudos vigotskianos, entendemos que a escola e a sociedade são mutuamente constitutivas. Desta forma, as instituições escolares são criadas para atender aos interesses específicos de um dado momento histórico e estão vinculadas à manutenção do modelo societário, que, em nosso caso, refere-se a uma sociedade dividida em classes. Mesmo sendo um local de conservação e manutenção desse modelo, ou um *aparelho ideológico do estado*, a

escola pode constituir-se em espaço para a identificação das contradições que são próprias a ele (ao modelo), uma vez que, a relação entre escola e sociedade faz-se de forma dialética.

Por meio dos nossos estudos e de nossa atuação profissional, salientamos que a educação escolar, não raramente, vem considerando apenas o fenômeno em sua face empírica. O empírico é aquilo que se mostra no campo de nossa percepção sensível; é o fenomênico, aquilo que aparece diante de nós. Entretanto, o empírico é apenas o ponto de partida para a compreensão dos fenômenos e da própria sociedade. O fenômeno da violência é algo complexo que necessita ser compreendido como síntese de múltiplas determinações. Reafirmamos aqui que a escolha do método para se desvendá-lo é uma opção de caráter ético, uma vez que se não formos à raiz do fenômeno não o desvendamos. Corremos o risco de tomá-lo como algo independente de condicionais imediata e diretamente relacionadas e, a partir daí, disseminamos ideias e explicações parciais e equivocadas. Com isso, engendramos o preconceito e corroboramos para suscitar explicações simplistas que não ultrapassam a aparência do fenômeno.

Por meio desta fundamentação teórica, destacamos que a escola é um espaço fundamental de humanização, de transformação da consciência (por aquilo que nela é ensinado) daqueles que por ela passam ou nela atuam - os professores e alunos -, a fim de que possam compreender a sociedade de forma mais ampla. Fundamentadas nas ideias vigotskianas podemos afirmar, ainda, que tal compreensão seja necessária para o desenvolvimento de autodomínio do próprio comportamento.

Reafirmamos que o indivíduo não nasce com uma personalidade violenta, ou propensa à violência escolar! A personalidade, segundo Castañedas (2007, p. 3), implica “[...] uma realidade de natureza psíquica, pessoal e construída que se forma e desenvolve com a intervenção da própria pessoa na qualidade de sujeito de sua atividade, mediatizando ativamente seu vínculo com as influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas”.

Para Rodrigues e Bermudez (1996), citado por Castañedas (2007, p.3), a personalidade diz respeito a uma “[...] configuração psicológica de autor-



regulação da pessoa, que surge como resultado da interação entre o natural e o social no indivíduo e se manifesta em um determinado estilo de atuação, a partir da estruturação de relações entre as funções motivacional-afetiva e cognitiva-instrumental (sic) dos planos internos e externos, assim como dos níveis conscientes e inconscientes”.

Ao admitirmos que a personalidade é socialmente construída, e ao considerarmos as condições da sociedade de classes no capitalismo, podemos reconhecer quanto a fragmentação no desenvolvimento da personalidade faz-se presente.

Nos meios educacionais naturaliza-se o desenvolvimento do psiquismo de forma geral e particularmente da personalidade, isto é, reconhecem o desenvolvimento em seu aspecto evolutivo, maturacionista, porém, independente das apropriações sócio-históricas, das aprendizagens. Esse entendimento equivocado, pressupõe que a personalidade seja herdada, com seus atributos positivos e negativos. Nesta direção pouco nos resta na escola senão identificar e punir os violentos ou encaminhá-los, posto ser casos de polícia ou de médico (das áreas da neurologia ou da psiquiatria).

Ainda reafirmando a perspectiva histórica, destacamos o que escreve L. Sève. Esse autor faz uma crítica severa à *Psicologia da Personalidade* que naturaliza a constituição do seu objeto de estudo, e propõe:

A personalidade não é nem uma constelação de traços psíquicos cristalizados – na qual se resume a um ‘temperamento’ -, nem um conjunto de papéis sociais prescritos – em que se reduz a um ‘currículo’. Trata-se de um sistema temporal de atividades inseparavelmente sociais e individuais, objetivas e subjetivas, fundado sobre o, e no, ‘conjunto das relações sociais’, isto é, ‘essa soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e de cada geração encontram como dados existentes’. Denomino formas históricas de individualidade todas essas relações sociais, na medida em que regem as maneiras variáveis pelas quais os seres humanos se tornam personalidades no decorrer de sua biografia singular e na medida em que são as ‘formas necessárias nas quais sua atividade material e individual se realiza’. (SÈVE, 1989, p. 157).

Inspiradas por Sève, e como já apontado no texto, sintetizamos que o modo de existência necessita ser superado para que transformações substanciais nas personalidades sejam promovidas. Daí entendermos que a apropriação das condições objetivas de vida possibilita aos homens pensarem a realidade e tornarem-se sujeitos no processo de transformação. Subsidiados pelo exposto, consideramos que, além das transformações no modo de gerir e participar das produções humanas, é por meio da instrumentalização teórico-metodológica de professores, psicólogos e outros profissionais que se torna possível enfrentar a violência na escola. Se não se nasce violento, mas se aprende a usar de recursos violentos, é preciso que a psicologia contribua para a identificação e a construção de outros orientados por propósitos coletivos.

### **Considerações finais**

O ser humano é constituído – e constituinte – do processo histórico e social. Os fatos e fenômenos que se apresentam à Psicologia devem ser analisados como demandas próprias ao homem que vive na sociedade capitalista. Em consequência, ele participa e reproduz o modo de produção que lhe é próprio (ao capitalismo), e que prima por garantir, a qualquer custo, a produção de excedentes e de mais valia. Na verdade, o custo é notório: o desenvolvimento unilateral da maior parte dos homens, e não um desenvolvimento amplo e universal, com suas máximas potencialidades. Tal formação parcial acaba por revelar quanto essa sociedade de classes antagônicas promove um sistema de inclusão subjugado.

Por essa direção, a atuação da psicologia ganha caráter educacional ao partir do empírico, das queixas e representações sobre a violência na escola, e ascender ao científico, à prática pensada. Isso porque, em princípio, temos que considerar que a realidade (da qual nos queixamos) não se revela em sua totalidade, mas de maneira aparente, fenomênica. Daí termos que considerá-la, mas superá-la; devemos partir da violência como expressão da alienação para chegarmos à sua gênese, que em nossa hipótese de trabalho, se encontra na não formação ontogênica do homem criador e criativo.

A atuação profissional para o enfrentamento da violência que se manifesta na escola, nessa perspectiva, não deve limitar-se a explicações meramente individuais, mas identificar características que se repetem e devem ser consideradas como manifestações sócio-históricas; deve levar os indivíduos a se comprometerem como participantes ativos de uma sociedade. A compreensão das múltiplas determinações que constituem a realidade, bem como a consciência das contradições presentes, possibilitam a construção de caminhos para o seu enfrentamento.

Nesses últimos anos o Brasil tem contado com governantes que questionam e mesmo negam de fato os direitos fundamentais, que são frutos de longa e árdua luta coletiva e de cunho mundial, obstaculizando a observação dos mesmos sob diferentes estratégias “legais”. Assim, o acirramento da violência, em suas diferentes formas/meios e graus de manifestação, tem culminado em mortandade evitável, se não houvesse a negação da ciência – não somente das áreas humanas, mas das médicas, biológicas etc. A violência na escola não terminou, porque a violência do homem contra o homem continua.

Assim, há muito a se fazer e a se continuar fazendo. Dentre tantas tarefas que o momento impõe à Psicologia Escolar/Educacional, destacamos que em meio à construção e à efetivação de alternativas institucionais as personalidades de professores, alunos e demais envolvidos com a escola ou com a educação, precisam assumir outros contornos, para além daqueles que os caracterizam como violentos ou vítimas pela violência.

## **Referências**

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

CASTAÑEDAS, M. J. M. Em torno a la definición de la categoría personalidad. **Selección de Lecturas** - Psicología de la personalidad. Habana: Pueblo y Educación, 2003/2007.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002, pp. 101 – 138.

GUEDES, C. Depressão lidera afastamentos do trabalho. In: **O Diário do Norte do Paraná**, Edição de 27/06/2013. Disponível em: <http://digital.odiario.com/cidades/noticia/754711/cresce-numero-de-servidores-afastados-das-escolas/>. Acesso em: 27 jun. 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** – 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: [http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2013/Jun/20/pense\\_2012\\_arquivo\\_web.pdf](http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2013/Jun/20/pense_2012_arquivo_web.pdf). Acesso em: 20 jun. 2013.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA, São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 22 mar. 2021.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. São Paulo: Artmed, 2001.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SÈVE, L. A Personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq** [online]. 2001, vol.27, n.1, pp. 87-103. ISSN 1517-9702.

UDEMOMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Violência nas escolas**. São Paulo: Udemo, 2009. Dispo-

nível em: <http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930/ 2004. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 12 fev. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução de L. Kuper. 2a ed. Madrid: Visor,1983/2000.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2010: Anatomia dos Homicídios no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2010. Disponível em <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2010/MapaViolencia2010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2013: Mortes Matadas por Armas de Fogo**. CEBELLA; FLACSO, 2013. Disponível em [http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013\\_armas.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf)> Acesso em 20 jun 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011: Os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

WASELFISZ, J. J. **Mortes Matadas por Armas de Fogo**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

## CAPÍTULO IV

# VIOLÊNCIA NO TRABALHO DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Eliane da Costa Lima

Marilda Gonçalves Dias Facci

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Marina Beatriz Shima Barroco Esper

### **Introdução**

Este capítulo integra uma coletânea que tem como tema central a violência na escola. Em geral tem-se investigado a violência entre professores e alunos, alunos e alunos, mas pouco se tem abordado a violência a que o professor é cotidianamente submetido nas relações de trabalho devido, em grande parte, à precarização do trabalho que o professor vivencia na sociedade capitalista.

Ao tratar de um tema tão complexo como é o da violência, consideramos importante iniciar explicitando o que entendemos por esse fenômeno. Vázquez (1977) compreende a violência como diferentes formas de coerção que tem como objetivo a manutenção de um domínio político e econômico de uma classe sobre a outra. No caso do capitalismo, uma luta entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que detêm a força de trabalho. O autor comenta que “[...] quando a existência da classe dominante se encontra em perigo, esta não vacila em recorrer às formas violentas mais extremas, inclusive ao terror maciço [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 379). A violência ocorre na relação de exploração dos homens pelos próprios homens e é determinada econômica e socialmente.

Nas condições postas pelo sistema capitalista em sua forma atual, o professor vive essa violência quando é desvalorizado profissionalmente, quando a sociedade não acredita mais no potencial da educação na instru-

mentalização dos indivíduos para atuarem na sociedade, em seu potencial de transformação da consciência dos alunos, quando se diminuem ou eliminam as possibilidades de desenvolvimento pleno do profissional, entre outras questões mais objetivas, tais como baixos salários, formação precária, pouco investimento na educação, escolas depredadas, avaliações impostas para os vários níveis de ensino, entre outros fatores. Em virtude de condições de trabalho cada vez mais precarizadas e violentas, os professores se encontram, muitas vezes, em crise na atividade de ensinar.

A precarização do trabalho do professor bem como a crise da educação são fenômenos de violência apresentados cotidianamente na sociedade contemporânea e, enquanto tais, configuram-se como temas de estudo e pesquisa de diferentes áreas do conhecimento humano. Todavia, na maioria das vezes, essa busca de compreensão se pauta em pressupostos que desconsideram a existência histórica do homem e nos colocam frente a discursos e práticas que nos conduzem a um arsenal explicativo idealista e naturalizado, que concebe o homem como um ser fechado em si mesmo e a violência como centrada no indivíduo, partindo da idéia de que este se constitui por intermédio de uma essência abstrata e universal. Desta forma, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a violência no trabalho, dando destaque à atividade do professor, tendo como referência o materialismo histórico-dialético.

Com base nas contribuições dos pressupostos marxianos, posicionamo-nos a partir da concepção de que o homem é o ser social que trabalha para produzir sua existência. O trabalho, no seu sentido ontológico é, portanto, a atividade humana vital, um traço constitutivo, “[...] fenômeno originário, como modelo do ser social” (LUKÁCS, 2004, p. 59). Isso significa conceber o trabalho como a essência humana, uma essência que não é inerente e nem concedida, mas que deve ser produzida e apropriada pelo gênero humano, em um movimento sócio-histórico recíproco e constante. Em outras palavras, a formação do indivíduo se dá sempre no interior de um processo ativo e educativo, pois o trabalho e a educação são processos mediadores entre a vida do indivíduo e a história humana.

## Educação, escola e capitalismo

Embora o trabalho seja a condição essencial para a existência humana, o advento da propriedade privada, ao dividir os homens em proprietários e não proprietários, permitiu à classe dos proprietários viver sem trabalhar, explorando o trabalho alheio e dele vivendo. Nas comunidades primitivas, de acordo com Saviani (2007), o trabalho era comum a todos os membros da comunidade e a educação coincidia com o processo de trabalho, mantendo com ele uma unidade. Com a passagem ao modo de produção escravista passamos a ter duas modalidades de educação, sendo uma modalidade para a classe dos “*homens-que-vivem-do-trabalho-alheio*”, centrada nas atividades intelectuais, nos exercícios lúdicos ou militares e na arte da oratória; e outra modalidade para a classe dos “*homens-que-vivem-do-trabalho*” – expressões utilizadas por Antunes (1999) –, centrada nas formas e técnicas da produção. Com o aparecimento dessa nova forma de educação, delineia-se a separação entre produzir e educar, quebrando a unidade inicial entre os dois processos. Dessa forma se deram as condições que levaram ao processo de institucionalização da educação.

A instituição educativa recebeu o nome de Escola, termo derivado do grego que, etimologicamente, significa o lugar do ócio. A escola, portanto, já em seus primórdios, tinha como função, conforme Saviani (2007), educar os membros da classe dos proprietários, que dispunham de tempo livre, do ócio, do lazer, contrapondo-se à educação da maioria dos homens, que continuava a se dar no processo de trabalho.

O processo de institucionalização da educação assumiu contornos cada vez mais nítidos a partir da configuração da ordem social que emergiu no bojo da Revolução Industrial em consonância com os ideais da Revolução Francesa. Conforme menciona Souza (2009, p. 103), a ordem social burguesa em construção, na sua fase revolucionária, “[...] tinha como parte de seus fundamentos a reforma moral da sociedade, partindo da formação do **homem novo** – e a formação deste último seria tarefa da educação” (grifo do autor).

É na França, como um dos resultados da Revolução de 1789, que se instituiu o primeiro sistema público-estatal de ensino, o qual se iniciou na



ditadura popular dos jacobinos e foi consolidado por Napoleão Bonaparte, estando relacionado com a dinâmica do processo revolucionário, já que o objetivo era enfraquecer a igreja católica, defensora do antigo regime, que detinha, até então, o monopólio do ensino. Napoleão criou um sistema público, estatal e laico de ensino universalizado, da educação básica à universidade, pois, embora fosse contra a esquerda jacobina revolucionária, era também contra os setores reacionários. Para ele, a construção da nova ordem deveria continuar de forma moderada (SOUZA, 2009).

Na Inglaterra, outro país protagonista da dupla revolução burguesa, o estabelecimento de um sistema público de ensino teve respaldo no movimento operário, que combatia o trabalho infantil e criticava o embrutecimento do trabalhador devido às péssimas condições de trabalho, isto é, o acesso à escola significava retardar sua entrada no mercado e reduzir a jornada diária de trabalho. Mas tratava-se, também, em ambos os casos, de atender à demanda de uma economia em processo de industrialização, formando uma mão de obra minimamente qualificada para o trabalho fabril.

À medida que a burguesia assumia o poder e passava de classe revolucionária a classe reacionária, seus interesses deixaram de ser a transformação social e se voltaram para a perpetuação da nova ordem vigente, o que determinou a oposição entre classe burguesa e classe proletária. Estando a burguesia no poder, o direito à educação, herança da dupla revolução burguesa, passou a ser um dos pilares da sociedade meritocrática: “[...] a educação passou, então, a significar **o triunfo dos méritos sobre o nascimento**, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, **assim individualiza-se o fracasso ou o sucesso**” (ARCE, 2002, p. 40-41, grifo nosso). Todos agora são cidadãos juridicamente iguais, os quais, na escola, recebem as qualificações mínimas para se diferenciarem socialmente a partir de suas capacidades e talentos individuais, podendo atingir a condição de bem-sucedidos.

De acordo com Saviani (2007, p. 158-159), o processo de industrialização, ao converter “[...] o saber de potência intelectual em potência material [...]”, configurando a cisão entre os elementos intelectuais e manuais do trabalho, antes indissociáveis, colocou a máquina no centro do processo produtivo

e, a escola como “[...] a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade [...]”. A escola enquanto forma hegemônica de educação promove a socialização dos indivíduos, propiciando-lhes a familiarização com os códigos sociais nas formas de convivência da sociedade moderna, bem como os capacita para se integrarem ao processo produtivo.

O século XX foi um período de grande desenvolvimento das forças produtivas dentro do modo de produção capitalista, mas foi também um período de várias crises do capital e intensas mobilizações e lutas da classe trabalhadora. No período em que se iniciou a recuperação econômica, após 1929, e se estendeu até a década de 1970, a economia de escala e a produção em série para o consumo em massa implicavam um grande contingente de trabalhadores, o que facilitava a organização sindical. O Estado, além de continuar com os mecanismos de coerção já existentes, elaborou estratégias de coesão social que culminaram no chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que se firmou nos países em que o capitalismo industrial encontrava-se mais desenvolvido. Nesse período, o compromisso entre Estado, empresas e sindicatos assegurava um relativo equilíbrio social, impulsionando significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Predominavam as normas, direitos e deveres do cidadão, ampliaram-se os direitos trabalhistas, civis e políticos (NETTO; BRAZ, 2006; SAVIANI, 2005).

Frente a essas condições, a escolaridade era entendida como indispensável para o indivíduo se inserir no mercado de trabalho, cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos de cidadão. De acordo com Saviani (2005, p. 23), “[...] a prova empírica do valor econômico da educação” foi objetivada pela chamada Teoria do Capital Humano, pautada nas pesquisas de Theodore Schultz (1902-1998), para quem o fator educação completava o esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra. Segundo Saviani (2005), ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, Schultz constatou que o nível de renda aumentava em proporção aritmética para os indivíduos com escolaridade média e para aqueles que possuíam escolaridade primária, enquanto aumentava em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior.

Segundo a interpretação de Gentili (2002, p. 50), nesse período, o nível de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental, “[...] necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual”. No Brasil, tais pressupostos têm seu conteúdo explicitado na Lei nº 5.692 de 1971, que buscou adequar a instituição escolar aos mecanismos de racionalização do trabalho então vigentes no processo produtivo. Nesse período, houve uma expansão do ensino profissionalizante e do ensino superior privado, uma vez que o crescimento decorrente do milagre econômico demandava uma oferta crescente de mão de obra qualificada e semiqualificada (SAVIANI, 2005).

No final da década de 1960, iniciou-se a chamada crise do fordismo. De acordo com Antunes (1999), o núcleo dessa crise é marcado pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (a manifestação do sentido destrutivo da lógica decrescente do valor de uso da mercadoria e da “incontrolabilidade” do sistema de metabolismo social do capital) e pelo conseqüente desmoronar dos mecanismos de regulação social vigentes. Impõe-se, assim, a necessidade de novas estratégias para a recomposição estrutural do capital, que são encontradas no modelo toyotista de organização do trabalho.

O toyotismo trouxe ao processo produtivo novos elementos e técnicas inéditas de organização do trabalho, todos voltados exclusivamente para o atendimento do padrão de acumulação flexível do capital. Tais elementos estão relacionados à diminuição dos níveis hierárquicos da empresa; ao enrugamento da estrutura organizacional e a conseqüente redução do número de funcionários; ao alicerçamento da concorrência na criação de novas necessidades, na qualidade, na diversificação e personalização da oferta; às novas técnicas, métodos e princípios de relações humanas e de participação no interior da empresa. Estas transformações implementadas pelo toyotismo redirecionaram as demandas sobre os trabalhadores. A expectativa é ter um trabalhador mais escolarizado, com habilidade de se relacionar com os “colegas” e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a vigilância e a delação do outro, apto para operar equipamentos diversificados e complexos, motivado para o trabalho, engajado com os projetos da empresa, um colaborador que deve diferenciar-se por sua competência.

Nesta perspectiva, emerge o ônus pago pelo trabalhador como o único saldo negativo da produção flexível, que se expressa pelos altos índices de desemprego, aumento do trabalho em tempo parcial e/ou temporário, crescimento da economia informal, solapamento das possibilidades de organização dos trabalhadores, ou, simplesmente, a total precarização das situações e formas de trabalho. A crise estrutural do capital e seu enfrentamento, expressos pela reestruturação produtiva, permeada pela hegemonia da concepção ideológica neoliberal, conduzem ao acirramento de uma lógica social focada no consumo, que vise intensificar a produção de mercadorias e a exploração da mais-valia, contribuindo para a manutenção da subsunção do trabalho ao capital, ou seja, para o aprofundamento das relações sociais de dominação. Tal forma de relação de trabalho permeia, ainda hoje, o trabalho do professor.

O toyotismo impôs novas exigências para os trabalhadores e remeteu à necessidade de novas estratégias de regulação do metabolismo social. Foi este o contexto que marcou o início da desarticulação da promessa integradora da escola, entidade que se apresentava como integradora dos interesses individuais e sociais. Esse processo se desencadeou de forma mais definida a partir da década de 1980, contexto da proliferação dos discursos que enalteciam a importância produtiva dos conhecimentos, com a configuração da Sociedade do Conhecimento, que veio vinculada à terceira revolução industrial.

A reestruturação produtiva e a globalização econômica exigem uma mão de obra mais qualificada, redimensionando a educação na medida em que coloca em xeque o papel da escola como unidade de formação para o mundo do trabalho e para a vida social (NETO, 2009). Esses fatos, de acordo com Gentili (2002, p. 51), levam à progressiva “privatização da função econômica” atribuída à escola, demonstrando que a desarticulação da promessa integradora não nega a contribuição econômica da escolaridade, mas transforma seu sentido, passando da “lógica da integração” para a “lógica estritamente privada”. Em outras palavras, da lógica guiada pelas necessidades e demandas de caráter coletivo que se firmava na economia nacional, na competitividade das empresas e na riqueza social, passa-se a uma lógica guiada pela ênfase nas capacida-

des e competências que cada pessoa deve adquirir por intermédio da educação para atingir melhor posição no mercado de trabalho.

Assim, podemos dizer que a reestruturação produtiva instaurada pelo toyotismo impõe também uma reestruturação política e social que encontra respaldo na ideologia neoliberal que legitima essa nova ordem por meio de concepções naturalizadas de sociedade e de homem: a desigualdade é equiparada à diferença e como esta, considerada natural, portanto, inevitável; o homem é concebido como naturalmente ganancioso e competitivo; a liberdade, que deve ser plena para o mercado, se limita à relação direitos-e-deveres para o cidadão; o papel social do Estado é redimensionado, sob o argumento de que este deve ser enxuto para garantir o crescimento econômico e, conseqüentemente, um bom nível de empregabilidade social.

Essa reforma do Estado, na prática, significa a retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores, a diminuição de investimento nos setores de bem-estar social, a mobilização da sociedade civil para parcerias com o Estado, em nome da solidariedade, da cidadania e da responsabilidade social, e, principalmente, o aumento vertiginoso das políticas de privatização. Ao considerar esse aspecto, Costa (2009, p. 08) argumenta:

Na conjuntura neoliberal, o Estado assume a forma de mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando mão-de-obra para nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação escolar formal pública.

No Brasil, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) seguiu as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>1</sup>, cuja política está expressa no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), aplicado desde 1995,

---

<sup>1</sup> De acordo com Neto (2009), a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (mar/1990 - Jomtien - Tailândia) foi patrocinada e coordenada pelos organismos multilaterais (BIRD, BID, UNESCO, USAID e UNISEF) e teve a participação de 155 países. Nela, foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, estabelecendo o prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas por órgãos internacionais em associação com os governos e organizações não governamentais (ONGs).

tendo como suporte uma nova LDB [Lei nº 9.694/96 e EC n.º 14], a qual pode ser considerada a maior intervenção na educação brasileira desde 1971. Essa legislação, conhecida como Plano Decenal de Educação para Todos, visando, essencialmente, adequar a educação nacional à economia globalizada e em sintonia com o Estado mínimo, tem como principais diretrizes: a descentralização administrativa e financeira, a prioridade para o ensino fundamental, a municipalização, a reforma do ensino médio, a parceria com a comunidade e empresas, a avaliação do desempenho do professor, a avaliação institucional e a avaliação do rendimento escolar. Em 2007, mediante o baixo desempenho obtido nas avaliações estatais, que denunciavam o fracasso do sistema educacional, o governo lançou o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação [Lei 10.712/01 e EC n. 53/07] que, novamente, se constitui sob a retórica de resolver a crise da qualidade da educação. Este, consolidando-se como uma reedição do Plano Decenal, aprofundou as estratégias de desmonte do Estado (NETO, 2009).

A parceria entre Estado e sociedade civil, quanto à responsabilidade pela educação, e o aumento de estratégias de compensação social vinculadas à educação têm contribuído para a generalização da ideia de que o conhecimento do processo pedagógico não é importante para o contexto escolar e nem para qualidade da educação, além de descaracterizar o que deveria ser a função específica da escola: a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 1995). A atuação do Estado junto à educação se reduziu à função de avaliador, passando a utilizar instrumentos padronizados para verificar o desempenho dos alunos nos diversos níveis de ensino<sup>2</sup>, trazendo para o interior da escola a cultura do desempenho, na medida em que os próprios conteúdos pedagógicos passam a ser priorizados (ou preteridos) em função do que formalmente pode aumentar o escore geral em tais avaliações.

Toda essa situação contribui para a situação de violência em relação a atividade docente, influenciado na saúde mental do professor e levando o profissional a sentimentos contraditórios quanto a finalidade do seu trabalho e mesmo em relação aos objetivos da educação. A escola é a forma fundamental e hegemô-

---

<sup>2</sup> Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

nica de educação que conhecemos, a qual se consolida por seu caráter contraditório: uma dimensão transformadora da realidade individual e genérica, que a faz revolucionária, e, ao mesmo tempo, uma dimensão mantenedora do *status quo*, que a faz reacionária. Ao tratar da contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados da educação, Saviani demonstra a necessidade de compreendê-la como expressão das cisões inerentes à ideologia liberal, esclarecendo que:

A função de mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual produziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais [...]. (SAVIANI, 2005, p. 130).

Martins (2004) explica que a escola está condicionada por estruturas tanto alienadas como alienantes, entretanto considera que superá-las não é tarefa exclusiva nem precípua da escola. Nesse sentido, não se trata de negar os condicionantes que incidem sobre a educação escolar, mas também não cabe condená-la por seus limites. Isso demanda reconhecê-la como determinada objetivamente por condicionantes históricos e assumir uma posição política que vise firmar o papel insubstituível da educação em sua finalidade última de promover condições para a apropriação das objetivações genéricas, priorizando o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos. É importante reconhecer que ainda que a educação escolar se configure como elemento socialmente condicionado, ela tem um papel fundamental no processo de construção e transformação desta mesma sociedade: “[...] **formar** por esta via **sujeitos ativos**, capazes de dar direção à vida para **além dos estreitos limites do individualismo**” (MARTINS, 2004, p. 63, grifo nosso). Essa perspectiva nos remete à inegável relevância das práticas educativas e, conseqüentemente, à função essencial do professor como mediador do processo educativo: contribuir para o desenvolvimento da humanização dos indivíduos.

Na sociedade capitalista, entretanto, a lógica de mercado do capital, cada vez mais, invade a organização da escola, incidindo diretamente sobre o trabalhador que exerce a atividade-fim da escola: o professor.

## Trabalho docente e capitalismo

Na acepção de Marx, o trabalho é o processo no qual a atividade está voltada para a utilidade de seu produto, uma vez que visa suprir as necessidades humanas. Mas esse resultado (o produto) inclui o processo de produção, que se relaciona ao dispêndio de energia humana (força de trabalho), agregando-lhe um significado quantitativo e pressupondo um modo definido de relações de produção que determinam as condições sociais nas quais se realiza o trabalho em dado momento histórico. Desse modo, na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria engendra esse duplo sentido: trabalho concreto, que corresponde à utilidade da mercadoria (valor de uso), e trabalho abstrato, que corresponde ao valor da mercadoria mediante a quantidade de força de trabalho nela aplicada (valor de troca). O indivíduo que trabalha sob o controle do capitalista vende não o produto de seu trabalho, mas sim a sua força de trabalho. O processo de trabalho, então, direciona-se para produção de valor de troca, gerando mais-valia (LIEDKE, 2002).

Podemos dizer, portanto, que no capitalismo as peculiaridades específicas do trabalho (valor de uso) são abstraídas, o que lhe confere um caráter abstrato (valor de troca), permitindo equacioná-lo com base em um equivalente comum, a saber, o salário. Assim, no interior desse modo de produção, que tem sua fonte de lucro sempre pautada na exploração do trabalho abstrato, a distinção entre produtivo e improdutivo se respalda na possibilidade de produzir ou de valorizar o capital: trabalho produtivo é o trabalho abstrato que gera ou valoriza a mais-valia e trabalho improdutivo é o trabalho abstrato que não produz nem valoriza a mais-valia.

A atividade docente, bem como a maioria das atividades profissionais na sociedade contemporânea, é uma atividade assalariada. É, portanto, um trabalho abstrato que pode ser produtivo ou improdutivo, ou seja, pode ou não produzir mais-valia. Isso significa que a relação de trabalho do trabalhador professor, tanto produtivo como improdutivo, não difere das relações mercantis estabelecidas com o proletariado, tendo por base a venda da força de trabalho: “[...] única mercadoria que, uma vez consumida, gera maior valor que o seu próprio [valor excedente, substrato para mais-valia] [...]” (LESSA, 2004, p. 16).



Quando um professor é contratado pelo Estado, isto é, quando trabalha em escola pública<sup>3</sup>, esse professor é um trabalhador improdutivo, porque não gera e nem valoriza a mais-valia, e o seu salário é composto pelos impostos pagos pela população em geral e pela riqueza social produzida pelo trabalhador produtivo. Já um professor que é contratado por instituições educacionais particulares, ou seja, vende sua força de trabalho ao capitalista, esse professor é um trabalhador produtivo, porque sua atividade valoriza a mais-valia: seu trabalho converte em capital a riqueza social já produzida. Isso vem reiterar a ideia de que, por intermédio do trabalho abstrato, o processo capitalista “[...] transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago” (MARX, 2004, p. 163).

Marx (2004) afirma que toda riqueza material necessária para reprodução da sociedade vem do trabalho concreto. Dito de outra forma, todas as classes sociais são sustentadas pela riqueza que é produzida pelo proletariado<sup>4</sup>, a qual é direta ou indiretamente distribuída e circula por toda sociedade. Assim, além da classe que detém os meios de produção (burguesia) e da classe que produz os bens materiais (proletariado), existe uma classe de transição, cuja função social é, segundo Marx, auxiliar os capitalistas na manutenção da exploração, organizando a produção.

Os que pertencem a essa classe, como é o caso do professor, são, em sua maioria, assalariados, pagos pela burguesia ou pelo Estado com a riqueza produzida e expropriada do proletariado, ou seja, vivem de modo indireto da exploração do trabalho produtivo, fato esse que não exime a classe de transição de também ser explorada e viver sob a desigualdade social imposta pela burguesia. Todavia, esse contexto produtivo impede que a classe trabalhadora (proletariado e classe de transição) se reconheça como partes de uma única classe social, que têm interesses antagônicos aos interesses da classe burguesa, e, nesse sentido, inviabiliza mobilizações efetivas para superação de tais relações sociais.

---

<sup>3</sup> Esta análise aplica-se apenas às instituições escolares públicas de ensino básico, tendo em vista que, nas universidades públicas, existem outras relações mercantis envolvidas, como a cobrança de matrícula e mensalidade de cursos de pós-graduação.

<sup>4</sup> Para Marx, o proletariado é composto apenas pelos trabalhadores que operam o intercâmbio orgânico com a natureza.

Pôr em pauta a discussão quanto à atividade do trabalhador professor, destacando conceitos como trabalho concreto, práxis social, trabalho abstrato produtivo ou abstrato improdutivo, demonstra-se relevante, na medida em que possibilita desarticular a estratégia de equalização de todos os tipos de atividade na produção de riqueza social. Estratégia essa que serve aos objetivos do capital ao generalizar a ideia de que o capitalismo não é um modo de produção parasitário, ou seja, que o capitalismo não sobrevive da exploração do trabalhador, como bem argumenta Lessa (2005). E, nesse sentido, no âmbito deste capítulo, consideramos que uma discussão desse teor permite reiterar a materialidade do processo de alienação no trabalho, o qual interfere no pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, constituindo-se em um ato de violência contra o professor, no caso daqueles que lidam com a transmissão dos conhecimentos na escola.

Historicamente, a estrutura e a organização escolar, assim como de toda sociedade, são conduzidas pelo ideário do modo de produção vigente e se pautam em seus modelos de gestão para o trabalho, uma vez que, como bem coloca Marx, é a relação entre as forças produtivas e as relações de produção que determinam as relações sociais em todas as suas esferas. Desse modo, o professor, enquanto mediador entre o conhecimento espontâneo dos alunos e o conhecimento científico, é um elemento estratégico que, de certa forma, protagoniza esse processo.

O professor é o trabalhador (produtivo ou improdutivo) que, pautado em um perfil profissional traçado no âmbito do capital e imbuído pela ideologia neoliberal, deve cumprir a tarefa de, no interior da escola, preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho. Isso implica o esvaziamento do conteúdo escolar no que diz respeito ao conhecimento sistematizado e científico, historicamente produzido pelo gênero humano. Esvaziamento que se caracteriza como elemento estrutural da alienação do trabalho que incide, de forma decisiva, sobre toda classe trabalhadora, inclusive sobre a categoria docente. Categoria essa

que, em última instância, passa a ser agente ativo na veiculação e manutenção desse processo alienado e alienante.

A alienação refere-se à relação que o trabalhador estabelece com o processo e o produto de seu trabalho. Nas relações de produção capitalista, o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é externo e lhe causa estranheza: o trabalhador encontra-se privado da posse e do direito de fruição daquilo que ele produz, está submetido à separação entre **o saber** e **o fazer** pelo parcelamento externamente imposto ao seu processo de trabalho. Assim, enquanto promove o enriquecimento social, na mesma medida, empobrece-se, mediante a venda de sua força de trabalho e a expropriação do produto de seu trabalho. Em outras palavras, o trabalho, conforme organizado no interior do modo de produção capitalista, permite um controle externo de forma direta e intensa sobre o processo de objetivação-apropriação: a objetivação ocorre durante a atividade laboral, quando a força de trabalho é incorporada ao objeto (fixada no produto) mediante sua venda, enquanto a apropriação se dá de forma obliterada e inautêntica, uma vez que é mediada por um produto que não pertence a seu produtor.

A esse respeito, Martins (2007) destaca que o produto do trabalho do professor difere do produto de outras classes de trabalhadores que se concretiza em um objeto material. Este não se altera em função da alienação dos trabalhadores que colaboraram para sua produção, ou seja, a alienação dos operários de uma indústria automobilística não compromete a qualidade final do veículo que produzem. No caso do professor, o produto de seu trabalho está contido no próprio resultado da ação educativa, processo que pode ou não garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno, bem como pode ou não levar à formação de uma postura crítica por parte desse aluno. Para a autora, o trabalho educativo “[...] pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.” (MARTINS, 2007, p. 5).

Conforme assevera Costa (2009), a objetivação da atividade docente ocorre quando o professor prepara as aulas e quando ensina, ao confrontar o

conhecimento espontâneo do aluno com o sistematizado cientificamente, conhecimento esse que pode ser reelaborado de forma cada vez mais profunda e em novas dimensões. É evidente que a atividade do professor é um trabalho de elaboração e sistematização do saber e, como tal, não pode ser expropriado do professor pelo capital, da mesma forma como o faz com os trabalhadores que produzem os bens materiais. Na ação educativa, de acordo com Basso (1998), a margem de autonomia pode ser consideravelmente preservada, garantindo ao professor a possibilidade de controle sobre sua atividade, bem como sobre o produto de seu trabalho, o ensino. A situação pedagógica concreta e imediata que caracteriza a atividade de ensino permite avaliação e planejamento contínuos, além de modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e das metodologias. O professor, entretanto, não está imune às estratégias de dominação e exploração, tão ardilosamente impostas, em especial pelas políticas públicas do Estado (burguês), que estruturam tanto o sistema educacional como o sistema trabalhista.

Apesar do caráter imaterial que distingue tanto o processo como o produto do trabalho docente, o processo de alienação do trabalho do professor guarda a mesma perversidade que outras categorias de trabalho, pautando-se no discurso da empregabilidade, da qualificação e reciclagens profissionais, prevalecendo uma formação pragmática em detrimento da formação com base nos conhecimentos teóricos historicamente produzidos. Nas palavras de Costa (2009, p. 72), a alienação do trabalho do professor “[...] só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destruição da prerrogativa do professor de seleção dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia”.

Ao proporcionar uma formação esvaziada de conhecimentos para todos os trabalhadores, desde sua formação inicial, como esclarece Costa (2009, p. 74), garante-se que também o trabalhador professor seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área. Não seria essa uma forma de violência? Entendemos que dessa forma impede-se o professor de se apropriar dos meios que lhe possibilitam dirigir, de forma efetiva, a relação

ensino-aprendizagem, visto que, cada vez mais, “[...] o professor tem uma formação pedagógica em que o pragmatismo prevalece sobre os estudos teóricos da relação entre ensino e aprendizagem, seus fundamentos gnosiológicos e psicológicos, o sistema educacional e a relação entre o Estado e a escola [...]”. Estratégia essa que se soma a outros aspectos mais objetivos e imediatos, tais como, a baixa remuneração, as condições inadequadas de infraestrutura e recursos didáticos ínfimos, o número excessivo de alunos nas salas de aula, além do aumento das atribuições que, muitas vezes, ultrapassa a função docente.

Nessa perspectiva, concordamos com Costa (2009) quando enfatiza que, no exercício da docência, estão presentes todas as características do trabalho alienado, a saber: **a exterioridade**, quando o professor deve ensinar o que é imposto por políticas públicas que obliteram o real desenvolvimento humano; **a imposição da atividade de trabalho**, quando se sujeita cada vez mais à retirada de seus direitos e a trabalhar com mínimas condições objetivas, para obter os proventos à satisfação de suas necessidades imediatas; **o estranhamento do produto de seu trabalho**, quando, lecionando em instituições privadas, os ganhos decorrentes de sua atividade pertencem ao mantenedor ou, lecionando na escola pública, é regido pelo Estado capitalista que opera segundo a lógica privatista das empresas; **a autoalienação**, quando as consequências da alienação vivenciadas no trabalho generalizam-se para todas as esferas de sua existência.

Pelo que foi exposto até o momento, cabe reiterar que, na sociedade contemporânea, a alienação, mais ou menos intensamente, está sempre presente, entretanto não podemos perder de vista que os processos alienantes são decorrentes do modo como os indivíduos se relacionam com o produto e o processo de sua produção material, que determinam as condições concretas de vida de cada sujeito. A alienação, portanto, não é inerente aos sujeitos individualmente, mas diz respeito à forma como estes produzem e organizam sua existência e, nesse sentido, interfere de maneira decisiva na possibilidade de plena humanização. Do nosso ponto de vista, obliterar o desenvolvimento pleno do indivíduo, fazendo prevalecer ações que garantam o domínio de uma classe sobre a outra, conforme propõe Vázquez (1977), é um ato de violência contra o professor.

## Trabalho e alienação

Martins (2007) pontua que, pelo trabalho alienado, o trabalhador enriquece o gênero humano e empobrece a sua genericidade, visto que o homem, alienado do produto de seu trabalho, do processo de sua produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, tornando alienada a sua relação com os outros homens. E conclui: “[...] **Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se as suas relações, e, desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro**” (p. 57, grifo nosso).

A alienação, portanto, representa um fenômeno que contém em si duas dimensões indissociáveis: a dimensão sociológica, que expressa condições socioeconômicas das quais se origina, e a dimensão psicológica, que se expressa nos efeitos e processos gerados nos indivíduos a ela submetidos. Desse modo, a alienação é um processo “exercido de fora” que passa a ser “efetivado pelo próprio sujeito”, produzindo uma supressão da relação consciente com a vida social que dá lugar a uma existência espontânea, socialmente imposta e aceita (MONTERO apud MARTINS, 2007, p. 131).

A esfera psíquica que está mais diretamente relacionada ao processo de alienação é a consciência. Leontiev (1978) demonstra que consciência é a forma histórica e social do psiquismo, a qual se constitui pelo processo de internalização da atividade prática. Dessa forma, a alienação no nível psicológico se traduz pelo distanciamento entre os motivos e as finalidades, ou em outras palavras, refere-se à ruptura das dimensões causal e teleológica.

Isso não significa que a atividade alienada não seja uma atividade consciente. Como bem assinala Duarte (1993, p. 93), um indivíduo pode, por meio de seu trabalho, contribuir para a universalidade e liberdade do gênero humano, porém, nesse mesmo processo, suas ações podem revelar-se alienadas e/ou alienantes “[...] na medida em que reduzam o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais de dominação [...]”.

De acordo com Leontiev (1978), a ação orientada por um fim consciente é parte da unidade de toda e qualquer atividade humana, uma vez que toda ação humana exige que seu significado (o conteúdo) objetivo seja captado e

dirigido pela consciência. Quando o indivíduo vende sua força de trabalho, o que se altera é o sentido pessoal da ação para quem vende e para quem compra e não o conteúdo objetivo da ação. Nestes termos, podemos afirmar que a atividade não deixa de ser consciente, mas sim que passa a ser engendrada por uma consciência que se encontra alterada.

Cabe reiterar que as condições concretas de vida delimitam o campo de atividades pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo objetivo, condicionam a estrutura de sua atividade, que, por sua vez, fundamenta a processualidade de sua personalização. Desse modo, a estrutura da atividade congrega e engendra as atividades relacionadas à própria pessoa, suas relações interpessoais, as relações de produção em que está inserida (o trabalho social) fundamentando a constituição das dimensões objetivas e subjetivas da existência do homem.

Nesta perspectiva, o contexto social determinado pelas relações de dominação que permeiam a organização capitalista, que pode ser configurada como uma violência contra o trabalhador, confere características específicas à estrutura da atividade. De acordo com os esclarecimentos de Martins (2005; 2007), a estrutura das atividades decorrentes da alienação configura-se pela síntese de quatro esferas de atividades, cabendo especificá-las: a **esfera fundamental humanizadora**, que congrega as atividades que levam os indivíduos a desenvolverem capacidades, aptidões e propriedades que se colocam a serviço de sua humanização; a **esfera objetiva humanizadora**, a qual compreende as atividades que configuram a prática das capacidades desenvolvidas na esfera fundamental humanizadora, cujos resultados beneficiam o indivíduo e a construção de sua genericidade; a **esfera conformadora da força de trabalho**, que, por sua vez, reúne as atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades submetidas às necessidades externas, isto é, condicionadas pelas relações sociais objetivas; e a **esfera operacionalizadora da força de trabalho**, que se refere às atividades que colocam em prática as capacidades conformadoras da força de trabalho, revertendo-se em benefício para a produção privada em detrimento da singularidade e genericidade dos indivíduos.

Entre as esferas das atividades **fundamentais humanizadoras** e **objetivas humanizadoras** há uma relação de reciprocidade, que se define pelo fato de a ação de uma se refletir no desenvolvimento da outra. Nas atividades de tais esferas, o sentido pessoal e a significação da atividade são condizentes, ou seja, há uma relação de unidade entre motivo (o porquê) e os fins (o para que) da atividade. O mesmo pode ser observado nas esferas das atividades **conformadoras da força de trabalho** e **operacionalizadoras da força de trabalho**, entre as quais também há uma relação de reciprocidade, definida pelo fato de que nem uma nem outra se configura como a expressão do indivíduo enquanto ser genérico. Em ambas, há uma ruptura entre seus resultados (conteúdos objetivos) e os motivos (conteúdos subjetivos) que as mobilizam. Conforme sintetiza Martins:

A primazia das atividades conformadoras e operacionalizadoras da produção da vida material em detrimento das atividades fundamentais e objetivadoras de humanização vai criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades [...], nesse hiato fundam-se as condições para a construção cindida da subjetividade humana. Esta cisão impossibilita ao indivíduo viver a unidade entre as experiências subjetivas e objetivas, obliterando o desenvolvimento máximo de sua genericidade consciente [...] (2007, p. 130).

Devido ao distanciamento entre motivos e finalidades, a individualidade e, por consequência, a personalidade manifestam-se condicionadas pelo valor de troca, isto é, transformadas em mercadoria, por se estruturarem na base de um complexo sistema mercantilizado no qual impera a fetichização, negando a possibilidade de expressão da verdadeira essência humana. Na atividade do professor, neste contexto, ocorre um processo de divórcio entre o significado de sua atividade – ensinar, socializar os conhecimentos – e o sentido pessoal – que acaba se configurando em obter recursos para a sua sobrevivência, uma vez que há um estranhamento em relação ao seu trabalho.

Martins (2007) destaca que a alienação promove o empobrecimento dos valores essencialmente humanos, escamoteando a realização do indivíduo em



suas relações sócio-históricas, uma vez que conduz à ruptura da necessária coerência psicológica do indivíduo em relação ao mundo, aos outros homens e a si mesmo, ou seja, a alienação acaba opondo a atividade psicológica a si mesma:

[...] os universos de significação social e pessoal que coabitam no indivíduo se tornam cada um deles instrumentos de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana [...] dimensões objetiva e subjetiva”. (MARTINS, 2007, p. 144-145).

De acordo com Martins, é por este processo que a individualidade é transformada em individualismo. Tal aspecto pode criar obstáculos para que haja um trabalho coletivo em busca da superação da situação posta. A violência das condições de trabalho, a precarização que permeia a atividade pedagógica, pode levar o professor a um sentimento de abandono, de solidão, não encontrando caminhos para se emancipar na atividade profissional.

No que se refere à consciência do indivíduo quanto à alienação a que está submetido, Martins (2007, p. 136) destaca que “[...] a possibilidade de que o indivíduo tenha consciência de sua alienação depende do grau em que rompa o círculo vicioso de dependência ideologia-alienação [...]”. E, para defini-la, pauta-se na abordagem de Montero, para quem ideologia apresenta-se “[...] como falsa consciência, como um sistema de atitudes, valores, representações e crenças que busca justificar uma dada ordem política e socioeconômica distorcendo o que a contradiz [...]”. Temos, assim, que a distorção da realidade faz do indivíduo objeto da alienação, colocando-o sob o controle da ideologia. Sob este ponto de vista, o problema da consciência da alienação se refere a duas formas de reação mobilizadas nos sujeitos a ela submetidos: uma representada pelo total desconhecimento do estado de alienação, o que implica que o indivíduo não vivencia a alienação; e outra que pressupõe o conhecimento do estado produzido pela alienação, mas que é vivenciado como um fenômeno natural e individual, e que pode ser considerado uma consequência secundária do próprio processo alienante. É dessas reações que resulta a concepção de normalidade das relações sociais vigentes, bem como se imputa aos indivíduos

as causas dos desajustes, que geram os sentimentos de culpa e autonegação. Nestes termos, Martins (2007, p. 137) conclui:

Portanto, na medida em que a alienação é característica inerente à organização social capitalista, o problema da consciência dos indivíduos sobre ela revela-se como um problema de grau, que será maior ou menor dependendo de quanto o indivíduo possa compreender sua existência para além da particularidade, ou seja, possa superar sua condição particular em direção à condição humano-genérica.

### **Tecendo algumas considerações**

Finalizando essa reflexão entendemos que a alienação do trabalho rompe a articulação necessária entre o trabalho realizado e seu resultado, ou seja, as necessidades às quais se dirigem a atividade produtiva social não são as necessidades do indivíduo, além de que o salário que recebe pelo seu trabalho não corresponde ao trabalho que ele realizou e, na maioria das vezes, não atende às suas necessidades pessoais. O trabalho, então, deixa de ser manifestação do indivíduo, processo que lhe garante a expressão de sua força autocriadora e, por decorrência, os indivíduos ficam impedidos de serem os sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades e aspirações. Sève (1979; 1989) analisa que a personalidade deve ser compreendida como sistema constituído pelas relações sociais e estruturado no tempo, apresentando-se como a história da autoconstrução de cada indivíduo. Temos, portanto, que, em tais condições (de dominação e alienação), a personalidade não manifesta suas necessidades e propriedades autênticas, ficando impedida de se revelar como expressão livre e universal da singularidade, que, é condição ineliminável para a plena humanização dos homens.

Conforme posto no transcórre da discussão aqui apresentada, a partir de uma concepção histórico-social de homem, a educação, assim como o trabalho, em sua essencialidade, se apresenta como possibilidade de humanização. Nesse sentido, concordamos com Martins (2007), ao caracterizar a educação como possibilidade para o desenvolvimento da práxis social.

Na sociedade capitalista, entretanto, sob a égide do ideário liberal-burguês, a escola se encontra determinada pelas atividades conformadoras da força de trabalho e do valor de troca. Temos, portanto, que conceber a educação enquanto processo essencial para o desenvolvimento e humanização do homem, remete à necessidade de desvelar a ação empreendida pelo sujeito social nas condições concretas em que está inserido, isto é, impõe-se o reconhecimento das ideologias comprometidas com o metabolismo social do capital que perpassam a educação na atualidade. Todavia, como bem destaca Vázquez (1977, p. 160): “[...] a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem [...]”, ou seja, da elevação da consciência de si e da realidade concreta. Assim, no âmbito interno da educação escolar, apenas o educador que estabelece uma relação consciente com o conhecimento e com sua prática pedagógica, fundamentada na consciência da natureza histórica dos homens, tem em seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano por intermédio de transformações efetivamente humanizadoras de si mesmo e do outro.

Em relação à violência presente na forma de organização do trabalho do professor, poderíamos dizer, a partir das palavras de Vázquez (1977, p. 393), o seguinte

Se o progresso na autoprodução do homem é um progresso em sua humanização, isto é, em sua elevação como ser social, consciente, livre e criador, a violência – mesmo sendo positiva historicamente – revela-se, de certo modo, anti-humana, isto é, oposta a essa natureza livre e criadora que o homem busca alcançar.

Levando em conta estes fatores, defendemos que a Psicologia necessita compreender as relações de trabalho nas quais o professor está submetido neste estágio do capitalismo para analisar o quão violenta tem sido a forma na qual se desenvolve a prática pedagógica, engendrada nas relações sociais.

Na acepção marxiana, a **essência humana é o conjunto das relações sociais** e não uma abstração inerente ao indivíduo. Não se pode, desta forma, considerar que a violência está no indivíduo, mas sim deve ser localizada nas relações de classes antagônicas. Isso significa reconhecer que tais relações são

produzidas por meio da atividade consciente e intencional, ou seja, o trabalho social, o que implica que as relações entre o homem e a natureza e as relações dos homens entre si têm como esteio o modo como se organiza a produção material de uma determinada sociedade (relações sociais de produção).

## **Referências**

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARCE, A. **A Pedagogia na 'Era das Revoluções'** - uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, (19), 44. Campinas, SP, 1998.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professor do ensino básico brasileiro In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarianização de professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Serviço social trabalho e reprodução**. São Paulo: Xamã, 2004.

LESSA, S. **Para além de Marx?** Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

LIEDKE, E. R. "Trabalho". In: Cattani A. D. (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4ª ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 341-346

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: o trabalho**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

NETO, E. F. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização de professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, 12 (34).

SÈVE, L. **Marxismo e teoria da personalidade**. Vol. 3. Tradução de Emanuel Lourenço Godino. Lisboa, Horizonte Universitário, 1979.

SÈVE, L. “A personalidade em gestão”. In: Silveira P.; DORAY B. (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1989.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização de professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## CAPÍTULO V

# ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SOFRIMENTO DO PROFESSOR E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA<sup>1</sup>

Marilda Gonçalves Dias Facci

Marina Beatriz Shima Barroco Esper

### Introdução

Convivemos hoje com situações de sofrimento na escola, muitas vezes decorrente da violência vivenciada nas relações escolares, sendo ecos da violência que vivemos em uma sociedade que tem usurpado do homem a possibilidade de humanização, no sentido de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos no decorrer do processo histórico. No caso do aluno, tem-se discutido principalmente sobre o *Bullying*<sup>2</sup> e, no caso do professor, a literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de *Burnout* para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional.

A literatura publicada no Brasil sobre violência tem se avolumado. Sastre (2010) realizou um estudo sobre o *Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009* e a partir de artigos e trabalhos científicos realizados entre 1980-2009, abrangendo pelo menos 11 áreas de conhecimento, localizou 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) sobre a temática da violência na escola. Destes trabalhos, 265 resul-

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte de uma pesquisa desenvolvida com Bolsa de Produtividade financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FA). Foi publicado, parcialmente, nos anais do V Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, que foi realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu, nos dias 27 a 29 de agosto de 2014.

<sup>2</sup> O *Bullying* é um termo utilizado para descrever atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, relacionadas ao ambiente escolar, adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento.

taram de pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras, que tratavam da violência na escola, principalmente publicados na área de Educação – 46% e na Psicologia – 36%.

Nagel (2011) comenta que o tema tem sido discutido em três instâncias: a) em livros subsidiados e/ou aprovados pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), pelo Ministério de Educação (MEC), por Secretarias Estaduais (SEEDs) ou por instituições privadas ligadas à educação; b) livros brasileiros ou estrangeiros não subsidiados; c) artigos independentes, elaborados, fundamentalmente, por professores, publicados em revistas variadas.

Essas produções, segundo a autora, oferece aos professores informações que caminham em duas direções:

- a) aquelas **que têm como preocupação a “paz nas escolas”**, ou seja, com estratégias para melhorar a convivência entre os integrantes da instituição;
- e b) **aquelas que têm no *Bullying* a questão básica**, ou seja, aquelas que detalham os diversos tipos de violência, as características tanto dos bullies, como das vítimas e das testemunhas, assim como as prováveis consequências traumáticas dos procedimentos aversivos, à moda da psicologia clínica. (NAGEL, 2011, p. 04, grifo da autora).

O *Bullying* figura como um dos temas bastante pesquisados em periódicos da Psicologia e geralmente o foco se dá em entrevistas ou questionários aplicados em alunos, como podemos ver, por exemplo, em Francisco e Libório (2009); Moura, Cruz e Quevedo (2011). Verificamos que as pesquisas que têm como temática central a violência nas escolas, centram-se na violência entre os alunos (*Bullying*) e assim, o professor e sua saúde mental e física acabam por ocupar um papel coadjuvante nestes estudos. No entanto, nossa hipótese é que a violência na escola também tem influenciado na saúde mental do professor.

Em estudos que se utilizaram de entrevistas com professores, alguns autores como Esteve (1995, 1999), Levy, Sobrinho e Souza (2009); Carlotto e Palazzo (2006), identificaram que alguns dos participantes das pesquisas, entre



outras causas, explicam a síndrome de *Burnout*<sup>3</sup> e o mal-estar docente como decorrente da violência na escola. Levando em conta os apontamentos destas pesquisas, o objetivo deste trabalho é tecer algumas discussões sobre o sofrimento do professor frente à violência na escola, tendo como fundamentos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Em um primeiro momento, abordaremos o sofrimento/adoecimento do professor; em seguida traremos a questão da violência e finalizaremos o texto abordando alguns postulados da Psicologia Histórico-Cultural que podem nos ajudar a compreender a temática em tela.

### **O sofrimento/adoecimento do professor**

O nível de sofrimento dos professores tem sido atestado por várias pesquisas, tais como Codo (1999); Delcor *et al.* (2004); Gasparini, Barreto, Assunção (2005); Araujo, Sena, Viana, Araujo (2005); Benevides-Pereira, Yae-gashi, Alves, De Lara (2008) e Esteve (1999). Professores abandonam as salas de aulas e são classificados como depressivos, como estando enfrentando Síndrome do Pânico, sendo acometidos de mal-estar docente, com síndrome de *Burnout*, entre outros diagnósticos. Não conseguem ir para a escola e se colocarem à frente dos alunos para desenvolver a prática pedagógica e, em muitas situações, sentem-se incapazes para desenvolver a atividade de ensino.

Esteve (1999), tratou dessa questão ao abordar o mal-estar docente. A expressão mal-estar docente é bastante ambígua e o autor destaca que “quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas que não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (p. 12). Os primeiros indicadores desta situação foram percebidos nos países mais desenvolvidos no início da década de 1980. A Suécia, por exemplo, começa a falar do problema em 1983.

---

<sup>3</sup> Nunes e Teixeira (2000, p. 149) definem o *burnout* como “um conjunto de respostas às situações estressantes próprias do trabalho, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado constante com outras pessoas, no exercício das atividades profissionais”. Estas respostas podem ser psicossomáticas – fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrintestinal, comportamentais – incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas, emocionais – distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos e também relacionadas ao uso abusivo de substâncias – cafeína, álcool, fumo, psicofármaco.

A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e “stress”, como consequência do acúmulo de tensões; depressões; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação (ESTEVE, 1995). O mal-estar decorre de fatores de primeira ordem, que se circunscrevem no âmbito da prática docente, gerando tensões que são associadas a sentimentos e emoções negativas, e fatores de segunda ordem, referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência (ESTEVE, 1995; 1999)

Para Esteve (1999), a ação dos fatores de segunda ordem é indireta, porém afeta a eficácia do trabalho docente, pois promove uma diminuição da motivação e do esforço do professor. Esses dois fatores (primários e secundários), segundo o autor, se forem tratados de forma isolada, têm apenas um significado intrínseco, mas quando trabalhados em conjunto influem, fundamentalmente, sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho, gerando uma crise de identidade que pode chegar a um sentimento de autodepreciação.

Embora Esteve tenha feito suas pesquisas na Espanha, percebemos que esses fatores podem ser transferidos para a nossa realidade. Lapo e Bueno (2000), ao fazerem um estudo acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, também destacam alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação de muitos professores com a docência, tais como: sobrecarga de trabalho, falta de apoio social à profissão, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e baixos salários.

Em pesquisa realizada por Facci (2000), igualmente foi possível constatar esta situação de mal-estar entre os docentes. O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estreitamente vinculadas ao ato de ensinar. Os professores se queixaram que eles têm, muitas vezes, que assumir a responsabilidade da família – ocupar o lugar do pai e da mãe, educar as crianças que vêm para a escola; lidar com o descaso dos governantes que não investem na educação, tendo que saber improvisar diante da falta de recursos financeiros para conduzir o ensino; enfrentar e auxiliar na resolução dos problemas familiares, entre outros enfrentamentos que se apresentam no cotidiano escolar.

Os estudos de Codo (1999), da mesma forma, dão mostras de como estava a situação brasileira no final da década de 1990. Tendo como objeto de estudo o mal-estar docente, numa parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Universidade de Brasília, Codo realizou uma pesquisa sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos professores no Brasil. Ele entrevistou 52 mil profissionais de 1.440 escolas da rede estadual do país e obteve um resultado surpreendente: 48% dos professores das escolas estaduais apresentam sintomas da síndrome de *Burnout* e 25% enquadram-se no diagnóstico completo. A síndrome é avaliada pela exaustão emocional e pela crescente apatia, desânimo e despersonalização do professor.

Essa síndrome também foi objeto de análise de Carlotto e Palazzo (2006), que fizeram um estudo epidemiológico buscando identificar o nível da síndrome de *Burnout*, verificando possíveis associações com variáveis demográficas, laborais e fatores de estresse percebidos no trabalho. As autoras entrevistaram 190 professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados obtidos demonstraram que mau comportamento dos alunos, expectativas familiares e pouca participação nas decisões institucionais foram os fatores de estresse que apresentaram associação com as dimensões de *Burnout*.

Outros autores que se debruçaram sobre a temática foram Benevides-Pereira *et al.* (2008) e realizaram uma pesquisa com 318 professores

do ensino fundamental de diversas regiões do Estado do Paraná (Curitiba, Umuarama, Pato Branco, Guaíra, Foz do Iguaçu, Londrina, Ivaiporã, Apucarana entre outras) e constataram que 44,3% dos professores demonstravam elevados níveis de exaustão emocional, além do que 34,3% não se sentiam realizados em sua atividade profissional.

Ainda sobre o *Burnout*, Levy, Sobrinho e Souza (2009), ao aplicar os instrumentos de medida CBP-R, Questionário *Burnout* para professores e um inventário sociodemográfico, em 119 professores da rede pública do ensino fundamental, concluíram que 70,13% dos sujeitos apresentavam sintomas de *Burnout*, sendo que 85% se sentiam ameaçados em sala de aula. As autoras verificaram que o que contribui para o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* seria:

[...] a violência instalada no ambiente escolar, a jornada de trabalho excessiva, os baixos salários, a idade do professor associada à falta de experiência profissional e a formação continuada deficitária para o atendimento das demandas educacionais na atualidade. (LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009, p. 364).

Dando continuidade a discussão dessa temática, Santos e Facci (2012) realizaram uma pesquisa na base de dados “SciELO” durante o mês de março de 2012, com o objetivo de analisar como o adoecimento e sofrimento estão sendo compreendidos na produção científica, e identificaram que 12 trabalhos – 85,7% dos artigos identificados – relacionam o adoecimento do professor com as condições do local de trabalho em que estão inseridos e o modo como este está organizado. Destes, sete trabalhos, ou seja, 50% dos artigos encontrados, tematizaram o adoecimento psíquico do professor abordando a síndrome de *Burnout*, tanto em estudos elaborados a partir de pesquisas bibliográficas como a partir de estudos de campo e pesquisa experimental.

De forma geral, segundo Santos e Facci (2012), os determinantes que contribuem para o surgimento do mal-estar, síndrome de *Burnout*, e adoecimento do professor, nas pesquisas, são elencados da seguinte forma: falta de reconhecimento da função do professor; falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; baixos salários; diminuição

dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros. Santos e Facci (2012) entendem que está havendo um acirramento das relações de trabalho, com intensificação do processo de alienação, o que pode provocar nos indivíduos um sentimento de impotência diante dos problemas postos pela realidade.

Várias exigências se colocam ao professor diariamente e, muitas vezes, ele se sente menosprezado pela sociedade, excluído, a parte das decisões políticas que influenciam diretamente na sua prática. Mosquera e Stobäus (1996, p. 141) afirmam que o mal-estar docente é “causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que se lhes atribui”. Os autores enfatizam que as condições sociais e políticas não têm sido favoráveis aos professores e esses acabam sendo influenciados na sua vida pessoal, de forma que acabam sentindo-se sobrecarregados de trabalho e condenados a terem um desempenho insatisfatório na docência. Defendem, por outro lado, que é possível articular formas de superar esses sentimentos, chamando a atenção da sociedade sobre as novas dificuldades que circulam nos meios escolares e criando possibilidades de apontar sugestões para a melhoria das condições em que os professores desenvolvem a profissão.

Cavaco (1995, p. 168) afirma que

[...] a sequência mal-estar profissional/ frustração/ desânimo/ descrença/ cepticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento.

Para romper com este ciclo, é preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições do seu funcionamento.

A intensificação do trabalho nas escolas, fundamentada na implantação de reformas educacionais desde a década de 1990, conforme destaca Assunção e Oliveira (2009), tem contribuído, também, para o adoecimento do professor, para essa sensação de mal-estar diante das tarefas cotidianas na sala de aula. A partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, há uma ampliação no número de dias letivos de 180 para 200 dias e 800 horas anuais no Ensino Fundamental, o que acaba trazendo maior exigência na prática do professor. Nessa Lei compreende-se que o trabalho do professor não deve se restringir à sala de aula, e deve se estender à comunidade, por meio de participação nos conselhos, gestão democrática, entre outras funções. As demandas são enormes e os professores querem cumprir sua tarefa com qualidade, mas não tem condições objetivas, o que, segundo as autoras, provocam adoecimento nessa classe de trabalhadores.

Nessa linha de análise, Antunes e Praun (2015), ao discutirem sobre a relação entre trabalho e adoecimento, afirmam que a flexibilização do trabalho, uma das características do sistema de produção pós-fordista ou toyotista, que influencia no adoecimento da classe trabalhadora, se fundamenta na forma de organização do capitalismo atual. Algumas características desta flexibilização remete aos seguintes pontos: a jornada de trabalho se torna mais densa, os trabalhadores têm que executar sozinho o que era feito por um grupo de trabalhadores, e os salários estão cada vez mais vinculados ao cumprimento de metas.

Sabemos que o Fordismo perdura até 1973, mas já em 1960 começa a declinar. O modelo japonês de gestão, o Toyotismo, se apresenta como a possibilidade de resolver, na superficialidade, as relações de trabalho. Começa-se a implantação de uma política de trabalho flexível, com mudanças na organização do trabalho que “[...] refere-se às formas de emprego, às transformações tecnológicas, às políticas financeiras, às ideologias predominantes, à organização do trabalho e, logicamente ao Estado” (HELOANI, 2003, p. 97). São mudanças que interferem no trabalho do professor, podendo ser considerada uma violência contra o professor.

Compreendemos que todos estes aspectos abordados são importantes e remetem a necessidade de discutir a violência na escola, conforme discorreremos no próximo item.

## **Violência na escola**

Em muitas situações de episódios de violência na escola constata-se que a culpa de tais fatos acaba ficando nos ombros do aluno, dos pais, dos professores, sem que se faça uma análise dos aspectos histórico-sociais que permeiam atos de violência no espaço escolar e que interferem em sua tarefa de socializar os conhecimentos, conforme apregoa Saviani (2003) em relação à função social da escola. Fala-se de violência, mas não se busca entender porque a violência, presente na sociedade, acaba invadindo o espaço escolar.

Silva (2006, p. 23) entende que a violência na escola agrava os problemas enfrentados e

[...] evidencia, dentro da instituição escolar, a exclusão social a que muitos brasileiros estão sujeitos. Porque, a grande maioria das vítimas ou perpetradores da violência dentro das escolas, são também vítimas de um sistema social excludente. A violência na escola tem dificultado que muitos educandos se apropriem dos conteúdos social e historicamente elaborados, ao serem expulsos das salas de aula, pelo motivo de participação em brigas.

A autora analisa que as crianças das camadas populares que estão chegando à escola já sofrem a exclusão social. Elas vêm para as escolas já estigmatizadas, em condições desiguais de acesso aos bens culturais e materiais, o que acaba interferindo na apropriação dos conhecimentos.

Existem várias possibilidades de compreender a violência, a partir de diversos fundamentos teóricos. Para Spósito (2001), por exemplo, no Brasil, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que levam alguém a agir de forma contrária a sua vontade; “A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (p. 432). Ocorre, neste sentido, uma transformação da pessoa em objeto, uma transgressão aos direitos humanos da pessoa.

Nesta exposição, entendemos que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens se organizam na prática social, na materialidade das relações sociais. Chauí (2000), ao abordar a relação entre ética e violência, afirma que

Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros. (p. 432)

Vázquez (1977, p. 374) afirma que a violência se manifesta “onde o natural ou o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem”. Ela altera uma legalidade natural e social. Para essa destruição os homens usam da força física ou mesmo de ações que violam a vida psíquica, com o “objetivo de manter um domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios” (p. 381). O uso da violência está, portanto, relacionado à propriedade privada e a divisão de classes, às contradições entre classes antagônicas na busca de manter o que foi conquistado; em outras palavras, a uma falta de igualdade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelos homens. O autor comenta:

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como é a sociedade capitalista atual, a violência não só se mostra nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de um modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada com o caráter alienante e explorador das relações humanas. (VÁZQUEZ, 1977, p. 380).

Analisa que devemos entender a miséria, a fome, a prostituição como formas de violência contra os homens nessa sociedade. São as contradições, presentes nas relações entre as classes sociais, que permeiam atos de violência:



A violência existe objetivamente na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe e isso, inclusive, sem ter consciência da situação objetiva que, por meio desse choque de interesses, os impele à violência. (VÁZQUEZ, 1977, p. 388).

Heller (1994) também caminha nessa linha de raciocínio. Os seus estudos centram-se na discussão sobre instinto, agressividade e caráter, tomando como referência ideias marxistas. A autora destaca que na sociedade impera a competitividade, a luta de classes, de modo que a agressividade (no nosso caso, a violência) é uma forma de tornar normal a estrutura da sociedade na forma em que se encontra.

A autora compreende que o homem sofre diante de sua incapacidade de realização, e como não consegue sentir-se seguro, reage às situações postas como impulsos em forma de ira contra o outro. Nas relações de classe estabelecidas no sistema capitalista, apenas uma parcela dos homens se autorrealiza, porque busca o amor próprio naquilo que possui, e não em sua personalidade, tornando-se frustrado em suas tentativas. Afirma a autora:

A sociedade se baseia na divisão de trabalho. [...] A atividade central dentro da divisão social do trabalho, ou no trabalho mesmo, só significa autorrealização para uma minoria de homens cada vez mais reduzida. [...] A base do amor próprio não deve ser buscada pelo homem mesmo, em sua personalidade, senão no que possui: na propriedade. Entretanto, isto é só um quase-amor próprio, que não pode proporcionar ao homem um sentimento de segurança. O homem bloqueado em seu desenvolvimento, que tem que buscar a si mesmo fora de si, possui como já visto, uma afinidade com a agressividade. (HELLER, 1994, p. 199)<sup>4</sup>.

A autora conclui que a agressividade se deve às condições de vida que o sistema capitalista nos impõe. Essas condições podem provocar atos de violência nas relações estabelecidas na escola.

---

<sup>4</sup> As traduções do espanhol para o português nesta citação e nas demais apresentadas neste texto foram realizadas pelas autoras

Como a violência e a não-violência estão em constante movimento, não podemos naturalizar esse fenômeno ou mesmo individualizá-lo. Vázquez (1977, p. 404) afirma que a violência é ambivalente:

Nas condições da sociedade dividida em classes, é positiva na medida em que serve a uma práxis revolucionária. Mas, num mundo verdadeiramente humano, onde os homens se unam livre e conscientemente, a violência tem que ser excluída. Num mundo assim, no qual a liberdade de cada um pressupõe a liberdade dos demais, a violência e a coação exterior cederão o lugar a uma elevada consciência moral e social que tornarão desnecessária a violência. A práxis social já não terá de recorrer a ela necessariamente.

Silva (2006), ao estudar a violência na escola, se ancora nas ideias de Chauí e Vazquez e comenta que a compreensão deste fato está vinculada à forma como a sociedade está organizada. Portanto, não podemos buscar no professor, nos alunos, ou mesmo na família, a culpa para tal problema. A questão deve ser considerada estrutural, não culpabilizando uma parcela da sociedade. Trata-se de um problema constituído nesta sociedade capitalista e como tal deve ser analisado e com base nestas questões precisam-se empreender ações e políticas educacionais que enfrentam tal problema.

Consideramos que alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem auxiliar na compreensão da temática em desenvolvimento, tais como a compreensão do psiquismo humano como essencialmente histórico; a afetividade na relação desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, a relação significado e sentido pessoal. Sobre isso trataremos no próximo item.

### **Alguns pressupostos da psicologia histórico-cultural como orientadores o entendimento da temática da violência e adoecimento**

Para compreender os atos de violência é necessário analisar como ocorre o desenvolvimento da personalidade, demonstrando o quanto ela é constituída a partir das relações sociais. O desenvolvimento da personalidade, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, abarca o natural e o histórico. A personalidade não é inata, ela surge como resultado do desenvolvimento cultural e

do desenvolvimento ontogenético do indivíduo, em condições histórico-sociais determinadas. Vygotski (1995, p. 34) afirma que no “[...] processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”.

A proposta do materialismo histórico-dialético de estudar o homem a partir de seu caráter social e histórico, cujo humano provém de sua vida em sociedade em meio à cultura criada pela humanidade, vem ao encontro da proposta de estudo das emoções como processos psicológicos construídos e significados de acordo com seu caráter sócio-histórico. Como afirma Shuare (1990), o historicismo é a condição fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo. Com base nessa ideia, é possível analisar que o fenômeno da violência não é individual, intrínseco ao indivíduo, e como todos os comportamentos, deve ser analisado a partir da relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Vigotski (1996) já criticava a Psicologia tradicional, por volta de 1927, que fazia uma análise parcializada dos fatos e afirma que desde o seu surgimento, a Psicologia tem se preocupado com a dicotomia entre subjetividade e objetividade, procurando desenvolver teorias que busquem romper com essa dualidade. Ele já questionava a predominância de correntes psicológicas que, partindo de uma visão idealista ou materialista partejavam a análise do psiquismo humano, não conseguindo compreender o homem em sua totalidade. Para o autor russo, a “[...] possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico” (VIGOTSKI, 1996, p. 389) e a dialética seria o método adequado para compreender o homem como sujeito histórico. Afirma que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (VIGOTSKI, 1996, p. 368). Esta seria a forma de compreender os homens diante da violência e do sofrimento/adoecimento.

Outro ponto a ser considerado que pode subsidiar as análises remete a relação desenvolvimento e aprendizagem vinculada às emoções. Para L. S. Vigotski, afetividade e cognição estão estreitamente relacionadas. O homem,

de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser entendido em sua singularidade.

No caso da emoção, Gomes (2008, p. 15) afirma que na escola, a ideia que se dissemina “[...] é a de que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, atrapalha o processo de escolarização de crianças e jovens” (GOMES, 2008, p. 15). Não só as raízes biologicistas atravessam essa concepção de afetivo, mas também as subjetivistas que permitiram à Psicologia e à Educação considerar o afetivo como um processo independente e natural, que se desenvolve desconectado das relações sociais que permeiam a construção social do afetivo e da própria subjetividade (GOMES, 2008). Em contrapartida, a proposta de Vigotski (2000) sugere que o desenvolvimento do psiquismo e do afetivo não são desconectados, mas caminham juntos e se realizam através das relações travadas entre sujeito e sociedade. O autor compreende que aprendizagem provoca desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que a apropriação dos conhecimentos científicos, em uma relação dialética com os conhecimentos espontâneos, contribui para que o aluno entenda a realidade para além da aparência.

Com base nestes aspectos anunciados, entendemos que a esfera afetiva não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem. Gomes (2008) afirma que considerar a afetividade, as emoções e os sentimentos na escola, não se refere a demonstrações de afetividade e carinho, mas à aproximação da escola da realidade objetiva do aluno para que, a partir de então, o professor possa prestar auxílio à criança na construção de sentidos pessoais acerca dessa realidade, que possibilitem transformações dos afetos (da passividade à atividade) e da própria realidade. Trazemos além do sentido da escola para o aluno, a importância de estudar o sentido da atividade docente, compreendendo a relação entre significado e sentido a partir dos postulados de Leontiev (1978a)

O autor afirma que o significado (ou significação) social:

É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspon-

dentos. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...] No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (LEONTIEV, 1978a, p. 95).

O significado social da escola, conforme Saviani (2003), é socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Mas, qual seria o sentido do trabalho para o professor? Sentido pessoal aqui entendido por Leontiev (1978), como aquilo que faz parte do indivíduo, que é apropriado a partir das significações sociais. O sentido pessoal é aquilo que motiva, impulsiona, incita o docente a realizar sua atividade. Autor explica que o sentido é

[...] antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade. [...] de um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978a, p.98).

O autor compreende que nas sociedades primitivas significado e sentido caminhavam juntos. No entanto, na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, na divisão da sociedade em classes e na exploração do homem pelo homem – ou seja, em relações alienadas, opera-se uma cisão entre o sentido pessoal e o significado social das atividades. Basso (1998), sobre essa cisão no trabalho do professor afirma:

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetiva-

ções na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (BASSO, 1998, p. 28).

Tal ruptura entre significado e sentido, do nosso ponto de vista, pode contribuir para o sofrimento e adoecimento do professor, transformando a hierarquização dos motivos de sua atividade. Zeigarnik (1981, p. 29) comenta que:

Podemos falar de uma modificação patológica da personalidade quando diante da influência da enfermidade diminuem os interesses da pessoa, diminuem suas necessidades, quando permanece indiferente ante coisas que antes lhe inquietavam, quando seus atos não têm objetivo, as ações são mediatas, quando a pessoa deixa de regular seu comportamento, não pode valorar adequadamente suas capacidades, quando se modifica sua atitude consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Esta atitude modificada é indicadora da troca/mudança de personalidade.

Podemos observar essas transformações quando o professor, diante da violência na escola, configurada principalmente nas relações de trabalho alienado, levam o professor ao desânimo diante da atividade pedagógica, ao abandono de sua função de ensinar, conduzindo, muitas vezes, ao adoecimento.

De acordo com Zeigarnik (1981), a enfermidade, ao modificar a atividade psíquica do homem, conduz a distintas formas patológicas de personalidade. Essa enfermidade pode ocorrer em função da forma como há uma mudança na hierarquização dos motivos que incitam a atividade do professor. Na patologia, segundo a autora, ocorre uma alteração nos processos cognitivos dos indivíduos, no raciocínio crítico diante da realidade, limitando a capacidade perceber o seu próprio comportamento em conjunto, faltando um sentido crítico na sua própria personalidade, no controle do seu próprio comportamento.

Os motivos que guiam o professor, que poderiam proporcionar ao indivíduo um sentido determinado, como expõe Zeigarnik (1981), podem ser transformados, deixando o ato de ensinar, em nossa compreensão, em segundo lugar. Perde a força a atividade de ensino. O professor pode passar a ser guiado por motivos-estímulos e não por motivos geradores de sentido. Leontiev (1978b) considera que motivos formadores de sentido se referem àqueles que

induzem à atividade e possuem sentido pessoal; já os motivos estímulos exercem o papel de estimulação, mas não tem a função de formação de sentido.

Na estrutura de uma atividade, certo motivo pode ser gerador de sentido e, em outra, motivo-estímulo. Porém, os motivos-geradores-de-sentido sempre possuem uma posição hierárquica mais elevada, mas nem sempre se tornam conscientes para o indivíduo. Tal fato pode estar presente na formação da personalidade do professor, que no processo de adoecimento, nem sempre toma consciência dos motivos que estão levando-o a se relacionar com a realidade externa. Pode ocorrer uma transformação no motivo que incita a sua ação de ensinar. Leontiev (1978b, p. 164), afirma:

Como resultado, se opera um deslocamento dos motivos em direção aos fins, a modificação de sua hierarquia e a aparição de novos motivos, ou seja, de novas formas de atividade; os fins anteriores se desprestigiam no aspecto psíquico, enquanto que as ações conseguintes, ou bem deixam de existir por completo, ou bem se convertem em operações impessoais.

Zeigarnik (1981) apregoa que são os motivos dominantes que determinam o sentido pessoal da atividade. Ela afirma que os motivos têm uma estrutura hierárquica relativamente estáveis, guiada pelos interesses, pontos de vistas e valores. Quando ocorrem modificações nas esferas motivacionais, altera os pontos de vista, os interesses e valores da pessoa. Tal fato pode ocorrer no adoecimento do professor frente a violência na escola. No caso do adoecimento há um deterioramento na “[...] vida profissional do enfermo. Não porque ele não possui capacidades intelectuais, mas porque seus motivos pessoais se modificaram” (ZEIGARNIK, 1981, p.161). O indivíduo não consegue valorizar a si mesmo e aos demais; isso indica uma profunda alteração na sua personalidade.

As investigações psicológicas da psicopatologia soviética, calcada na psicologia marxista, segundo Zeigarnik (1981), compreende que os processos psíquicos não são capacidades inatas, decorrentes do amadurecimento biológico, mas sim, aspectos de atividade que se formam durante toda a

vida. Desta forma, conclui que as alterações psíquicas são as alterações na atividade: “As atitudes da pessoa está relacionada com a estrutura da personalidade, suas necessidades e particularidades emocionais e de vontade.” (ZEIGARNIK, 1981, p. 29). Embora os estudos da autora sejam recentes no Brasil, compreendemos que fornecem elementos riquíssimos para compreender o sofrimento/adoecimento do professor.

### **Considerações finais**

Entendemos, como Nagel (2011), que é insuficiente saber as características, as consequências e fatores determinantes da violência na escola, pois, o fundamental é analisar as condições materiais de produção que engendram essa problemática na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar. Temos que entender o estágio atual que a sociedade capitalista se encontra para, então compreender esse fato e elaborar formas de enfrentamento no âmbito do processo educativo. Consideramos, nesse sentido, que com base no materialismo histórico-dialético poderemos avançar nessa compreensão.

Concordamos com Gomes (2008) quando esta, amparada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende que afeto e cognição caminham juntos no processo de ensinar e aprender. Entendemos que cabe à Psicologia compreender esse fato, à luz do entendimento do homem concreto, síntese das relações sociais.

Além disso, é patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor, ou mesmo um esvaziamento no seu trabalho, conforme anunciou Facci (2004). A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições; não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar, no entanto, é necessário entender o processo, que vem ocorrendo, de desmantelamento da escola e mesmo de uma banalização da ciência, em prol de uma sociedade do conhecimento”. Nesta, o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos



aos preceitos neoliberais, onde a competência, a aquisição de habilidades é mais importante que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (FACCI, 2004).

Esse é um aspecto que mereceria uma maior discussão, mas nesse momento é imprescindível ao menos registrarmos que o estudo sobre o mal-estar docente, assim como qualquer outro aspecto sobre a profissão professor, deve estar ancorado numa análise da função social da escola e mesmo da ideologia que permeia todos os objetivos propostos para o ato educativo.

Nesta linha de análise, defendemos uma educação comprometida com o processo de humanização, conforme destaca Saviani (2003). Uma educação que tem como finalidade socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, que defende a apropriação, por todos os indivíduos, do patrimônio gerado pela humanidade em todas as ciências. Compreendemos que no espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e interferindo na subjetividade daqueles que participam da rotina escolar – pais, alunos, professores, funcionários – e que a violência, quando presente na escola, interfere na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares.

A violência na escola se manifesta de várias formas, na agressão verbal e física entre alunos, e também nas relações de trabalho. Ela pode causar o adoecimento do professor. Nesse sentido, em pesquisa realizada por Facci (2015), a partir de questionário aplicado a 21 professores e de entrevistas com dez professores que se encontravam readaptados, a autora concluiu que embora a violência física e verbal esteja presente na escola, os professores analisam que o adoecimento está vinculado ao acirramento das condições de trabalho vivenciado na atualidade, havendo, segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma cisão entre sentido e significado. Dos 32 professores que participaram da investigação 29 compreendem que existe uma relação entre violência e adoecimento do professor. Quando interrogados sobre os tipos de violência/causas do adoecimento do professor, a autora obteve as mais variadas respostas: 12 respostas remetem a atos de agressão física e ver-

bal; oito respostas estão relacionadas diretamente ao ato de ensinar; desinteresse dos alunos pelas aulas, foram apresentados com seis respostas; e não aprendizagem dos alunos, em duas respostas. Em relação ao envolvimento da família nas situações violência que podem contribuir para o adoecimento do professor, obteve-se seis respostas: falta de colaboração da família na escola (três respostas); ignorância dos pais em relação a mudanças em seus filhos (uma resposta); problemas pessoais dos alunos que não são resolvidos pelos pais (uma resposta); e violência dos pais contra os professores (uma resposta).

Quando tratou da situação profissional do professor do dia a dia da prática pedagógica, Facci (2015) encontrou 27 respostas: falta de respeito pelo trabalho do professor (cinco respostas); enfrentamento na sala de aula com os alunos (cinco respostas); desrespeito e desacato (cinco respostas); ter de lidar com muitos problemas, com alunos com características diferenciadas (três respostas); sobrecarga de trabalho (duas respostas); excesso de alunos em sala de aula (duas respostas); frustração por não conseguir ensinar (duas respostas); cobrança da escola e da sociedade sobre o trabalho do professor (uma resposta); falta de apoio por parte da equipe pedagógica (uma resposta); ser obrigado a aprovar o aluno mesmo quando ele não tem condições (uma resposta). O maior número de ações mencionadas refere-se, mais particularmente, à vida do professor, ao cotidiano da escola, e não a atos de violência física ou verbal em si. A autora analisa que, do ponto de vista dos professores, o que provoca adoecimento é a violência simbólica, aquela que não está claramente explícita. Nas respostas dos professores fica evidenciado quanto a “desprofissionalização” e o desmantelamento das relações de trabalho imposto historicamente pelo sistema de produção têm adentrado a escola e proletarizado o trabalho do professor.

Trouxemos esses dados para mostrar que é necessário ampliar a discussão da violência, não ficando somente nas agressões físicas e verbais que ocorrem na escola, mas analisando, também, as condições de trabalho do professor que conduzem ao adoecimento. É na materialidade das relações sociais que devem ser buscadas a violência que permeia a sociedade e reflete na escola e no adoecimento do professor. Nesse aspecto, concordamos com Vázquez (1977), quando apresenta a ideia de que se esquecermos a raiz objetiva, econômica-social, de classe, da violência, podemos nos centrar somente na própria violência, como se esta estivesse nos indivíduos: no aluno, no professor, nos pais.

Perde-se de vista que essa violência, que aparece claramente na superfície dos fatos e é vivida diretamente, é a expressão de uma violência mais profunda: a exploração do homem pelo homem, a violência econômica a serviço da qual aquela está. (VÁZQUEZ, 1977, p, 338).

Compactuamos com as ideias de Chauí e Vazquez e compreendemos como este último pesquisador, que “[...] só ao deixar de ser violenta, a práxis social terá uma dimensão autenticamente humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 404). Nesse sentido, entendemos que na escola esse fato precisa ser enfrentando analisando as condições materiais que o produz e que a defesa deve ser trabalhar em prol da coletividade. A Psicologia Escolar tem que ter esse compromisso em sua intervenção no espaço educativo.

Finalizando esta discussão, concordamos com as ideias de Vázquez (2011) de que é possível a criação de uma sociedade não violenta. A educação tem a potencialidade de formação de novas consciências, não somente voltada à alimentação da ideologia capitalista, mas também como meio de se romper com o sistema imposto. O autor afirma:

A não violência, como a própria violência, nas relações humanas, diria respeito ao homem consciente e social, mas à medida em que a violência em sentido restrito busca alcançar a consciência por meio de seu corpo, isto é, por meio de uma ação exercida sobre o que o homem tem de ser corpóreo, físico, a não violência buscaria suscitar uma transformação de sua consciência, sem passar pelo corpo, isto é, sem uma ação exercida diretamente sobre este. A ação educativa poderia servir de exemplo de uma ação não violenta que tende a transformar o indivíduo como ser consciente e social, sem submeter seu corpo à violência. (VÁZQUEZ, 2011, p.384).

Acreditamos que este passo inicial do movimento para o desvendamento das relações que vem alimentando a violência é de suma importância. O trabalho coletivo pode ajudar no enfrentamento da violência e do adoecimento do professor. Embora possa se apresentar utópica e imobilizada de ações efetivas, compreendemos que o reconhecimento de que a violência na escola e o sofrimento do professor são decorrentes das condições histórico-sociais é um

passo inicial para o pensarmos em uma sociedade na qual o homem não tenha mais que subjugar o outro para sobreviver. Condições materiais, superação dessa relação de classe são necessárias, mas a tomada de consciência das relações violentas travadas entre os homens, de suas causas e da forma de enfrentamento podem auxiliar a escola na consecução de seu objetivo de ensinar.

## **Bibliografia**

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, 30 (107), 349-372, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P., VIANA, M. A.; ARAÚJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 29 (1), 6-21, 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, 19(44), 19-32, 1998.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAEGASHI, S. F. R., ALVES, I. C. B.; DE LARA, S. O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPr - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE**. Anais. Curitiba: Champagnat. pp. 4870-4884, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550\\_775.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550_775.pdf). Acesso em: 15 set. 2011.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5), 1017-1026, mai, 2006.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e a mudança. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 155-168.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: [http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos\\_da\\_filosofia/convite.pdf](http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf). Acesso em: 27 nov. 2012.

CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 20(1), 187-196, jan./fev., 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FACCI, M. G. D. **Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio**. Relatório de Pesquisa. Maringá, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo entre a teoria do professor reflexivo, o construtivismo e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. **O sofrimento/adoecimento do professor frente à violência na escolar: uma discussão com fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural**. (Relatório de pesquisa não publicado). 2015. Maringá: Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

FRANCISCO, M. V.; LIBORIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2009 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 fev. 2013.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199, maio/ago., 2005.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008.

HELLER, A. **Instinto, agressividad y caráter**. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). 2000. São Paulo. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/~livros/anped/08006T> . Acesso em: 02 jun. 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, C. A. Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465, set./dez., 2009.

MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**. Porto Alegre, n. 31, p. 139-146, 1996.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. A. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 87, n. 1, fev. 2011 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572011000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 fev. 2013.

NAGEL, L. H. Violência na escola: psicologia e outros conhecimentos. In: 34ª. Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Natal, 2011.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação**. Porto Alegre, Ano XXIII, n. 41, p. 147-164, ago. 2000.

SANTOS, D. A.; FACCI. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: V Congresso Internacional de Psicologia. Maringá. **Anais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SASTRE, E. A. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009**. Brasília: Portal do Professor- Ministério da Educação do Brasil, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. São Paulo, 2006. 297f. Tese – Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 27(1), 87-103, São Paulo, jan./jun., 2001.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

ZEIGARNIK. B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.



## CAPÍTULO VI

# VIOLÊNCIA NA ESCOLA E DROGADIÇÃO: ESTRANHANDO O QUE PARECE NATURAL COMO PROPOSTA EDUCATIVA

Mariana Rodrigues de Figueiredo

Mariana Lins e Silva Costa

Sonia Mari Shima Barroco

### Introdução

*Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? Este mundo é muito misturado.*

*Guimarães Rosa*

Embora não tratemos da literatura no presente capítulo, começamos com um pequeno trecho de um importante escritor, João Guimarães Rosa (1908-1967). Guimarães Rosa foi uma pessoa que reuniu em si muitos ofícios e atributos: escritor, diplomata, novelista, romancista, contista e médico brasileiro. Não à toa que é considerado, por muitos, como o maior escritor brasileiro do século XX e, quiçá, de todos os tempos. Podemos nos ressentir, ao nos depararmos com sua biografia e obra, da falta que faz pessoas com formação como a sua em postos governamentais, em cargos e funções públicas e privadas, ou mesmo na lida da vida... Conforme entrevista dada a sua prima Lenice Guimarães de Paula Pintanguy (1966/2006, s.p.):

V- Falo: português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, esperanto, um pouco de russo; leio: sueco, holandês, latim e grego (mas com o dicionário agarrado); entendo alguns dialetos alemães; estudei a gramática: do

húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituânio [sic], do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do checo, do finlandês, do dinamarquês; bisbilhotei um pouco a respeito de outras. MAS TUDO MAL. E acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração.

Neste capítulo temos a tarefa de discutir o problema das drogas na escola e o trabalho do psicólogo escolar – conteúdo que pode confundir, que parece não garantir a clareza do sim e do não; que pode sugerir que na vida de hoje tudo está “muito misturado” como consta no trecho de Guimarães Rosa.

Importante dizer, que embora os problemas que se apresentam na escola, como as drogas ilícitas, possam ser tão amplos e sem solução, *misturado*, pouco demarcado, eles podem ser apreendidos pelo pensamento que a teoria subsidia. Nesse sentido, a fim de contribuir com o debate sobre as drogas e o trabalho do psicólogo escolar temos como objetivos: apresentar uma leitura crítica acerca das alternativas historicamente construídas de enfrentamento à violência, ao uso, abuso e tráfico de drogas na escola, e discutir contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a compreensão e alternativas de enfrentamento ao abuso e tráfico de drogas na escola. Tais elaborações decorrem de análise bibliográfica e, também, de pesquisa de campo realizada por Figueiredo (2017).

### **Lançando luz no que está *misturado***

Discutir sobre o uso e abuso de substâncias psicoativas não é uma tarefa fácil em um país que compreende essa relação majoritariamente como um problema de segurança pública. Na maior parte das vezes presenciamos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas políticas públicas, um viés moralista e repressor que cria obstáculos às discussões acadêmicas e científicas críticas. Considerando que vivemos em um país que elege como política de enfrentamento ao narcotráfico o que se chama de “Guerra às drogas” a compreensão hegemônica é repressiva e discriminatória. Nesse cenário, o debate sobre uso e abuso de drogas costuma ser movido por paixões, pela ideia previamente construída de que

seja algo ruim. Sendo assim, discutir sobre o tema das drogas em perspectiva histórica e social constitui desafio nada fácil de ser enfrentado, mas necessário.

Assim, se a discussão sobre drogas se constitui em nossos dias como polêmica, isto se acirra quando a escola está envolvida no processo. Entendemos que a escola não está descolada da sociedade, senão que é parte dela e tem papel importante para sua reprodução. Portanto, se vivemos em uma sociedade que produz e consome diversas substâncias psicoativas, a escola também se constitui em um local para sua manifestação, desde as drogas lícitas e ilícitas até o processo de medicalização e o elevado índice de consumo de psicotrópicos. Nesse sentido, compreendemos que a escola, pela especificidade de seu trabalho de democratização do conhecimento científico, tem sua tarefa de ensino dificultada quando seus alunos, professores e funcionários recorrem ao uso ou abuso de drogas em seu espaço, ou ao comércio ilícito, gerador de inúmeras consequências violentas.

Nesse sentido, é importante frisarmos que não estamos falando aqui sobre o combate ao uso de drogas, essa discussão é muito mais ampla e complexa. Nosso trabalho tem como objeto o problema da drogadição na escola, como parte da sua rotina e realizada por crianças e adolescentes. Pretendemos nos ater às possíveis estratégias de enfrentamento às consequências da presença do tráfico de drogas no interior da escola, ou de indivíduos, principalmente estudantes, que apresentem problemas decorrentes do abuso de drogas. Ainda que sejam assuntos imbricados com nosso tema, o uso recreativo e a discussão sobre descriminalização das drogas não são objeto deste trabalho, se não que analisaremos somente um recorte desse problema, dentro das condições de um país com políticas proibicionistas e repressivas frente às drogas, como é o Brasil. A descriminalização ou legalização das drogas são elementos de uma discussão que engendra a política sobre drogas de forma geral, a droga enquanto mercadoria no capitalismo, a criminalização da pobreza, dentre outros determinantes.

Essa situação de uso e/ou abuso de drogas é uma demanda antiga à Psicologia Escolar, pois a escola, além de muitas vezes pertencer à uma região marcada pelo narcotráfico, figura também como local de tráfico e consumo. Entendemos que, para uma atuação crítica do psicólogo escolar, é preciso que este conheça as práticas de enfrentamento ao problema historicamente construídas, dentro e fora da Psicologia, e que na verdade geraram mais exclusão e

criaram estigmas. Junto a isso, é preciso que sua prática esteja fundamentada por uma leitura científica e consistente sobre o tema, que deixe de lado impressões pessoais ou morais em suas intervenções.

Nesse sentido, nosso trabalho começa por um breve resgate histórico que apresenta algumas formas construídas ao longo do tempo de leitura e enfrentamento da violência na escola, depois discute a lógica construída historicamente em torno do combate às drogas, a interferência das drogas e do tráfico no espaço escolar, ao final aponta alternativas para a intervenção da Psicologia e do campo da educação frente ao abuso e tráfico de drogas na escola. Dessa forma, não entendemos que a prática do psicólogo e de outros profissionais na escola podem superar tal cenário, mas, ainda que os limites sejam muito claros, é preciso buscar alternativas para seu enfrentamento, justificado, entre outros aspectos, pelo prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser permeado por relações violentas, e pela necessidade de rompimento com perpetuação de relações punitivas em relação ao tema.

### **Sobre drogas e educação escolar**

O problema das drogas e da violência ganhou visibilidade e se intensificou nos anos de 1980 e 1990, atravessou o século XXI e constitui demanda atual ao psicólogo e demais profissionais que atuam na educação. Os dois dados abaixo são exemplos disto. Em relação ao consumo de drogas, segundo dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar<sup>1</sup> (PeNSE, 2015), 9% de escolares do 9º ano do ensino fundamental já usaram drogas ilícitas, 55% já experimentaram pelo menos uma dose de álcool na vida e 18,4% experimentaram tabaco, tendo como base a análise de 102.072 questionários respondidos por estudantes dessa etapa de ensino. A quantificação desse fenômeno e a consideração de que “Cigarro, álcool e outras drogas” figuram como um tópico a ser investigado na saúde dos escolares, demonstram a importância de lidar com esse fenômeno.

---

<sup>1</sup> A PeNSE é uma pesquisa conveniada com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), suas edições ocorrem a cada três anos. Nela são investigados diversos aspectos da saúde de estudantes, mediante entrevista de jovens que cursam o 9º ano do ensino fundamental em todas as capitais do país..

Quanto à crescente violência nas escolas, é possível constatá-la não somente no cotidiano. Quando entramos no site<sup>2</sup> do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e nos encaminhamos para o projeto Observatório da Violência, as reportagens e notícias de capa, entre outras, são: *“Estudante é socorrido por UPA após ser agredido durante confusão em escola de Campinas”*; *“Professor é esfaqueado em São Paulo: reflexo do sucateamento da educação”*; *“Cresce o número de furtos e roubos nas escolas estaduais”*; todas estas datam do mês de setembro de 2019. Não podemos deixar de mencionar o recente tiroteio ocorrido em uma escola pública de Suzano-SP, no mês de março/2019, operado por dois jovens e que terminou com dez vítimas fatais. Acontecimento que escancara e fomenta o debate acerca da violência nas dependências da escola.

Sobre a relação entre violência e organização social, Sposito (1998) afirma que a violência está mais atrelada à desigualdade social do que à pobreza, o que nos leva a refletir sobre o caráter estrutural da violência e ao rompimento necessário com a ideia que identifica criminalidade e pobreza; violência e pobreza.

As drogas integram a concepção de violência na sociedade e na escola principalmente por conta da sua comercialização ilegal, marcada por confrontos com armas de fogo e ausência de regulamentação das relações comerciais. Compreendemos que o problema das drogas e do tráfico na educação reflete uma relação de produção, circulação e consumo que tem sua gênese e desenvolvimento fora da escola. Para apreendermos o problema das drogas na educação escolar em sua essência se faz necessário superar sua expressão fenomênica que identifica a questão das drogas com crime, violência ou qualquer outra valoração negativa em si mesmo.

## **Violência na escola: breve percurso histórico**

As formas de violência e seu enfrentamento na escola têm história e seu conhecimento se faz importante para reconhecermos suas heranças nas formas atuais de fazê-lo, bem como o reconhecimento das suas consequências, já que, como afirma Marx (2003, p. 1) a história se repete, primeiro como tragédia e depois como farsa.

<sup>2</sup> <http://www.apeoesp.org.br/>

Nessa breve trajetória histórica, recorreremos principalmente às contribuições de Sposito (2001) e Abramovay e Rua (2002) que têm se dedicado nas últimas décadas a estudar violência nas escolas brasileiras. Entendemos que dotar nosso objeto de historicidade implica compreendê-lo em sua gênese e desenvolvimento, como um processo que assume distintas expressões à medida que se movimentam também as relações sociais de produção e se acentuam desigualdades estruturais

Assim, Abramovay e Rua (2002) afirmam que a partir da década de 1980 tem início uma vasta produção teórica voltada ao problema das violências nas escolas. Sposito (2001) explica que desde a década de 1980 até o final da década de 1990 tanto o exercício da violência quanto sua compreensão e alternativas para seu enfrentamento sofreram transformações profundas. O tráfico de drogas, por exemplo, chega a ser considerado no decorrer dos anos 1990, aspecto principal no avanço da violência escolar.

Quando apresenta as formas de manifestação da violência no espaço escolar Sposito (2001) afirma que os anos de 1980, que têm como principal característica a redemocratização do país, terminada a Ditadura Militar em 1984, é marcado pela busca de resolução de problemas sociais que até então pareciam ser invisíveis ao poder público. É nesse momento que a violência, social e escolar, ganham espaço político e acadêmico. A autora nos conta que esse período é marcado por pesquisas que buscavam compreender a situação de violência nas instituições escolares, portanto, de cunho investigativo e descritivo. Abramovay e Rua (2002) afirmam que nesse período há um interesse amplo da sociedade em apreender, explicar e propor alternativas com vistas à mitigação da violência e esse interesse se afirma em instituições públicas e privadas, pesquisadores acadêmicos ou independentes, associações de classes. Sposito (2001) afirma que estas foram as primeiras ações sistematizadas do poder público frente ao problema em questão: levantamento dos dados sobre o problema.

No entanto, os dados revelados por estas pesquisas eram, segundo Sposito (2001), muito precários. Não havia consistência nas informações obtidas por dois motivos principais: a descontinuidade de programas governamentais, bem como sua realização assistemática e a resistência das escolas em responder ou notificar os casos existentes, queixa que também é parte dos dias atuais.

A violência vivida nas escolas paulistas na década de 1980 se caracterizava pela invasão e depredação do espaço institucional. Os casos eram mais comuns aos finais de semana, momento em que a escola estava fechada e vazia. Este dado é importante e será trazido de volta quando forem tratadas as alternativas governamentais consideradas progressistas e educacionais para superação da violência. Nesse momento, ainda na década de 1980, as alternativas para o enfrentamento do problema se assentavam no aumento e incremento das forças de segurança. A autora traz como exemplo as reivindicações dos professores do Estado de São Paulo à época da eleição para governador. A comunidade escolar pedia por mais grades, portões, vigilância e policiamento. Esta forma de intervenção pautada quase somente na segurança marca essa década em São Paulo. A autora afirma que estas intervenções eram uma forte marca do governos de direita.

Estas alternativas tinham como objetivo proteger a escola de agentes externos, dos moradores do bairro, delinquentes, entendidos como inimigos da escola. O plano, portanto, parecia ser isolar cada vez mais a escola da comunidade, sendo esta prejudicial àquela. Dessa forma, a comunidade estaria cada vez mais afastada da escola, gerando um esvaziamento cada vez maior do seu espaço, justamente um dos aspectos que aparecem como determinantes das invasões e depredações.

Estes elementos nos possibilitam analisar que as propostas e intervenções lidavam com o problema somente pela aparência, ou seja, tratam da violência quando já instalada e como algo a ser combatida em si mesmo, como se as condutas violentas deixassem de existir no momento em que fossem reprimidas, pela lei ou pela força. Tem início um movimento de retirada do problema do âmbito social e educacional, depositando-o quase somente no campo da segurança pública. Como crítica à saída do campo educacional não queremos dizer que esta seja uma tarefa exclusiva da escola, nem tampouco que seja a violência uma manifestação puramente escolar, mas que em alguns momentos da história as políticas para a resolução do problema deixaram de lado o aspecto educativo e pedagógico da escola e trataram somente do caráter punitivo.

Se a década de 1980 é marcada por ataques ao patrimônio, invasões e ameaças à alunos e professores, estas formas de manifestação encontram, ao final desta década e durante a década de 1990, o aumento da violência, agora também marcada pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas (SPOSITO, 1998, 2001; ABRAMOVAY; RUA, 2002). O tráfico invade a escola à medida que se torna mais organizado no Brasil, tendo seu ápice na década de 1990. Ainda que na América do Sul o comércio ilegal de drogas fosse intenso, estendendo-se até os Estados Unidos, o Brasil era “corredor de passagem” da cocaína, tendo uma incipiente organização de narcotráfico. A partir da década de 1990, o país tornou-se importante processador de pasta base para a produção da cocaína, desenvolveu centros de consumo e o tráfico se consolidou com poderosas organizações narcotraficantes que invadiram as instituições estatais (RODRIGUES, 2012).

O cantor e compositor brasileiro Bezerra da Silva, famoso por dar voz às favelas em suas músicas, sabiamente observou em sua canção *Desabafo do Juarez da Boca do Mato* que “navio não sobe morro, doutor”, fazendo alusão à complexa estrutura do tráfico de drogas que culmina na criminalização das periferias. As atividades do narcotráfico em sua aparência têm gênese, desenvolvimento e fim nos morros, mas conforme nos mostra Rodrigues (2012), o narcotráfico brasileiro tem as suas bases no sistema penitenciário, de lá para os morros, favelas e periferias, passando a influenciar instituições públicas na década de 1990, através de ligações com políticos profissionais, funcionários públicos, juízes, policiais e militares.

Em 1990, afirma Sposito (2001), a violência que era vivida e noticiada somente nas grandes cidades passa a fazer parte do cotidiano das cidades de médio porte, capitais e outros centros. Nesse momento, além do avanço da violência promovida pelo crime organizado e pelo narcotráfico, são relatados também casos de violência entre grupos de alunos. Importante ressaltar que a violência contra o patrimônio não deixa de existir, permanece, sendo incrementada agora pelo tráfico e expressando-se também nas relações interpessoais.

As pesquisas, que até então tinham caráter exploratório, passam a tratar das questões sociais relacionadas à violência, buscando respostas para o problema.



Apesar das pesquisas terem avançado, Sposito (2001) afirma que somente a partir de meados de 1990 as universidades passaram a produzir conhecimento sobre o tema, citando alguns autores que tomaram a violência como objeto de estudo em programas de mestrado e doutorado. Abramovay e Rua (2002) afirmam que a partir de 1990 diferentes das tendências anteriores, a preocupação com a violência nas escolas deixa de considerar somente agente externos, como se a escola fosse somente o palco em que se manifestasse, e começa a ser também as relações entre alunos e alunos e alunos e professores. Mesmo assim, o foco principal durante toda essa década é o narcotráfico, a exclusão social e a ação das gangues.

As pesquisas e investigações nesse momento, que passam a considerar as relações sociais e o impacto do tráfico e crime organizados na reprodução da violência nas escolas, centram seus esforços nas escolas públicas e periféricas. Sposito (2001) afirma que as pesquisas passam a tomar o tráfico como fator fundamental na violência de escolas nas favelas e periferias. Há uma busca por compreender a relação entre tráfico, juventude e escola pública, uma preocupação com criminalidade e delinquência.

Sobre as intervenções governamentais realizadas ao longo destas duas décadas, aquela focada na segurança pública não fica restrita aos anos 1980, atravessa também os anos 1990. No entanto, considerando o momento de reabertura política do país, medidas somente de segurança não eram bem vistas. O fortalecimento da democracia exigia participação popular. Dessa maneira algumas tentativas de caráter educacional, conforme denominação dada por Sposito (1998, 2001), passam a fazer parte deste cenário, ainda que de forma mais tímida. Estes programas são característicos dos governos paulistas de esquerda ou centro-esquerda.

Como exemplo disto, uma das propostas executadas pelo município na gestão de Mário Covas (1983-1985) foi a abertura da escola aos finais de semana, mas desta vez, diferente da gestão anterior, com envio de material adequado para a realização de atividades de lazer e cultura. Sposito (1998) afirma que os resultados dessas práticas foram desiguais, uma vez que somente a abertura da escola aos finais de semana não garantia resultados, era preciso criar projetos. As próximas

gestões passam a tratar do problema pelo viés da segurança. Fecham-se os portões e vê-se o nascimento das rondas escolares, instalação de alarmes ligados à distritos policiais, entre outras alternativas já citadas.

O campo da educação acompanhou o desenvolvimento de uma política de repressão e proibicionismo das drogas, conforme analisaremos mais adiante. Um programa que é elucidativo dessa política na educação é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), criado em 1993 na cidade do Rio de Janeiro e que hoje faz parte de toda rede educacional pública. O PROERD é correspondente ao DARE (*Drug Abuse Resistence Education*) do governo estadunidense, lançado em 1983. O programa traçava um paralelo à política repressiva levada a cabo pelo país, que então publicava campanhas com apelo moralista, objetivando conscientizar a prevenção em massa e reduzir a demanda por drogas. Era ministrado por policiais com o objetivo de orientar os estudantes a recusarem possíveis ofertas de drogas, apresentando seus malefícios e consequências legais do consumo. (RIBEIRO; ARAÚJO, 2006).

No Brasil, o PROERD é fruto de uma parceria entre Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública, em uma tentativa de conciliar as duas instâncias. O programa também é ministrado pela Polícia Militar, que em sua abordagem objetiva inibir o uso de drogas realizando palestras sem muita abertura para o diálogo científico sobre o tema, com cunho estritamente proibicionista. Outro exemplo, que nasceu em São Paulo na década de 1990 e permanece em nossos dias é a patrulha ou ronda escolar. O objetivo, segundo site<sup>3</sup>, é garantir a segurança na escola e em seu perímetro.

Fica evidente, no percurso sobre a violência nas escolas, que a principal saída utilizada pelo Estado em relação ao uso e abuso de drogas se ampara majoritariamente na segurança pública. Nosso trabalho, intenta demonstrar e analisar essas medidas, tendo em vista que os dados não mostram resultados de diminuição ou resolução desse problema. No tópico seguinte, veremos de que forma a atual política de guerra às drogas foi consolidada e sua reprodução no contexto escolar.

---

<sup>3</sup> <http://www.policiamilitar.sp.gov.br/institucional/policiamento-escolar>

## **A política sobre drogas: proibicionismo e violência**

As políticas de enfrentamento à violência e consequentemente de combate às drogas no país foram assentadas em medidas referentes ao campo da segurança pública e da justiça. Os modelos de intervenção, por conseguinte, são pautados na repressão e no proibicionismo, inaugurando a estratégia denominada de Guerra às drogas. Tais ações invadiram o contexto escolar, de maneira particular, à medida que as compreensões e alternativas foram sedimentadas naquelas significadas socialmente como as corretas e eficazes para se combater o uso e tráfico de drogas. A instituição escolar incorporou a política de guerra às drogas em sua dinâmica, com a roupagem de processos educativos e disciplinares.

Tendo em vista as formas de compreensão e enfrentamento sobre drogas empregadas pela escola atualmente, é necessário desnaturalizar algumas das concepções produzidas socialmente. O caminho para desnaturalizar um fenômeno, ou seja, entendê-lo enquanto passível de transformação e não perene, reside no estudo de seu desenvolvimento durante a história. No que tange às drogas, à medida que o modo de produção e reprodução da vida humana teve transformações, operou mudanças nas concepções e nas formas com que a humanidade se relacionou com elas, desde os primeiros contatos com tais substâncias. Há registros da utilização de drogas desde a pré-história, com o intuito de suportar as adversidades do ambiente em busca da sobrevivência (ARAÚJO; MOREIRA, 2006).

A maneira como concebemos as drogas atualmente, que consiste na proibição legal de algumas delas, tais como a maconha, cocaína e crack, condicionadas pela ideia de serem grandes males sociais, e na permissão de outras drogas como o álcool e tabaco, é um cenário consideravelmente recente na história da humanidade. Elucidamos essa análise com um fato curioso: a heroína, hoje uma droga ilegal, no início do século XXI era livremente comercializada em farmácias e boticas. Essa substância, juntamente com a aspirina, foi responsável pelo crescimento da então pequena fábrica de corantes *F. Bayer*, hoje mundialmente reconhecida e preponderante da indústria farmacêutica. A heroína e a cocaína eram comercializadas enquanto analgésicos comuns até 100 anos atrás (RODRIGUES, 2012).

Os registros históricos nos dizem que os padrões de uso danosos – físicos, psicológicos e sociais – foram identificados a partir do século XIX, pois até esse período as drogas eram utilizadas para fins religiosos e medicinais majoritariamente (RIBEIRO; ARAÚJO, 2006). E há uma razão de ser, visto que esse século foi atravessado por inúmeros determinantes do modo de produção. A grosso modo, a consolidação da burguesia enquanto classe social e o início da industrialização acirrou a exploração trabalhista e precarizou a vida nos centros urbanos, o que levou ao intenso uso de drogas, principalmente o álcool. Até mesmo a corrente artística proveniente dessa época, o romantismo, incorporou o uso de drogas como uma característica dos intelectuais e artistas. O uso danoso foi bastante intenso também após as guerras mundiais, devido às dores físicas e psíquicas deixadas em soldados e acometidos pela guerra.

No século XIX também desenvolveu-se a intolerância às drogas, que de acordo com Escotado (1994) e Rodrigues (2012), vincula-se a dois fatores básicos; o primeiro se deve à reação da sociedade estadunidense puritana frente a chegada dos imigrantes, passando a relacionar as drogas – e suas consequências sociais – a determinados grupos demarcados por classe social, religião e raça; o segundo fator é decorrente da intensa batalha econômica travada pelas incipientes indústrias farmacêuticas, com o fim de obter o monopólio das substâncias ainda utilizadas para fins medicinais, proibindo assim, o livre comércio delas. Carneiro (2002) acrescenta que o proibicionismo foi aliado da coerção industrial para o máximo aproveitamento da força de trabalho, em que moralismo e trabalho caminhavam juntos. Como exemplo, a criação da Lei Seca nos Estados Unidos em 1919, que proibiu o consumo e comércio de álcool até 1933 no país, em resposta ao uso intenso que trabalhadores das fábricas faziam dessa substância.

A política de guerra às drogas é uma estratégia sedimentada nos campos da segurança e da justiça, com modelos de intervenção pautados na repressão, prioriza a redução da oferta de drogas, relegando a segundo plano a prevenção do uso. O aparato policial é utilizado nas ações repressivas, os usuários e comerciantes são encarcerados, e a dependência de drogas é reconhecida enquanto uma patologia de ordem biológica (MACHADO; BOARINI, 2013).

Mais especificamente no Brasil, mantendo proximidade com as políticas desenvolvidas pelos Estados Unidos, o proibicionismo foi consolidado com a aprovação da Lei nº 6.368 de 1976, conhecida como Lei de Tóxicos, que regulamentou a questão das drogas ilícitas no país até a aprovação da Lei nº 10.409 de 2002. Tal lei instituiu as figuras do traficante, criminoso que deve ser punido com rigidez, e usuário, indivíduo tido como doente que deve ser encaminhado para tratamento. Segundo Rodrigues (2012), a Lei de Tóxicos combina medidas repressivas e preventivas, com destaque para as campanhas educacionais e difusão de conhecimentos sobre drogas nas escolas, a exemplo do PROERD. O autor demarca que as medidas preventivas apresentam uma tonalidade marcadamente repressora, o que envereda o tema de drogas necessariamente para a discussão sobre a violência produzida tanto pelo tráfico quanto pelas forças repressivas do Estado.

Nesse contexto, corroborando nossa análise de que a escola reproduz as estratégias socialmente difundidas, a Polícia Militar tornou-se peça chave para a resolução do uso e tráfico de drogas na escola. A presença desse aparato na escola tem sido recorrente, e as medidas tomadas são as mesmas levadas a cabo fora do contexto escolar; são geralmente punitivas, que culminam na suspensão ou expulsão de estudantes envolvidos de alguma forma com as drogas.

Continuamente ao processo de desnaturalização do tema de drogas na escola, a vinculação direta entre drogas e violência não pode ser realizada na superfície de sua manifestação. Vygotski (1997) defende que a Psicologia busque a gênese dos fenômenos para explicá-los numa defesa do método genético, e nesse sentido, entendemos que uma Psicologia Escolar e Educacional deve se comprometer em evitar soluções que culpabilizem ou prejudiquem ainda mais os indivíduos envolvidos. Já apontamos elementos para a compreensão da atual relação entre humanidade e drogas, e indicaremos adiante elementos que devem ser levados em consideração quando se trata de violência e drogas na escola.

Considerar as drogas geradoras de violência por si só é preterir das relações que de fato engendram a violência e o uso abusivo de drogas. Porque empregar o entendimento do uso de drogas na escola a partir de elementos isolados do contexto histórico e social que o produz, é analisar apenas a parte

aparente do fenômeno e não seus nexos causais, suas múltiplas determinações e suas raízes. Rodrigues (2012) nos mostra que as atividades de produção e venda de psicoativos, desde seus primórdios no Brasil, ficaram a cargo dos indivíduos marginalizados pela sociedade. Nesse mesmo percurso de pensamento, Rocha (2012) indica que nas comunidades mais pobres as atividades ilegais tornam-se mais visíveis e, em contrapartida, acontecem de maneira privada em territórios de maior poder aquisitivo.

Os jovens que habitam os locais de marginalização social, como periferias e favelas, enfrentam obstáculos decorrentes da desigualdade social, que dificultam o acesso à moradia digna, nutrição, educação, assistência médica e formação profissional adequadas. A desigualdade social é muito bem articulada com a política de guerra às drogas, resultando num mecanismo que Rodrigues (2012) indica como *controle social*. Segundo o autor essa estratégia é melhor sucedida do que o combate real ao tráfico e uso de drogas. O efeito disso é a intensa violência policial nas áreas em que o comércio ilegal de drogas é mais visível, ou seja, nas periferias e favelas.

Exemplo explícito das consequências da violência em regiões mais pobres são os números trazidos pela edição de 2014 da série Mapas da Violência, intitulada “Mortes Matadas por Armas de Fogo”, que retrata por meio de estatísticas o alarmante número de jovens assassinados por arma de fogo no país. No ano de 2012, para cada 100 mil habitantes, há uma taxa de 21,9 homicídios, um fenômeno que cresceu 198,8% se comparado ao ano de 1980. Período que compreende também o desenvolvimento do narcotráfico e da política de guerra às drogas no Brasil. O perfil das vítimas por armas de fogo é principalmente jovens na faixa dos 15 aos 29 anos, negros, do gênero masculino e residentes das periferias (WAISELFSZ, 2015). Perfil esse que abarca os jovens escolares, principalmente de escolas públicas. Em 2018 um adolescente de 14 anos foi baleado, em ação da polícia civil com apoio do exército, enquanto caminhava em direção à escola trajando uniforme da prefeitura do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Marcos Vinícius, o adolescente em questão, figura como um dentre os casos que são

---

<sup>4</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/adolescente-de-14-anos-e-baleado-e-6-morrem-em-operacao-policial-no-rio.shtml>

números e estatísticas no Mapa da Violência, e escancara a violência policial ocorrida em favelas a despeito de vidas inocentes.

Esse conjunto de fenômenos arquitetados e imbricados entre si configuram uma real “emboscada” aos jovens pobres, que com escassas oportunidades e condições dignas de vida, ingressam no tráfico através da aparente ascensão social oferecida pelas atividades ilegais (RIBEIRO; ARAÚJO, 2006).

Estes elementos são essenciais para compreendermos a questão da criminalização da pobreza contemporânea, pois os jovens pobres são penalizados por duas vias, a primeira mostra-se na negação dos direitos sociais e, a segunda, na criminalização que leva à penalização e, muitas vezes, ao encarceramento (ROCHA, 2012, p. 82).

Tem de se levar em conta essa realidade violenta e escassa de oportunidades, na qual os escolares se desenvolvem, para a formulação de medidas em relação aos estudantes usuários de drogas ou envolvidos com o tráfico. E tem de se compreender por que essas relações são produzidas, com vistas no funcionamento do modo de produção capitalista que gera tais contextos desiguais e violentos. Portanto, análises que culpabilizam somente a família e o próprio indivíduo pelas mazelas produzidas pelo tráfico e uso de drogas no interior da escola, permanecem na superfície aparente do fenômeno.

Para auxiliar em contribuições que busquem compreender a realidade de adolescentes envolvidos com drogas e as implicações para as medidas a serem tomadas pela escola, recuperamos os resultados da investigação de campo, que é componente da pesquisa realizada por Figueiredo (2017). A referida pesquisa de campo buscou conhecer o que adolescentes envolvidos com drogas, em idade escolar, apontam sobre as medidas utilizadas pela escola para lidar com o processo de uso abusivo e tráfico de drogas a partir da vivência dos mesmos e identificar elementos nas vivências desses adolescentes que auxiliem para contribuições da Psicologia Escolar, sob perspectiva Histórico-Cultural, no que tange ao fenômeno de drogas na escola.

## **A reprodução da Política sobre Drogas na escola: o que dizem os escolares**

A pesquisa foi realizada no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) no município de Maringá-PR, onde foram entrevistados cinco adolescentes com idades de 15, 16 e 17 anos. O CAPSi é um serviço de saúde que atende crianças e jovens, dentre outras demandas, que fazem uso abusivo de drogas e encontram-se em idade escolar – até os dezoito anos –, no município de Maringá-PR. Os critérios estipulados para o público alvo eram de jovens em idade de cursarem a Educação Básica, independentemente de serem evasivos ou não, visto a dificuldade desses jovens permanecerem na escola pelos motivos já citados. A respeito do uso de drogas, em conjunto com a equipe multiprofissional do CAPSi optamos por não selecionar somente os jovens que fazem ou fizeram uso, porque corríamos o risco de não os identificarmos, ou estigmatizá-los ainda mais. O assunto relacionado às drogas e ao tráfico é muito delicado para quem participa de tais atividades, justamente por serem ilegais, e assumir tal condição pode inclusive configurar risco de punição para esses jovens. Os relatos da pesquisa foram colhidos levando em consideração esse cuidado, e a voluntariedade dos jovens em contarem suas histórias e opiniões.

Dos aspectos escolares, dentre os cinco jovens, apenas as três moças estudam, enquanto os rapazes interromperam os estudos. Entretanto, todos os jovens entrevistados apresentam histórico de fracasso escolar em suas trajetórias, demonstrada pela evasão ou pela reprovação em anos anteriores. Entendemos o fracasso escolar a partir das análises de Patto (1999), que identifica os determinantes sociais dos problemas de aprendizagem e da evasão escolar, indicando o peso que uma realidade alheia de oportunidades pode apresentar na vida escolar de crianças e adolescentes. A estrutura social desigual, portanto, apresenta-se enquanto a raiz comum do fracasso escolar e do ingresso no tráfico, e em grande medida no uso abusivo de drogas. Por isso, não é incomum que a escola considere esses problemas imbricados, ora um sendo a causa do outro, mesmo diante da escassez de estudos e publicações que trate dessa relação, conforme indicado em Figueiredo (2017).



Sobre o contato com as drogas, dois dos jovens declararam fazer uso regular de crack, cocaína, maconha, sintéticos e cigarro. Uma das moças declarou já ter feito uso abusivo de álcool, mas não o faz atualmente; outra adolescente afirmou já ter feito uso de cocaína e sintético, mas diz não usar atualmente e apenas uma adolescente relatou nunca ter feito uso de nenhuma droga. Todos os jovens entrevistados trouxeram opiniões a respeito da estigmatização que estudantes envolvidos com drogas passam dentro da escola. Diante da pergunta “você já percebeu como a escola trata os alunos que usam drogas?“, obtemos as seguintes respostas dos jovens:

Como alunos que, assim, não tem futuro, vão continuar nessa vida, não vão conseguir empregos dignos, porque eles estão usando esse tipo de coisa, sabe que pode até virar bandido ou pode até um dia estar no caixão. Por isso a escola não trata todos os alunos, todas as pessoas, com igualdade (FIGUEIREDO, 2017, p. 129).

Ou, em outra situação:

*“Pesquisadora:* Quando você estava estudando, a escola sabia que você fazia uso?

*Guilherme<sup>5</sup>:* Sabia.

*P:* E como eles trataram você quando souberam?

*G:* Ah, meio que rejeitaram, né. Às vezes, até as professoras me chamavam de drogado, e não sei o que...” (FIGUEIREDO, 2017, p. 129).

Chamamos a atenção para esses relatos devido ao risco do estigma se tornar uma profecia auto realizadora, dito de outra forma, predições sobre o futuro desses jovens e que são internalizadas por eles no decorrer de seu desenvolvimento e de suas trajetórias escolares. Alguns dos jovens relataram durante a pesquisa que não têm intenção de retomar os estudos, com a justificativa de que não são aptos a essa atividade. No caso da pesquisa, apenas um jovem assumiu o envolvimento com atividades de tráfico, e acredita não ter capacidade de retornar à escola, nas palavras dele: “Ah, porque não tenho mais cabeça, não” (FIGUEIREDO, 2017, p. 129).

---

<sup>5</sup> Os nomes dos jovens entrevistados foram mantidos em sigilo, eles próprios escolheram nomes fictícios para serem publicados na pesquisa.

Reforçamos que a escola reproduz a lógica inerente à política de drogas, pautada na guerra às drogas, porque esse é o caminho posto hegemonicamente como o correto para o fenômeno. O que significa que os profissionais da escola não decidiram por apresentarem essas saídas, nem podem ser culpabilizados por tal. Também reafirmamos uma via de mão dupla, em que os jovens se tornam agentes de violência dentro da escola, acarretando consequências diretas para a saúde física e mental dos trabalhadores da educação. Nesse contexto não podemos perder de vista a totalidade desse fenômeno, forjado pela estrutura social e não por indivíduos singulares.

Nos relatos dos adolescentes na pesquisa, a necessidade do estudo é atrelada diretamente à obtenção de um emprego. Frisamos que a vida de jovens pobres é atravessada pela urgência da entrada no mercado de trabalho, o que geralmente os coloca nos empregos precarizados. Frente a isso, a atividade de estudo desponta enquanto uma oportunidade para empregos melhores. Percebe-se pela pesquisa, portanto, que o motivo da atividade de estudo não se relaciona com o aprendizado e apropriação de conhecimentos. De acordo com Asbahr (2011), em sua pesquisa a respeito do sentido da atividade de estudo, a aprendizagem só é efetiva quando os conhecimentos ocupam um lugar na vida real do indivíduo, e não é somente uma resposta às condições externas impostas por outras pessoas ou situações, como é o caso da ideia de preparação para o mercado de trabalho. Essa situação gera motivos estímulos para a atividade de estudo, que não impulsionam o estudante na aprendizagem e é fragilizada diante das dificuldades no ato de aprender. Tal análise não objetiva ser fatalista, ao contrário, pretende lançar luz à urgência de olharmos para a vida dos jovens nas condições expostas e recobrar a importância da escola como outra possibilidade em suas vidas.

A respeito das atuais maneiras de enfrentamento ao problema de drogas nas escolas, os adolescentes entrevistados, em sua maioria, não consideram o PROERD um programa eficaz. Ainda que não desconsideremos a importância que o PROERD pode apresentar na informação a respeito das substâncias psicoativas, desenvolvemos ressalvas com base em estudos e nos relatos dos jovens durante a pesquisa. A presença de policiais como os responsáveis pelo programa

denota que não há uma preocupação pedagógica, ou que ela é subjugada a uma necessidade repressiva na abordagem do assunto, considerando que essa é a função levada a cabo pela polícia na sociedade.

Durante as entrevistas, quando questionados sobre a diferença entre o CAPSi e a escola no tratamento de estudantes envolvidos com drogas, surgiram opiniões dos e das adolescentes que indicam autoritarismo e falta de diálogo por parte da escola, conforme o trecho a seguir:

Pesquisadora: E você acha que tem uma diferença na forma como o CAPS trata as pessoas que usam drogas e como a escola trata?

Mel: Sim, porque aqui eles tentam ajudar, tentam conversar com os adolescentes que usam drogas, álcool, pra tentar ajudar os adolescentes a saírem das drogas ou tentar amenizar um pouco pra eles sentirem mais igualdade na sociedade, porque os drogados, hoje em dia, se sentem desigual, que a sociedade não trata eles igual a muitos.

P: E você acha que seria melhor ou pior se a escola tratasse os estudantes que usam drogas como o CAPS trata?

M: Seria muito melhor. Porque, assim, eles iam ver que estão sendo tratados como igual e não precisa se sentir assim, porque a escola trata os adolescentes como desigual pelo tipo de drogas que usa (FIGUEIREDO, 2017, p. 139).

Entendemos que a falta de diálogo da escola, bem como o autoritarismo e a solução por meio da polícia decorrem de diversos fatores, conforme já analisamos. Se as próprias políticas nacionais e internacionais sobre drogas são elaboradas a respaldo de perspectivas preconceituosas sobre os usuários de drogas, é compreensível que elas também sejam propagadas dentro da escola. Assim, a estigmatização dessa população não é forjada na escola, mas reproduzida com base nos preconceitos advindos da lógica da política sobre drogas. Tais lógicas produzem pré-conceitos que interpretam o abuso de drogas apenas como uma questão de escolha e consideram adequado dispensar o tratamento punitivo frente aos indivíduos que fazem uso abusivo ou traficam drogas.

Consideramos que essas concepções podem contribuir para que a escola tenha dificuldades em acessar os estudantes envolvidos com drogas por

meio do diálogo e agrave as situações de violência envolvendo esses indivíduos. A exposição da atual situação do tema de drogas na escola, e das opiniões de adolescentes escolares, tem como objetivo alicerçar novas contribuições para compreensão e enfrentamento do problema. É preciso ter em vista as concepções atuais, que constatamos não produzirem efeitos de resolução, para construirmos outras saídas. Temos em nosso horizonte a busca por soluções que superem as relações violentas e desumanizadoras, e que se estabeleçam através do diálogo e de medidas educativas. Discutiremos a seguir propostas assentadas nesses princípios.

### **Considerações finais: da necessidade e da possibilidade outra de abordagem**

Se na escola o trabalho envolve educação e processos pedagógicos, pode-se vislumbrar outras possibilidades na abordagem do tema de drogas. Emprestamos algumas elaborações do campo da saúde, que pelo menos em sua teoria apresenta formas de interpeção baseadas no acolhimento e na escuta. Ressaltamos o preceito do vínculo, que diz respeito ao cuidado singular dos usuários do serviço público de acordo com suas necessidades, o que, por vezes, suscita condutas não padronizadas e adequadas à demanda do sujeito. Essa postura implica em encontrar, juntamente com o indivíduo, estratégias mais eficazes para a condução do tratamento, ao invés de rejeitar àqueles indivíduos de trato difícil (SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DE MINAS GERAIS, 2006).

Na escola precisamos adaptar a ideia de vínculo conforme as nuances desse contexto. De acordo com Silva (2008), a escola não tem competência para lidar com os estudantes que apresentam problemas consequentes do uso de drogas, mas tem o compromisso de encaminhá-los ao serviço mais adequado e reintegrá-los na escola. Para isso, é necessária a relação com serviços de saúde do território em que a escola participa, tais como Unidades Básicas de Saúde e CAPS. O importante é que a escola não contribua para mais uma violência, assumindo posturas que facilitem o diálogo e o tratamento necessário. Costa (2014) indica que os alunos considerados violentos são aqueles que demandam maior investimento psicológico e educacional, pois podem prescindir da violência em suas

relações se novas possibilidades forem construídas. Ao se negar o acolhimento e o acompanhamento nesses casos, pode-se criar um terreno fértil para que a violência se afirme. O vínculo, portanto, renuncia os estigmas *a priori*, em direção ao acolhimento e escuta das demandas dos jovens, para além das condições de usuários de drogas ou traficantes. O autoritarismo e negligência não mostraram, até aqui, consequências eficazes para o problema posto, tampouco a presença de policiais militares na resolução de conflitos. A escola pode constituir-se em um espaço que evidencie a necessidade da educação para a transformação de condutas e de possibilidades no enfrentamento ao fenômeno.

Consideramos que as dificuldades enfrentadas pela escola no enfrentamento ao problema de drogas são reais e materiais, mas outras estratégias podem derivar da capacitação e instrumentalização de profissionais da psicologia e da educação. Ressaltamos a necessidade de formação para os e as profissionais da educação, no que tange à preparação para lidar com estudantes envolvidos com uso ou comércio de drogas. Nesse sentido, há que se destacar dois aspectos importantes para o caminho na capacitação dos profissionais da educação. O primeiro é o entendimento, por parte dos profissionais, de que o ser humano é passível de mudança e é educável em qualquer período do seu desenvolvimento. Para que ocorram transformações são necessárias condições que as propiciem, e é tarefa da escola contribuir nesse sentido. Indicamos aqui o vínculo e o auxílio na construção do sentido da atividade de estudo – que discutiremos adiante – como caminhos a serem percorridos pela escola.

O segundo aspecto para a instrumentalização dos profissionais é a urgência em compreender a universalidade do fenômeno, para que se possa ter em vista as múltiplas determinações e atuar com base no entendimento dos nexos causais. Dessa forma, evitam-se as condutas que anunciamos ser agravadoras da estigmatização dos jovens. Assim, o caminho de enfrentamento à violência seria a instrumentalização acerca da multideterminação da realidade, principalmente seus aspectos históricos e sociais. É preciso superar o comum entendimento de que as drogas decorrem unicamente de escolhas individuais! Essa escolha é forjada e fomentada pela escassez de recursos para lidar com as condições de vida.

Contudo, é preciso ir além dos profissionais da educação: os estudantes também devem tomar consciência da universalidade do fenômeno, e, em contrapartida ao desenvolvido pelo PROERD, as formações a respeito de drogas devem incluir todos os participantes do contexto escolar. Jalón, Arias e Seoane (2004) indicam que os programas de prevenção à violência na escola devem atuar com o objetivo de auxiliar os estudantes a tomarem consciência do risco de atitudes violentas e aumentar o conhecimento e disponibilidade de estratégias alternativas à violência. Considera-se que a formação a respeito de estratégias alternativas à violência e também ao envolvimento com drogas partem da tomada de consciência sobre as determinações históricas e sociais desses fenômenos. Mais especificamente sobre as drogas, Silveira (2008) indica a necessidade de prevenção tendo em vista que muitos jovens inevitavelmente buscarão estados alterados da consciência, a diferença é se eles puderem fazer isso após uma avaliação de riscos envolvidos, ou seja, conscientes das possíveis consequências. “Se a experiência do prazer e o registro dos limites estiverem bem estabelecidos para aquela personalidade, é muito provável que o indivíduo consiga cuidar de si sem perder o eixo em uma ruptura” (SILVEIRA, 2008, p. 9). A prevenção, para o autor, implica em fornecer subsídios para que o indivíduo seja capaz de cuidar e de organizar a própria existência.

Os estudantes, principalmente no período da adolescência, podem assumir maiores responsabilidades não somente sobre suas próprias vidas, mas também nos espaços coletivos que integra, como a escola. A participação dos estudantes na formulação de campanhas e estratégias para o enfrentamento do uso e tráfico de drogas na escola pode ser profícua, à medida que elas podem ser planejadas a partir das vivências e necessidades dos próprios estudantes. Ademais, a participação estudantil permite que condições de aceitação e responsabilidade sejam construídas nos jovens, ao contrário dos efeitos produzidos pela estigmatização e exclusão escolar. Não há espaço vazio na vida de jovens, quando a escola e outras instituições faltam com suas funções, outras atividades ocupam esse lugar, correndo o risco de serem atividades relacionadas às drogas.

Destarte, a função da escola enquanto instituição precisa ser resgatada na vida de jovens envolvidos com drogas. A construção do sentido da atividade

de estudo, que reside em recobrar a função da escola, ou seja, a importância da apropriação de conhecimentos científicos, permite que os estudantes possam desenvolver análises mais complexas sobre a realidade, superando sua aparência imediata. Diante disso, é possível que os jovens tomem consciência da universalidade do problema das drogas e de si nas relações, condição que favorece a regulação da própria conduta e a avaliação das possibilidades de escolha postas para si. A tomada de consciência é um passo importante no desenvolvimento de recursos para lidar com a falta de oportunidades, a despeito das inúmeras barreiras solidificadas social e coletivamente. Esse caminho consiste na compreensão, tanto por parte do estudante quanto de profissionais da educação, que o enfrentamento do fenômeno de drogas deve ser realizado de forma coletiva, prescindindo da culpabilização individual de todos os agentes participantes da escola.

Frisamos que a culpabilização difere da responsabilização, essa última se refere à participação de estudantes e profissionais nas ações coletivas de enfrentamento, enquanto agentes transformadores da realidade. Eles devem ser responsabilizados por seus atos, o que pontuamos aqui é que esse processo deve prescindir das punições, exclusões e estigmatizações. Identificamos que a Psicologia Escolar e Educacional deve sair em defesa de medidas educativas de responsabilização dos atos violentos.

Procuramos indicar alguns aspectos que podem auxiliar na atuação frente aos estudantes envolvidos com drogas, buscando possibilitar o compromisso ético com o desenvolvimento humano. Por isso, a necessidade de termos sensibilidade ao atentarmos às vivências dos indivíduos, procurando compreender as determinações que culminaram nas suas escolhas e atitudes. O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural lança luz no entendimento da relação que a materialidade da vida imprime na subjetividade, o que subsidia a luta contra a prática recorrente de culpabilizar os indivíduos e desconsiderar as possibilidades e (não) oportunidades em suas trajetórias. A Psicologia Escolar e Educacional deve se comprometer no enfrentamento das condições excludentes e limitantes do desenvolvimento humano.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002

ARAÚJO, M. R.; MOREIRA, F. G. História das Drogas. In: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. (Orgs.). **Panorama Atual de Drogas e Dependências**. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 9-14.

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”**: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

CARNEIRO, H. As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX. **Revista Outubro**, v. 6. 2002. p. 115-128.

COSTA, M. L. S. **Violência nas Escolas**: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu Enfrentamento na Educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

ESCOHOTADO, A. **Las Drogas**. De los orígenes a la prohibición. Madri: Alianza Editorial, 1994.

FIGUEIREDO, M. R. **A compreensão e enfrentamento do uso abusivo e tráfico de drogas na escola à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2017. 196 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2015**, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>



JALÓN, M. J. D. A.; ARIAS, R. M.; SEOANE, G. M. **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**. Madrid: Instituto de la Juventud, 2004.

MACHADO, L. V.; BOARINI, M. L. Políticas sobre Drogas no Brasil: a Estratégia de Redução de Danos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 3, p.580-595, 2013.

MARX, K. **O dezoito de Brumário de Louis Bonaparte**. 2003. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>

MARX, K. **Crítica da Economia política**. 2007 Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Saúde. **Cartilha de Atenção em Saúde Mental**. Belo Horizonte, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, M. R. **Política Mundial de Drogas Ilícitas**: Uma Reflexão Histórica. In: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. (Org.). **Panorama Atual de Drogas e Dependências**. São Paulo: Atheneu, 2006.

ROCHA, A. P. **Trajetórias de adolescentes apreendidos como “mulas” do transporte de drogas na região da fronteira (Paraná)** Brasil – Paraguai: exploração de força de trabalho e criminalização da pobreza. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca-SP, 2012.

RODRIGUES, T. **Narcotráfico**: uma guerra na guerra. 2ª ed. São Paulo: Desatino, 2012.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. Ed. Nova Aguilar, 1994.

SILVA, N. R. **Relações sociais para a superação da violência escolar e processo formativo de professores**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVEIRA, D. X. Reflexões sobre a Prevenção do Uso Indevido de Drogas. In: NIEL, M.; SILVEIRA, D. X. (Orgs.). **Drogas e Redução de Danos: uma cartilha para profissionais de saúde**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2008. p. 7-10.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 1998.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1. 2001. p. 87-103.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Editorial Visor, 1997.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**. Mortes Matadas por Armas de Fogo. São Paulo: Instituto Sangari, 2015. Disponível em: <http://www.mapada-violencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. Acesso em: 12 mar 2016.

## PARTE II - CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

## CAPÍTULO VII

# RECUPERAÇÃO DE UMA PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS E REFLEXÕES IMPERTINENTES

Sonia Mari Shima Barroco

Marilda Gonçalves Dias Facci

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Marina Beatriz Shima Barroco Esper

Débora Lopes de Castro dos Santos

### Introdução

Neste capítulo, relatamos aspectos de uma pesquisa interinstitucional que contou com investigações bibliográficas e de campo, com levantamentos de informações e proposições de intervenção em escolas públicas de educação básica, nos anos de 2012 a 2014<sup>1</sup>. A pesquisa envolveu professores, alunos e colaboradores das Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR/RO) e Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR), sendo que aqui são abordadas as ações desenvolvidas pela equipe da UEM.

Lembramos que a proposição da mesma e sua realização se deram diante do agravamento da violência na escola e devido à crescente demanda por intervenções a respeito – como explicitavam os estágios curriculares em Psicologia que orientávamos. O objeto central foi a identificação das contribuições da Psicologia Escolar, respaldada pela Teoria Histórico-Cultural (THC), para a apreensão e o enfrentamento desse fenômeno. Retomarmos tal pesquisa se revela necessário pelos seguintes motivos: não estamos falando de violência na escola nesses dois últimos anos, mas em desrespeito à vida com a pandemia da Covid-19; com a sus-

<sup>1</sup> Com aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP, sob o CAAEE 06354713.2.0000.0104, Parecer: 548.188 /2014.

pensão do ensino presencial, a violência está, justamente, na não oferta de ensino de qualidade e com segurança para todo o alunado, sobretudo, aqueles da escola pública, que estão social e economicamente mais vulneráveis.

Além disso, tem crescido a “cultura do cancelamento”, isto é, a prática de alguém excluir outra pessoa para si mesma ou grupo, de modo que, supostamente, a cancelada deixa de existir em sua vida, não lhe permitindo que a siga em suas redes sociais sem uma devida punição por algo feito, dito, demonstrado, que tenha provocado o desagrado. Mas isso se dá em meio à exposição de críticas e de postagens negativas, podendo ser algo temporário ou definitivo. Requer que a pessoa cancelada aparente mudança naquilo que motivou seu cancelamento para que, talvez, possa ser aceita novamente. Tal comportamento é altamente devastador e se destaca mais por envolver as ditas celebridades da internet, contudo, não significa que não possa ser parte da vida dos estudantes e professores. Estamos falando de algo que era abordado como *cyberbullying* quando da realização da pesquisa, e que ganhou alguns novos contornos – altamente destrutivos – que parecem promover catarse individual, de grupo ou em coletividade, como foi o caso recente da rapper Karol Conká no do Programa *Big Brother Brasil*.

Enfim, exemplos de situações de violência em desenvolvimento ou com chances de evoluírem para desfechos perigosos envolvendo escolares e profissionais da educação não faltam, visto que nos constituímos em total relação com o mundo; nossa personalidade não se constitui violenta por si mesma; não se nasce violento. Conforme escreve Vázquez (1977), a violência é parte da atividade humana. Na natureza, somente o homem é violento; somente ele emprega ou faz o uso intencional da força com o propósito de desarticular ou destruir as propriedades naturais de determinada matéria ou de dado objeto. O autor explica que os seres humanos desviam e alteram uma legalidade natural ou social, visando o atendimento de suas necessidades – que podem não ser justificáveis – e a destruição/desarticulação da coisa, do objeto.

Assim, analisar com mais critério requer que retomemos a história de ambos e pensemos outros caminhos possíveis. Num exemplo exagerado, para se dimensionar o problema da legalidade, por alguém ser milionário, isso deve-

ria não lhe dar direito de caçar animais como lazer ou para sua gratificação. O questionamento ético está, pois, como elemento constante quando se pensa nas contribuições da Psicologia Escolar para o enfrentamento da violência na escola ou entre a comunidade escolar. Exemplos prodigiosos para incitar a violência, tal como Vázquez aponta, não nos têm faltado. É preciso, num caminho contrário, que o pensamento e o fazer críticos inspirem, desconstruir essa concepção de que se deva estimular a violência em suas dimensões física, emocional ou moral como forma de defesa. Com a concepção de que devemos armar a população com a capacidade de pensar o real e as pessoas, é que escrevemos o presente texto. Nesse sentido, a violência é concebida para o autor como meio instrumental empregado para transformar a natureza. Somente o homem é violento!

Tal entendimento prévio nos direcionou para a pesquisa sobre a qual tratamos, que teve como **objetivos gerais**: investigar contribuições da Psicologia Escolar para o enfrentamento da violência manifesta na escola e instrumentalizar professores para a compreensão e intervenção em situações de violência; fortalecer o trabalho educacional, coletivo e institucional. Como **objetivos específicos** elencamos: compor um acervo com materiais (bibliográficos e audiovisuais) referentes à violência e que se manifestam no espaço escolar, a ser disponibilizado para as escolas; elaborar, em conjunto com os profissionais das instituições escolares como um todo, metas e ações para o enfrentamento da violência, objetivando o alcance das mesmas em curto, médio e longo prazo; identificar atividades práticas para implementação das alternativas de intervenção em diferentes planos (família, alunos, professores, funcionários).

Em linhas gerais, com esses objetivos apontados, para a **metodologia** previmos **seis fases**:

- 1) Identificação de fontes e do estado da arte, com composição de acervo;
- 2) Levantamento inicial da compreensão dos professores sobre a violência, como lidam com ela e as alternativas que propõem;
- 3) Elaboração de materiais para instrumentalização dos professores;
- 4) Intervenção de projeto-piloto junto às escolas, empregando os materiais elaborados, em busca de proposição de alternativas sistematizadas para a formação em serviço dos professores;

5) Análises dos dados coletados na Fase 2, das informações levantadas na Fase 4 e elaboração de sínteses para posteriores generalizações;

6) Socialização dos resultados por meio de publicações em eventos acadêmico-científicos e em periódicos especializados.

Para a efetivação da pesquisa foram realizadas reuniões presenciais e de modo remoto com professoras e alunos/as das três IES participantes; reuniões com as coordenadoras de cada IES; e reuniões entre os integrantes de cada IES para organização das investigações bibliográfica e de campo. Graças a elas compusemos o desenho da pesquisa com a base teórica adotada, considerando a possibilidade de um trabalho que promovesse um estágio de maior consciência dos professores envolvidos com o processo educativo, ante uma prática social que já estava desvalorizando, cada vez mais, a reflexão, o pensamento e a intervenção coletiva, elementos que consideramos necessários para não se chegar à barbárie.

Destacamos que a equipe da UEM foi composta pela aluna egressa da graduação em Psicologia, Luciana Silva Martins; os alunos de graduação Marcos Felipe Trevisan, Marina Shima Barroco, Camila Leal Martines, João Mateus Dias de Souza Gonçalves dos Santos, Nathalia Custódio Guimarães e Thaiany Kariny Lazarini; as alunas da pós-graduação Mariana Lins e Silva Costa e Mírian Alves Carvalho; e as professoras Adriana de Fátima Franco, Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia Mari Shima Barroco e Záira Fátima Rezende Gonzalez Leal.

### **Considerações sobre a investigação bibliográfica**

Sobre a investigação bibliográfica, destacamos que além dos materiais que já estudávamos sobre a constituição dos sujeitos e sociedade nos âmbitos do materialismo histórico-dialético e da THC, tais como as *Obras Escogidas* de L. S. Vygotski – Tomos I a IV (1996; 1997; 2000, 2001), entre outros, definimos por levantar publicações específicas sobre o objeto da pesquisa nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, com consultas a sites de referência, de modo a dimensionarmos como a ciência vinha tratando da temática da violência es-

colar ou, como preferimos, da violência na escola, e se havia indicações da psicologia ou teoria histórico-cultural ou do materialismo histórico-dialético como referenciais.

Iniciamos, em 2013, um levantamento de periódicos em língua espanhola que pudessem conter materiais relacionados à pesquisa. As palavras pesquisadas inicialmente foram *psicologia* e *violência escolar* (termos mais comumente empregados) no Portal Periódico Capes<sup>2</sup>, delimitando o período de 1990 a 2012. Foram levantados 620 artigos, sendo que retiradas as repetições, resultaram em 615 publicados em 152 periódicos brasileiros, latino-americanos e europeus das áreas de Psicologia, Educação, Ciências Sociais, Medicina, Literatura, Saúde, Bioética etc.

Neles, os termos de busca aparecem de alguma forma, contudo, não necessariamente tratando da violência na escola, sendo que em nenhum dos títulos ou resumos constava alusão à psicologia ou teoria histórico-cultural como referencial teórico, ou empregavam os termos dialética, materialismo histórico-dialético, e nem propunham um trabalho formativo com professores nos moldes como a pesquisa em tela propôs, ao que se abordará posteriormente. Também foi consultada a plataforma Google Acadêmico, acrescentando o termo *acoso escolar*, sendo levantadas as primeiras 300 referências sobre violência e *bullying* na escola. Destes materiais levantados nos dois sites, selecionamos aqueles que tratassem, de modo mais próximo, do objeto e objetivos da pesquisa – independentemente da perspectiva teórica – por meio da leitura dos títulos e resumos. Dos materiais capturados, selecionamos 37 que tinham conteúdos mais próximos ao objeto e aos objetivos propostos.

---

<sup>2</sup> Justifica-se a sua escolha porque o Portal de Periódicos da Capes, que teve seu início em 1990, tornou-se uma plataforma relevante que reúne e disponibiliza materiais reconhecidos da produção científica brasileira e internacional, no caso, publicações em língua espanhola. Seu acervo conta com mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, além de livros, enciclopédias e obras de referência e outros materiais. Site: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>



### Quadro 1 – Materiais Seleccionados

1. ÁLVAREZ, L. <i>et al.</i> Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. <b>Psicothema</b> , v. 18, n. 4, p. 686-695, 2006.
2. AMEMIYA, I.; OLIVEROS, M.; BARRIENTOS, A. Factores de riesgo de violencia escolar ( <i>bullying</i> ) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. <b>An Fac med</b> , v. 70, n. 4, p. 255-258, 2009.
3. ANDRADE, E. A.; TOMASINI, G. A. Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. <b>Acta Colombiana de Psicología</b> , v.15, n.2. p. 53-64, 2012.
4. BARRIO, C. et al. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? <b>Revista Pediatría de Atención Primaria</b> , v. 7, n. 25, 2005.
5. CAMARGO, Y. S.; DUITAMA, A. M. G. Estudio descriptivo de factores asociados a violencia interpersonal en estudiantes de Tunja. <b>Psychologia: avances de la disciplina</b> , v. 5. n. 1, p. 37-46, 2011.
6. CANGAS, A. J. <i>et al.</i> Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. <b>Psicothema</b> , v. 19. n. 1, p. 114-119, 2007.
7. CAPEDA-CUERVO, E. et al. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. <b>Revista Salud Pública</b> , v. 10, n. 4. p. 517-528, 2008.
8. CAVA, M. J.; MUSITU, G.; MURGUI, S. Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. <b>Psicothema</b> , v. 18, n. 3, p. 367-373, 2006.
9. CUERVO, A. A. V; MARTÍNEZ, E. A. C.; ACUÑA, G. M. T. Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de <i>bullying</i> y sin ellos. <b>Psicología desde el Caribe</b> , v. 29, n. 3, p. 617-631, 2012.
10. DEFENSOR DEL PUEBLO. <b>Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006</b> . Defensor del Pueblo, Madrid, 2007.
11. ESTELLA, A. M. La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. <b>Revista Iberoamericana de educación</b> , n. 38, p. 13-32, 2005.
12. ESTÉVEZ, E. <i>et al.</i> Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. <b>Psychosocial Intervention</b> , v. 21. n. 1, p. 53-65, 2012.
13. FÉLIX, E. M. R.; ALAMILLO, R.; RUIZ, R. O. Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. <b>Psicothema</b> , v. 23, n. 4. p. 624-629, 2011.
14. FERNÁNDEZ-BAENA F. J. et al. Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. <b>Anales de psicología</b> , v. 27, n. 1, p. 102-108, 2011.

15. FERNÁNDEZ, C. M.; HERNÁNDEZ-AGUADO, I.; CANTERO, A. M. T. Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio cualitativo. <b>Revista Española de Salud Pública</b> , v. 80, n. 4, p. 387-394, 2006.
16. FERRER, B. M. <i>et al.</i> Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la automestima, la familia y la escuela. <b>Revista Latinoamericana de Psicología</b> , v. 44, n. 2, p. 55-66, 2012.
17. FERRER B. M.; OCHOA G. M.; MUÑOZ L. V. A.; GIMENO M. C. M. Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. <b>Psicología: Teoría e Práctica, Brasil</b> , v. 12, n. 2, p. 3-16, 2010.
18. GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERRA, J. A. Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. <b>Ansiedad y estrés</b> , v. 15, n. 2-3, p. 193-205, 2009.
19. GARCIA, M.; MADRIAZA, P. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. <b>Estudios de Psicología</b> , v. 11, n. 3, p. 247-256, 2006.
20. GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. <b>Universitas Psychologica</b> , v. 9, n. 2, p. 371-380.
21. GHISO, A. M. Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. <b>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales</b> , v. 10, n. 2, p. 815-824, 2012.
22. GUERRERO, M. M.; LOBERA, I. J. La violencia escolar en los textos periodísticos. <b>Revista Iberoamericana de educación</b> , n. 38, p.105-109, 2005.
23. GUTIÉRREZ, C. <i>et al.</i> Drogas ilegales en escolares de Lima y Callao: factores familiares asociados a su consumo. <b>An Fac med</b> , v. 70, n. 4, p. 247-54, 2009.
24. GUTIÉRREZ, T. I. J.; LEHALLE, H. La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. <b>Psychosocial Intervention</b> , v. 21, n. 1, p. 77-89, v.21.
25. HOLGUÍN, T. A. Baloncolí, deporte por la paz: un caballo de Troya a la violencia escolar. <b>Revista Educación física y deporte</b> , v. 29, n. 2, p. 299-304, 2010.
26. LÓPEZ, V.; BILBAO, M.; RODRÍGUEZ, J. I. La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. <b>Universitas Psychologica</b> , v. 11, n. 1, p. 91-101, 2012.
27. MARTÍNEZ, J. M. A. <b>La violencia escolar</b> . Madrid, 20--[?]. Disponible em: <a href="https://www.intersindical.es/salud/La_violencia_en_el_trabajo/violencia_escolar.pdf">https://www.intersindical.es/salud/La_violencia_en_el_trabajo/violencia_escolar.pdf</a> . Acceso em: 20 fev. 2016.
28. MENA, M. B.; BEDOYA, V. A. M.; MARÍN, E. J. V. Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. <b>Revista Iberoamericana de educación</b> , n. 38, p. 87-103, 2005.
29. OLIVEROS, M. <i>et al.</i> Cyberbullying - nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. <b>An Fac med.</b> , v. 73, n. 1, p. 13-18, 2012.

30. OROS, L. B. Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar: experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. <b>Interdisciplinaria</b> , v. 25, n. 2, p. 181-195, 2008.
31. PAREDES, M. T. <i>et al.</i> Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. <b>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales</b> , v. 2. n. 9. p. 761-768, 2011.
32. RAMIREZ, F. Sintomatología depresiva en adolescentes mujeres: prevalencia y factores de relación interpersonal asociados. <b>Revista peruana de epidemiología</b> , v. 14. n. 1, 2010.
33. ROMANI, F.; GUTIÉRREZ, C. Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. <b>Revista Peruana de Epidemiología</b> , v. 14, n. 3, p.1- 9, 2010.
34. SEPÚLVEDA, F. M.; PADILLA, C. M. Propiedades psicométricas preliminares de la Escala de Violencia entre Pares en estudiantes secundarios chilenos. <b>Acta Colombiana de Psicología</b> , v. 12, n.2, p- 59-67, 2009.
35. VECCIA, T. A.; CALZADA, J. G.; GRISOLIA, E. V. La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. <b>Anuario de investigaciones</b> , Facultad de psicología UBA, v. xv, p. 159-168, 2008.
36. VICENTI, M. M. <i>et al.</i> Detección de víctimas de bullying en un centro de Atención Primaria. <b>Semergen</b> , v. 35, n. 8, p. 375-378, 2008.
37. VILLARREAL-GONZÁLEZ, M. E. <i>et al.</i> Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. <b>Psychosocial Intervention</b> , v. 20, n. 2, p. 171-181, 2011.

Chamou-nos a atenção que foram identificados mais de 150 autores repetidos, sendo que deles destacamos as 21 obras de referência mais citadas por esses materiais em língua espanhola.

## Quadro 2 – Autores e obras de referência

<p>1. Olweus, D. (1998). <b>Conductas de acoso y amenaza entre escolares</b>. Madrid: Morata.</p> <p>Observação: Esse material de Olweus em inglês e espanhol aparecem em outros materiais fora das 37 publicações:</p> <p>Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (ed.): <b>Violencia y escuela</b>. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.</p> <p>Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Bergen: <b>Publicaciones del Research Centre for Health Promotion</b></p>
<p>2. Ortega R. El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. <b>Revista de Educación</b> 1997; 313: 143-158.</p>
<p>3. Ortega, R. (1998) <b>La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</b>. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.</p>
<p>4. Estévez, E., Martínez, B. &amp; Musitu, G. (2006). La autoestima en agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. <b>Intervención Psicosocial</b>, 15, 223-232.</p>
<p>5. Smith KP. Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. <b>Congreso Educación Palma de Mallorca</b>, 2006.</p>
<p>6. Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. <b>Anales de Psicología</b>., vol. 21 nº 1 (junio), pp. 27-41.</p>
<p>7. Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. <b>Psicothema</b>, 18, 367- 373.</p>
<p>8. Del Barrio C, Martín E, Montero I, Gutiérrez H, Fernández I. La realidad del maltrato entre iguales en los centros de Secundaria españoles. <b>Infanc Aprendiz.</b> 2003; 26:25-47.</p>
<p>9. Cerezo, F. &amp; Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate, and bullying among adolescents pupils. <b>Anales de Psicología</b>, 26(1), 137-144.</p>
<p>10. Cerezo, F. (1999). <b>Conductas agresivas en la edad escolar</b>. Madrid: Pirámide.</p>
<p>11. Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. <b>Psicothema</b>, 17(4), 549-558.</p>

12. Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (vol. 1). Madrid: Instituto de la Juventud.
13. Jiménez, T. I.; Musitu, G.; Murgui, S. Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. <b>Anuario de Psicología</b> , Barcelona, v. 36, p. 181-196, 2005.
14. Oliveros M, Figueroa L, Mayorga G, Cano B, Quispe Y, Barrientos A. A. Violencia Escolar (Bullying) En Colegios Estatales De Primaria En El Perú. <b>Rev. Peru. Pediatr.</b> 2008; 61(4): 215-220.
15. Fernández, I. (1999). <b>Prevención de la violencia y resolución de conflictos</b> . Madrid: Narcea.
16. Musitu, G., Martínez, B.; Murgui, S. Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. <b>Anuario de psicología</b> , Barcelona, v. 37, n. 3, p. 247-258, 2006.
17. Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. <b>Psicothema</b> , 18, 272-277.
18. Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas, un gran desafío. <b>Revista Electrónica Iberoamericana de educación</b> , 38, 53-66.
19. Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. <b>Revista de Educación</b> , 313, 79-93.
20. García, M., & Madriaza, P. (2005b). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto. <b>Revista de Psicología</b> , 14(1), 41-60.
21. Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. <b>International Journal of Clinical and Health Psychology</b> , 7(1), 93-105.
22. Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J, Musitu, G. y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. Propuesta de un modelo socio comunitario. <b>Intervención Psicosocial</b> , 19, 253-264. doi:10.5093 /in2010v19n3a6.

Os materiais selecionados (Quadro 1) citam e abordam concepções, metodologias e alternativas apontados por aqueles que lhes serviram de referência (Quadro 2), sendo que destacamos os aspectos mais recorrentes a seguir.

É importante lembrarmos que, na década de 1970 e 1980, os pesquisadores se viam às voltas com a “violência escolar”, mas este termo não abarcava todo o sofrido processo pelo qual passavam muitos estudantes e professores.

É nesse contexto que o professor e pesquisador na área de Psicologia, Dan Olweus (1998; 2005; 2007), tornou-se o autor mais referenciado. Ele pesquisou e teorizou justamente o *bullying* ou, em espanhol, o *acoso escolar*. Olweus percebeu o fenômeno *bullying* e seus estudos realizados na Universidade de Bergen, Noruega, ganharam grande repercussão. Na década de 1970, iniciou um projeto em grande escala que, geralmente, é citado como o estudo científico pioneiro sobre os problemas de *bullying*. Na década de 1980, o pesquisador realizou o primeiro estudo mundial sistemático de intervenção contra o *bullying* e que resultou no *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP).

Os demais materiais de referência também seguem na linha descritiva, de caracterização e conceituação do que seria o *acoso escolar entre iguais*, considerando crianças e adolescentes, abordando quais seriam os fatores que tornam os sujeitos agressores e/ou vítimas, quais seriam os fatores disparadores/precipitadores para o *acoso*, e qual papel as famílias e a sociedade desempenhariam nesse fenômeno. Para tanto, se valeram de pesquisas de grande amplitude, envolvendo amostras constituídas por pessoas que respondiam, principalmente, a questionários. Dessas pesquisas, elaboraram perfis e textos que serviam como guias ou manuais, conforme podem ser observados nos Quadros 1 e 2.

Esse contexto nos leva a pensar que as pesquisas de grande porte, embora carreguem marcas de pesquisas quantitativas – que nem sempre produzem análises críticas – na verdade, foram importantes no tocante à possibilidade de se delimitar esse fenômeno crescente e assustador e de se traçar perfis de agressores e vítimas. Os materiais referenciais tratam de estatísticas, de políticas instituídas em alguns países, bem como de programas de larga escala para prevenção do *bullying/acoso*, ou para se lidar com ele, como é o caso do programa de Olwen.

Em material oficial da *Defensoria del Pueblo* se tem a confirmação do que vínhamos constatando:

Assim, pareceu de grande interesse conhecer a real situação do problema da violência entre pares no ambiente escolar e na atualidade, e a partir daí tirar conclusões quanto à idoneidade e eficácia das políticas e intervenções

realizadas até o momento e das necessidades atuais de um problema cuja trajetória evolutiva foi possível traçar. Para tanto, optou-se por replicar o trabalho de campo realizado em 1999 e realizar um novo *estudo epidemiológico* de âmbito nacional, utilizando os instrumentos já utilizados na época - com as devidas correções e atualizações - para posterior análise de seus resultados e compará-los com os obtidos no estudo anterior - principalmente - e com alguns outros estudos semelhantes realizados entre as duas datas (ESPANHA, 2007, p.12, grifo nosso, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Neste material, consta que ao longo de 1998 e 1999, com a colaboração da UNICEF, buscou-se elaborar e executar um trabalho ambicioso, que

[...] permitisse conhecer em primeira mão, de forma precisa e com alcance nacional, a real situação de convivência nas escolas, a incidência de cada tipo dos comportamentos violentos e as principais variáveis que impactam o fenômeno. O objetivo era preencher uma lacuna científica, pois naquele momento, apesar da existência prévia de alguns estudos parciais, faltavam dados suficientes e confiáveis que permitissem conhecer o real alcance do problema, suas principais características e as necessidades prioritárias de intervenção. (ESPANHA, 2007, p.11, tradução nossa).<sup>4</sup>

Além disso, reconhece que desde 1978, com o primeiro trabalho de Olweus na Escandinávia e de outras pesquisas realizadas na Europa, Austrália,

---

<sup>3</sup> “Así las cosas, parecía de sumo interés conocer el estado real del problema de la violencia entre iguales en el ámbito escolar y en el momento actual, y de ahí sacar conclusiones respecto de la idoneidad y la eficacia de las políticas e intervenciones llevadas a cabo hasta el momento y de las necesidades actuales respecto de un problema cuyo tránsito evolutivo era posible dibujar. Para ello se decidió replicar el trabajo de campo realizado en 1999 y abordar un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional, utilizando los instrumentos ya empleados en su momento - con las correcciones y actualizaciones necesarias - para poder después analizar sus resultados y compararlos con los obtenidos en el estudio anterior - principalmente - y con algunos otros estudios similares realizados entre ambas fechas.” (ESPANHA, 2007, p.12).

<sup>4</sup> “[...] permitiera conocer de primera mano, de forma precisa y con alcance nacional, la situación real de la convivencia en los centros escolares, la incidencia de cada tipo de conducta violenta y las principales variables que tuvieran incidencia en el fenómeno. Se trataba de llenar un vacío científico porque en ese momento, pese a la existencia previa de algunos estudios parciales, se carecía de datos suficientes y fiables que permitieran conocer el alcance real del problema, sus características principales y las necesidades de intervención más prioritarias.” (ESPANHA, 2007, p.11)

Nova Zelândia, Estados Unidos e Japão, o estudo do abuso entre escolares foi ganhando dimensão internacional e saiu da invisibilidade.

Foi o próprio Olweus (1993) que definiu, quando ocorre no contexto escolar, como uma “conduta de perseguição física ou psicológica realizada pelo aluno contra outro, a quem ele escolhe como vítima de repetidos ataques”. Essa ação negativa e deliberada coloca as vítimas em posições das quais elas dificilmente podem sair por conta própria. A continuidade dessas relações causa efeitos claramente negativos nas vítimas: diminuição da autoestima, estados de ansiedade e até sintomas depressivos, o que dificulta sua inserção no ambiente escolar e o desenvolvimento normal da aprendizagem. (ESPA-NHA, 2007, p. 17, tradução nossa, grifo do autor).<sup>5</sup>

Com a política de combate ao *acoso escolar* implementada na Espanha ao longo dos anos, houve uma pesquisa realizada com mais de 3000 estudantes de todo o país, para se saber dos resultados alcançados: se comparados com dados do ano de 2000, considera-se que houve melhora em relação aos maus-tratos entre iguais melhorou:

[...] a percentagem da incidência total das vítimas de insultos passa de 39,1% para 27% e a das vítimas de alcunhas ofensivas de 37,7% para 26,6%. As percentagens também diminuem. Vítimas declaradas de outros comportamentos mais graves, como como agressão física indireta, na forma de esconder suas coisas, e até alguma forma de ameaça. Também o assédio sexual, que diminuiu quase dois terços, o que representa uma melhoria indubitável em relação à situação anterior. No entanto, outros comportamentos sofridos pelos alunos, como a exclusão social mais direta (não permitindo a participação) ou determinadas formas de agressão física, bem como as formas mais graves de ameaças, não apresentam esta tendência decrescente

---

<sup>5</sup> “Fue el propio Olweus (1993) quien definió, cuando se produce en el contexto escolar como una ‘conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques’. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes”. (ESPAÑHA, 2007, p. 17).



e permanecem em níveis semelhantes aos de 1999. Os dados não pioram, mas não melhoram, e isso não é um bom resultado. (ESPANHA, 2007, p. 236, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Como ocorreu com a Espanha, os demais países tinham que compreender o que se passava nas escolas. Podemos dizer que, quando as publicações referenciais citadas se deram, as queixas do sofrimento que não se manifestam, necessariamente, no corpo, mas que existem e podem levar a sérias consequências, como à autoestima baixa, à automutilação, ao suicídio. Não se tratava de um fenômeno isolado, como indicam estatísticas<sup>7</sup>, a mídia em geral, os filmes com suas temáticas sobre crianças e jovens que não conseguem ter sucesso escolar. Nessas publicações, contudo, embora trouxessem elementos da maior relevância para se lidar com as queixas crescentes de violência na escola – demandando estudos epidemiológicos – não a posicionavam para além da atuação pessoal de alunos e professores ou coletiva/institucional, de famílias e escolas. Vale lembrarmos que a cor da pele, a configuração dos cabelos, a obesidade, dentre tantos atributos físicos, incomodam não porque alguém se antipatiza gratuitamente com eles, o que pode gerar a cultura do cancelamento.

É relevante recuperarmos que, em 2013, ano subsequente ao levantamento dos textos da pesquisa, teve início o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), mas foi sobretudo após a morte de George Floyd nos EUA, em 2020, que tal mobilização teve maiores ecos no mundo todo e que tem promovido a discussão do racismo estrutural, da violência estrutural, o que não significa que a análise mais profunda do capitalismo esteja se dando.

---

<sup>6</sup> “[...] el porcentaje de incidencia total de las víctimas de insultos pasa del 39,1 por 100 al 27 por 100 y la de víctimas de motes ofensivos del 37,7 por 100 al 26,6 por 100. También disminuyen los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves, como la agresión física indirecta, en su forma de esconder sus cosas, e incluso alguna forma de amenazas. También el acoso sexual, que disminuye en casi dos tercios, lo que supone una indudable mejoría respecto de la situación anterior. Sin embargo, otras conductas padecidas por los alumnos, como la exclusión social más directa (no dejar participar) o ciertas formas de agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, no muestran esta tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de 1999. No empeoran los datos, pero no mejoran, y eso no es un buen resultado.” (ESPANHA, 2007, p. 236).

<sup>7</sup> No Brasil, serve de exemplo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE (IBGE, 2015).

Com isso ocorrendo, no entanto, em 2021, mesmo com tantos estudos e dados sobre a violência, além desses já citados e somando os atlas e mapas da violência que são publicados periodicamente<sup>8</sup>, o racismo estrutural segue em sua reprodução fecunda em instituições específicas (como a escolar) ou na cotidianidade, como tanto se tem noticiado em todo o mundo. Lembremos, também, que hoje se diferencia o racismo do *bullying* e da violência, de modo geral.

## **Pesquisa de campo**

Considerando o conteúdo levantado na pesquisa bibliográfica, ficava evidente a necessidade de outro trabalho, com os elementos explicativos da THC, para compreensão da constituição de sujeitos que se manifestam por meio do *bullying/acoso* e da violência na escola, sendo eles alunos, professores, profissionais e famílias.

Inicialmente, a pesquisa aplicada contaria com a preparação de materiais didático-pedagógicos à luz da THC e sob uma perspectiva histórico-dialética para se compreender o fenômeno da violência na escola. Entendíamos que eles deveriam ser aplicados em um curso formativo com elementos teóricos, reflexões sobre a prática educacional em geral e da escola, e busca/proposições de alternativas para melhoria do ambiente escolar, com vistas ao alcance da função clássica da escola, o ensino. Não seria um curso expositivo, mas um espaço de formação, cujos conteúdos, estratégias e, sobretudo, percepções de homem e sociedade trabalhados, pudessem ser replicados, divulgados com outros professores.

Definimos que as escolas a serem escolhidas como campo deveriam ser aquelas de maior e de menor IDEB, ou que estivessem posicionadas dentro de um percentual de 0,5 a 10% de desvio padrão desses índices, devido às diferentes situações impeditivas que poderiam ocorrer no aceite das instituições. Em contato com o Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) ligado à Secretaria Estadual de Educação do Paraná – que tinha na equipe de ensino o professor Carlos Petronzelli, que coordenava ações relativas à violência nas escolas de 25

---

<sup>8</sup> Disponíveis em < <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia> >.

municípios que estavam sob a tutela desse NRE, optamos por um trabalho inicial junto a duas escolas da educação básica da rede estadual de educação, de baixo e alto IDEB, que ofertavam Ensino Fundamental, anos finais. Delimitamos essa faixa de escolarização, pois as supervisões de estágios curriculares em Psicologia e os projetos de extensão dos quais participávamos, as indicavam como alvos das queixas escolares referentes à violência que se agudizava.

Na escola de baixo IDEB foi iniciado um trabalho de sensibilização para a pesquisa, com participação das Professoras Zaira Leal e Sonia Shima, em um curso de formação na Semana Pedagógica. Contudo, considerando as condições da escola e as ponderações junto ao NRE, foi orientado que as escolas de alto e baixo IDEB fossem convidadas para a pesquisa de campo, e que ela ocorresse num só local: na escola central de IDEB alto.

É importante observarmos que foi um período entremeado por greves na rede pública de ensino e envolvendo as universidades (duas estaduais e uma federal, em períodos diferentes) o que demandou adequações dos calendários. Também foi um período de licenças médicas de uma professora, devido às salas insalubres da UEM – alvo de várias queixas e notificações à Reitoria – constituindo-se em uma situação de violência, pelas péssimas condições de trabalho.

Ante tudo isso (a convivência com a violência), estava o problema central da pesquisa, que se referia à necessidade de a Psicologia Escolar contribuir com a sociedade a partir de elementos teórico-metodológicos, uma vez que se trata da ciência que explica o desenvolvimento e o comportamento humano em consonância com o processo educativo sistematizado. Considerávamos isto, respaldadas em uma visão crítica, que compreende a realidade enquanto processo que se constrói nas e pelas relações sociais, que analisa o singular dentro de uma universalidade e que não separa subjetividade e objetividade, nem teoria da prática e, a partir dessa concepção, a Psicologia poderia colaborar para o entendimento e atendimento à violência na escola.

Deste modo, um trabalho crítico não poderia perder de vista a função da escola dentro de uma postura progressista da Pedagogia, bem como, não poderia desconsiderar a relação entre a educação e o contexto social. A proposta de intervenção deveria ter a finalidade de contribuir para o processo de humanização

dos alunos, ancorados na contextualização histórica acerca dos fenômenos, rompendo com visões naturalistas da violência nesse espaço institucional.

Era, portanto, necessário nos voltarmos à escola, com um acervo teórico-metodológico para contribuir, em especial, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se dessem para todos, incluindo os professores. Lembramos que um dos psicólogos que escreveu sobre a importância da escola para o desenvolvimento humano foi L. S. Vigotski (1896-1934), que tratou do conceito de personalidade, termo tão empregado para se abordar a violência na escola, não raramente, atribuindo suas causas apenas à personalidade “problemática” da pessoa.

### **Sobre o curso de formação (CF)**

O curso realizado, que se tornou um projeto-piloto, para as outras duas universidades/cidades, contou com 30 professores de diferentes escolas.

Os **objetivos gerais** do trabalho formativo foram: Aprofundar no conhecimento das contribuições da Psicologia Escolar para o enfrentamento e a superação da violência manifesta na escola; instrumentalizar professores para compreensão e intervenção junto à situação de violência, subsidiados pelo referencial teórico-metodológico da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural; investigar a viabilidade e efetividade da formação de professores pelo fortalecimento do trabalho coletivo nas escolas. Os **objetivos específicos** foram os mesmos da estipulados para a Pesquisa, como já apontados, relacionados à composição de um acervo com materiais (bibliográficos e audiovisuais); elaboração em conjunto com os profissionais das instituições escolares como um todo, metas e ações para o enfrentamento da violência, em curto, médio e longo prazo; identificação de atividades para implementação das alternativas de intervenção junto às/aos alunos, professores, funcionários, famílias.

Para a sua realização os/as acadêmicos/as, aluna egressa e professoras de Psicologia da UEM se reuniam, estudavam materiais de autores clássicos do marxismo e da THC e preparavam textos sínteses, além de slides e outros materiais. Para cada encontro eram elaborados os planejamentos, nos quais se previam alguns momentos:

- Entrada/recepção dos professores
- Sensibilização: Desenvolvimento de alguma atividade relacionada à arte (literatura, música etc.), de modo que a atenção se voltasse à temática do encontro;
- Puxando pela memória: recuperação de aspectos gerais do encontro anterior, exposição das atividades agendadas extra curso, e introdução ao tema do encontro;
- Desenvolvimento do tema – instrumentalização teórico-metodológica;
- Reflexões sobre a aplicabilidade na prática educacional/docente;
- Avaliação do encontro;
- Encerramento com um lanche – em cada encontro uma dupla se responsabilizava pela alimentação.

Salientamos que a divulgação do curso se deu pelo NRE às escolas, sendo esta a capa do folder - Figura 1:

**Figura 1: Folder do Curso**



Fonte: Autoria própria

Trabalhamos nos materiais, nos conteúdos e nas formas das atividades sobre os fundamentos da formação social do psiquismo, norteados pela formação integral dos sujeitos, incluindo nisso, a formação social dos sentidos. Tínhamos como hipótese que a escola que não investe no trabalho formativo (de professores e alunos) abre espaço para a violência em todos os tipos de sua manifestação, numa prática deliberadamente alienada e promotora de alienação. Apontamos isso, recuperando que nós, integrantes da pesquisa, estávamos em enfrentamentos constantes, visto que lidamos com grande volume de trabalho e com licenças médicas para tratamentos de saúde, sendo que uma destas licenças se deveu, justamente, às más condições infraestruturais do ambiente de trabalho, conforme já registrado em órgão competente da IES.

A estrutura do curso pode ser observada no Quadro 3.

**Quadro 3 – Curso de formação de professores**

<b>Título: Curso de formação de professores: o enfrentamento à violência na escola na perspectiva histórico-cultural – fundamentos teóricos e intervenção (oficinas)</b>			
Período de realização: 29/08/2013 a 07/11/2013			
Início: 14:00 - Término: 16:00 (2hs presenciais e 2hs não presenciais)			

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Ministrante(s)</b>	<b>Carga-horária</b>
29/08/13	Presencial 2 h Introdução à temática: <i>O mundo dos homens criativos e violentos.</i>	Sonia M. Shima Barroco, Camila L. Martines, Natasha C. Southier.	4 horas
	Não presencial 2 h		
12/09/13	Presencial 2 h <i>Ninguém nasce violento: Considerações sobre a personalidade e o papel da educação.</i>	Sonia M. Shima Barroco; Thaiany Lazarini, Nathalia C. Guimarães.	4 horas
	Não presencial 2 h		
19/09/13	Presencial 2 h <i>Formação de sujeitos e de grupos: a construção sócio-histórica da exclusão e da inclusão.</i>	Zaira F. R. G. Leal, Natasha C. Southier, Natanael D. Acevedo.	4 horas
	Não presencial 2 h		

26/09/13	Presencial 2 h	Jéssica E. E. Lucena; Taiane N. Andrade.	4 horas
	<i>Teoria da atividade: por uma metodologia para a compreensão das relações entre os sujeitos.</i>		
03/10/13	Não presencial 2 h	Emanuelle S. G. Bien; Fernanda S. Castro; Pedro C. Sartori.	4 horas
	Presencial 2 h		
17/10/13	Não presencial 2 h	Carlos Petronzelli	4 horas
	Presencial 2 h		
24/10/13	Não presencial 2 h	Sonia M. Shima Barroco Nathalia C. Guimarães, Luciana Martins	4 horas
	Presencial 2 h		
31/10/13	Presencial 4 h	Marilda G. Dias Facci	2 horas
07/11/13	Encerramento – 2h	Todos os pesquisadores e participantes	2 horas
	Sínteses teóricas e metodológicas possíveis		
	Encaminhamentos do Grupo de Trabalho		
	Confraternização		

## **Pesquisa de Campo: resultados e discussões**

### **a) Identificação de fontes, composição de acervo**

Foram realizados levantamentos de material bibliográfico sobre o homem e a sociedade contemporâneos, a vida social, a violência e a falta de controle consciente da conduta. Parte desses materiais foram empregados no curso de formação de professores, e parte na elaboração de textos. Também foram identificados materiais audiovisuais que abordam a temática, empregados nos encontros presenciais e indicados para as atividades não presenciais. Todos eles, além de relatados nos encontros, compuseram o acervo que foi disponibilizado às escolas. As fontes foram localizadas em bibliotecas acadêmicas, em sites de buscas, mas, sobretudo no rol de periódicos da CAPES.

O acervo contou com materiais dos fundamentos históricos e filosóficos para apreensão e explicação do fenômeno (violência nas escolas) e do campo da sua manifestação na cotidianidade – de modo a se tornar mais compreensível aos pesquisadores e aos profissionais da educação – com textos acadêmicos, literários, da mídia em geral, assim como de natureza audiovisual (filmes, documentários, etc.), gravados em DVDs. O acervo foi disponibilizado aos professores das escolas participantes, para estudos orientados e pesquisas em geral.

### **b) Instrumentalização dos pesquisadores e organização coletiva da pesquisa**

Etapa 1 - Leitura e registro dos materiais. Nesta etapa, estudamos as fontes selecionadas, por meio de leitura ou discussão de filmes/documentários assistidos, bem como a realização de análises delas, considerando aspectos que poderiam ser explicativos para a violência na escola, para a sua naturalização em dados espaços e em dados grupos sociais, para a perda da função educativa da escola e dos professores, para compreensão da formação social do psiquismo e da personalidade.

Etapa 2 - Grupos de estudos. Nesta etapa foram realizados encontros para análise dos materiais lidos e registrados, com o intuito analítico de seus conteúdos, visando sínteses e generalizações para serem trabalhadas com os professores.

Etapa 3 - Reuniões Gerais para organização e realização da pesquisa. Esta etapa contou com encontros presenciais com todos os participantes das



três IES, para planejamento e implementação dos trabalhos, para acompanhamento da fase de realização da pesquisa de campo e para finalização da pesquisa. Além dessas reuniões presenciais, ocorreram reuniões bimestrais com todos os participantes, por videoconferência ou por outras tecnologias próprias ao trabalho não presencial (pela ferramenta *Skype*, por exemplo). Também foram realizadas reuniões com os participantes da UEM para organização, implementação, desenvolvimento e encerramento da pesquisa.

c) Elaboração e aplicação de instrumentos para coleta de dados iniciais

Etapa 1 - Elaboração de instrumentos. Nesta etapa foi elaborado um roteiro de entrevista semi-dirigida que foi aplicada aos professores da escola onde se realizou o CF, exposto anteriormente. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, depois, destacados os aspectos gerais do que os professores expuseram sobre a violência. Em reunião explicativa de divulgação da pesquisa foram expostos os resultados do levantamento. Ficaram notórios os distanciamentos entre professores e alunos, em seus interesses. Isso ajudou a levantar a hipótese de que quanto menos o professor entende o aluno real (que joga em rede, por exemplo) e vice-versa, mais chances de serem estabelecidas relações conflitivas entre ambos ou pouco adequadas ao ensino e à aprendizagem existem.

O roteiro prévio para a entrevista semi-estruturada contava com aspectos relacionados à:

I) Aspectos profissionais pessoais: Nome ou pseudônimo; Formação, Local de atuação e Tempo de docência.

II) Preferências Pessoais: as questões se referiam a programas da TV, filmes, esportes, literatura, jogos de videogames, músicas, bandas/cantores preferidos etc., e com que frequência tinham acesso a eles.

III) Compreensão sobre a violência na escola, com questões como: entendimento de violência, entendimento de violência na escola; causas da violência na escola, como e com que frequência a violência se manifesta nesta escola; se vivenciava situações de violência na escola onde ocorreria o CF e de que tipo, os encaminhamentos dados ou que daria para a violência na escola, os encaminhamentos que a escola/deu ou dá para a violência que nela se manifesta e o que poderia ser feito para lidarem com a violência na escola.

#### d) Intervenção piloto junto às escolas

Em avaliação verbal e por escrito, a instrumentalização dos professores foi considerada por eles como muito positiva. Os materiais didáticos elaborados para estudos e discussões, e as estratégias/dinâmicas foram consideradas muito pertinentes, unindo teoria e a possibilidade de sua utilização na cotidianidade escolar.

Houve envolvimento dos cursistas com questionamentos, relatos das atividades, bem como pela participação nas dinâmicas. Uma das atividades realizadas no encontro presencial, por exemplo, envolveu o ensino de como jogar videogame, quando se tratou da violência dos jogos. Um universitário levou seu videogame: dois professores jogaram e os demais acompanharam. Estudaram um pouco mais desse universo e visitaram uma *lan house*, como atividade não presencial. Lá jogaram e/ou entrevistaram informalmente os comerciantes ou os clientes. Disseram não imaginar que mundo era esse o dos games, no qual seus alunos estavam imersos. Discutiram sobre os jogos proibidos, que alguns têm no enredo a destruição de escolas, a violência sexual a jovens etc. Uma questão importante debatida foi como ser mais atrativo que tudo isso e chamar os alunos para a vida cotidiana com mais respeito, mas de modo a atender interesses/motivos e que forme tantos outros. Isso foi relacionado à Teoria da Atividade de Leontiev.

Ficou evidente a necessidade de tempo adequado para o preparo das aulas e demais atividades na escola: não podemos improvisar e nem oferecer o que parece óbvio, pouco atrativo e distante do que é provocado ante à periodização do desenvolvimento dos alunos. O planejamento é essencial para que os processos criativos sejam movimentados e foi algo que constatamos: que nem sempre estaria presente nas escolas. A adequação dos materiais e estratégias empregados, o conteúdo abordado, as ações planejadas e implementadas são fatores que levam a um ambiente mais agradável, propício à educação.

Houve a sugestão de que houvesse mais tempo nos encontros, pois a duração das reuniões era muito curta para realização das atividades presenciais, e todas elas eram interessantes. Isso pôde ser constatado pois após as atividades, durante o lanche, os cursistas continuavam tratando da temática trabalha-

da. Notamos que os professores que vivem, muitas vezes, uma cotidianidade institucional hostil, a reproduzem no trato com a disciplina, com os alunos e com seus pares, acabam por se verem poucos criativos.

A luta cotidiana com a carga horária elevada, com o salário sem reposições diante das perdas da inflação, com salas de aulas com muitos alunos e sem tanto interesse manifesto no conteúdo ensinado, situações de greve etc., tem levado ao adoecimento emocional. Assim, o *acoso* ou *bullying* entre iguais, que tanto se abordou naquele momento (2012 e 2013), não seria decorrente de personalidades problemáticas. Pelo contrário, a lucidez, a consciência do que se é, do que ocorre ao redor e no mundo pode gerar comportamentos violentos.

Há que se retomar que as raízes da violência não estão na escola, mas, antes disso, na estrutura da sociedade capitalista. Mas, antes disso, F. Engels (1822-1895) considera que a violência não tem um proveito em si, mas é um meio, um processo de mediação entre o homem e a natureza, instrumento necessário à transformação. Definida como meio, é possível compreender a citação de Marx de que a violência é a parteira da sociedade, possibilita o surgimento do novo a partir da falência do antigo, é meio para transformação e não o fundamental, ou o motor das transformações. Aliás, a força motriz da história é a luta de classes (VÁZQUEZ, 1977). Tal entendimento de Vázquez abre caminhos para o trabalho da Psicologia Escolar, que deve promover sua desnaturalização, pois a violência não é dos homens em si mesmos, mas das relações sociais de produção. Dito de outro modo, ninguém nasce violento. Não se olha para um bebê e se conclui: “ele é violento!”. Por este entendimento, o enfrentamento à violência é, por conseguinte, o enfrentamento às condições de exploração, miséria e desigualdade que se acirram.

Assim, podemos pensar que a pesquisa de campo se tratou de um curso que testou uma dada metodologia. Porém, isso deve ser analisado, também, de outro modo: os seus resultados provocaram a sensibilização dos cursistas e dos próprios pesquisadores e, mais que isso, o que conquistamos deve ser cultivado ou retomado. O momento atual não chama somente o *bullying/acoso* e a violência na escola para o centro do debate, mas a própria garantia dos direitos humanos, sendo o direito à vida, o primeiro deles. Com o trabalho denso e

criativo desenvolvido, demos início a uma instrumentalização teórica e conceitual sobre a violência, mas o momento atual requer que criemos alternativas para enfrentar tantas perdas de garantias.

### **Considerações finais**

Com a realização da pesquisa pudemos identificar contribuições da intervenção da Psicologia Escolar na formação continuada e em serviço de professores que atuam na Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental, Anos Finais. Esta faixa de escolarização demandava e demanda atenção dos psicólogos que atuam na educação. Em parte, isso se deve ao fato de atenderem alunos que estão num período de transição em seus desenvolvimentos, da infância à adolescência/juventude. Em nossa sociedade, não tem ficado devidamente esclarecidos os parâmetros de conduta social que devem ter, já que o que se fala na escola nem sempre é o que se pratica nela e fora dela, nem sempre é o que se valoriza em filmes, na mídia etc.

Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, e da criação e “universalização” de produtos e programas tecnológicos, os conflitos geracionais, que causam embates e estranhamento, se antecipam. Na verdade, eles não demoram 20 ou 30 anos para se apresentarem, mas emergem a cada lançamento de novas parafernalias (OLIVEIRA, 2021). O aluno que, talvez, o professor almeja, não existe... Como diminuir tal distância que pode se tornar abismal? Obviamente, que isso é somente um aspecto para que a Psicologia Escolar se atente aos sujeitos reais.

É preciso que tenhamos um horizonte, uma perspectiva que nos ajude a levar adiante um projeto educacional que enfrente a violência na escola, mesmo em condições adversas a isso. Fizemos a pesquisa em dias tão difíceis como aqueles de 2012-2013, quando o governo do Paraná, sob a liderança de Beto Richa, não dava sinais de valorização da educação pública. O desmantelamento da educação pública básica e superior foi ganhando força no plano estadual e federal, nesses últimos anos, seja por cortes de verbas, seja pela dificuldade em se ter acesso a elas ou por outros expedientes. A pesquisa relatada contou

com o financiamento da Fundação Araucária, o que permitiu a realização de muitas de suas ações; mas, nesses três últimos anos, infelizmente, a escassez ou o pouco caso com a educação públicas são notórios, como se pode acompanhar por matérias do próprio Senado Federal<sup>9</sup>.

Tratar, pois, da violência implica, sim, em abordar os conteúdos apontados, com as estratégias que valorizam as pessoas e os momentos de estudos que instigam a que levemos adiante aquilo de que nos apropriamos. Todavia, implica, antes de tudo, em se reconhecer a sua natureza estrutural: o capitalismo acirra as contradições entre as classes sociais e a formação dos sujeitos pode se dar de modo aviltante, como Vigotski (2004) nos permite pensar. Isso é muito violento!

O trabalho interinstitucional tem sido uma tendência no interior dos programas de pós-graduação e vem se fortalecendo nos cursos de graduação. Os desafios que a prática social apresenta, as demandas que se impõem às IES, os limites que a formação e a atuação individual ou delimitada apenas à realidade local de cada instituição, encaminha para trabalhos dessa natureza.

Por fim, salientamos que a pesquisa foi prorrogada, o que permitiu a continuidade dos estudos. Porém, não imaginávamos, em 2017, quando da entrega do relatório final, que no ano seguinte o país estaria prestes a mergulhar numa grande crise institucional com a eleição presidencial. Passamos a conviver não somente com os games – com jogos proibidos e altamente violentos, que talvez coubessem mais à *Deep Web*, como discutimos no curso – mas com uma realidade nacional altamente violenta. O Brasil tornou-se polarizado entre o que se passou a chamar “direita” e “esquerda”: a negação dos direitos fundamentais passou a se dar constantemente, fazendo emergir sentimentos e comportamentos xenofóbicos e destrutivos. Também a negação da ciência, graças, em grande parte, ao que chamamos de *fake news*, passou a estar presente na vida dos brasileiros. Por fim, chega-se a 2021, com um tenebroso saldo: o Brasil apontando como o líder em mortes diárias devido à má gestão federal diante da pandemia da Covid-19.

---

<sup>9</sup> Por exemplo, pode ser encontrado matérias como esta: “Senadores criticam corte de R\$ 4,2 bi do orçamento da Educação para 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senadores-criticam-corte-de-r-4-2-bi-do-orcamento-da-educacao-para-2021> . Acesso em 25 mar 2021.

O povo brasileiro muito sofrido, empobrecido, adoecido física e mentalmente, sem uma direção pela qual pautar o caminho, querendo e duvidando da vacina que não foi comprada a tempo, está sem escola. De fato, a pandemia evidenciou a desigualdade de acesso ao conhecimento e à formação integral. O que as investigações bibliográficas e de campo mostraram foi, justamente, que a violência não se combate com mais violência. Para os autores que publicaram em língua espanhola, pode-se prevenir a violência e, mesmo remediá-la, por isso divulgam propostas como aquelas elaboradas por Olweus (1998; 2007). Se o que expõe Olweus diz respeito a responder, com alguma alternativa, aos números crescentes da violência, avançamos defendendo que as pessoas precisam contar com mais recursos para entenderem o real, o que lhes permitiria compreenderem a si mesmas: pessoas que violentam, que são violentadas ou que se afligem com tudo isso.

Ante aos exposto, após tanto empenho em levar os professores à leitura, reflexão e atuação de modo instrumentalizado pela teoria, pensamos que fazer gestos de “arminha”, como se propagou na campanha que levou Jair M. Bolsonaro à vitória, equivale ao não desenvolvimento nesse nível que defendemos. No ápice da contradição – categoria de análise do real empregada o tempo todo na pesquisa, juntamente com o movimento dialético e a historicidade – fazer o gesto, comprar armas e munições e portá-las não garante a vida, pelo contrário, incita às situações fatais.

Se há uma expansão desse modo de compreensão do real, de que necessitamos de armamentos para nos defendermos (de quê, de quem?) e isso levou a uma divisão entre as pessoas amigas, familiares e dos diferentes grupos e segmentos sociais, o que não vimos, e nem veremos, é a escola pública ser melhorada, de modo a ocorrerem o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de novas gerações a níveis mais elevados, que é a essencialidade da educação.

Com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a contratação de psicólogos escolares e assistentes sociais nas redes públicas de ensino, para trabalho em equipes multidisciplinares, podemos/devemos lutar para que a instrumentalização dos profissionais da educação ocorra, e que ela encaminhe para a defesa da escola para fazer o que lhe condiz: formar os sujeitos, provo-

car metamorfoses, como escrevem Vygotsky e Luria (1996) ao se referirem às características do desenvolvimento do homem cultural.

Assim, continuemos enfrentando a violência em favor da escola pública, de qualidade, gratuita, presencial e com segurança para todas as pessoas!

## **Referências**

BRASIL. **LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm) . Acesso em 25 mar 2021.

ENGELS, F. **O papel da violência na história.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ESPAÑA. **Violencia escolar:** el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo, 2007. Disponível em: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde do escolar:** Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em 25 mar 2021.

OLIVEIRA, F. A. F. de. **Em que mundo eles vivem?** Capitalismo, educação e constituição da adolescência na era virtual. 2021. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PPI, 2021.

VÀZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas:** problemas de Psicologia Geral. Tomo II. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em 10 fevereiro 2013.



## CAPÍTULO VIII

# VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DAS PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA

Alexandre Roberto Kutzk

Amanda Tintori

Ana Flavia de Maschio Alvares

Bruno Daniel Capriles Bianchi

Emanuelle Cristine de Almeida Silva

Juliana Silva Ribeiro

Luiz Felipe Cortez Fernandes

Patricia Verlingue Ramires Monteiro

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Lívia Prestes da Silva Guedes

Iracema Neno Cecilio Tada

### **Introdução**

A violência no contexto escolar é um problema que tem preocupado profissionais da educação e da sociedade em geral. Devido à sua ressonância além dos muros da escola, por afetar também a comunidade, essa problemática tem sido objeto de estudo de diversos autores, que se propõem a investigar, compreender e formular novos tipos de intervenções, que proporcionem uma solução viável e resolutiva para esse impasse. Com a perspectiva de apreensão destas proposições, o presente capítulo objetiva apresentar a concepção corrente a respeito do fenômeno da violência nas escolas, a partir das informações encontradas em produções científicas em língua inglesa e portuguesa. A metodologia utilizada se deu através do levantamento de dados

de artigos nos periódicos Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), INDEXPSI e PEPSIC, selecionados através de palavras-chave que se referiam à violência escolar, as quais serão especificadas ao longo deste capítulo.

Vale destacar que essa pesquisa é fruto de um trabalho composto a partir do levantamento bibliográfico realizado durante a fase inicial do projeto interinstitucional “Alternativas para enfrentamento da violência na Educação Básica: uma demanda à Psicologia Escolar”, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético.

## **Metodologia**

A composição do acervo se deu por intermédio do sistema de busca disponível nos portais: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), INDEXPSI e PEPSIC. Foram utilizadas palavras-chave – especificadas nas tabelas 1 e 2 – nas bases de dados desses periódicos.

Na língua inglesa, foram selecionados os artigos mais relevantes, com o tema da violência escolar, utilizando o Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), tendo como parâmetro os anos de 2003 a 2013. Na língua portuguesa, foram apurados artigos com o tema violência escolar entre os anos 1996 e 2013, sendo consultados através dos periódicos INDEXPSI e PEPSIC. Os artigos utilizados na pesquisa de ambas as línguas foram selecionados a partir da sua acessibilidade, ou seja, pelo fato de estarem disponíveis em plataformas virtuais. Conforme afirma Dalberio e Dalberio (2009), o pesquisador deve se preocupar com a fidedignidade durante a coleta dos dados, por isso, procurou-se realizar a leitura integral dos textos para que fosse o mais coerente possível com o que foi encontrado nos artigos.

Primeiramente, levantou-se as fontes de dados para a composição do acervo. Após, realizou-se leitura de artigos pré-selecionados e catalogação dos materiais. Em seguida, foi efetuada a investigação conceitual sobre a violência no contexto escolar e as bases teóricas mais citadas nos artigos encontrados. A partir dessa percepção, foi desenvolvida a análise dos conceitos explanados, a qual será descrita no decorrer deste capítulo. As pesquisas em língua inglesa e

portuguesa foram abordadas separadamente, entretanto, a análise aqui disposta considerou o conjunto em sua totalidade; os artigos nas diferentes línguas tiveram diferentes formas de catalogação, como também tiveram metodologias distintas, assim como periódicos de pesquisa diversificados.

As palavras-chave foram escolhidas de acordo com a maneira em que o tema é mais comumente abordado em pesquisas em diversos países.

Em relação a pesquisa dos artigos em língua inglesa, foi desenvolvida uma ferramenta computacional para a realização de buscas por palavras-chave na base de dados. Este sistema verifica se o conjunto de palavras-chave, usado como parâmetro de busca, ocorre no decorrer do texto completo do artigo. Por exemplo, para o conjunto de palavras-chave *'bullying school'* (sem aspas) retornam todos os artigos que possuem (ambas) as palavras *'bullying'* e *'school'* no corpo do texto, não necessariamente lado a lado. É possível, também, forçar a busca por termos com mais de uma palavra, por meio do uso de aspas. Por exemplo, a pesquisa *'psychology "school violence"* retorna todos os artigos que possuem (ambos) os termos *'psychology'* e *'school violence'*, sendo que as palavras *'school'* e *'violence'* devem ocorrer lado a lado no texto, nessa exata sequência.

Buscas pelos seguintes conjuntos de palavras-chave foram realizadas: *'psychology "school violence"*, *'bullying school'*, *"school violence"*, *"school indiscipline"* e *"school psychology" violence'*. A Tabela 1 apresenta a quantidade de artigos obtidos para cada um desses conjuntos.

Tabela 1 - Termos pesquisados e quantidade de artigos encontrados

<b>Palavras-chave</b>	<b>Quantidade de artigos encontrados</b>
<i>psychology, "school violence"</i>	75
<i>bullying school</i>	686
<i>"school violence"</i>	135
<i>"school indiscipline"</i>	0
<i>"school psychology", violence</i>	0

As buscas com resultado zero foram excluídas da análise. Assim, foi constituída uma base de dados contendo 896 artigos. Sobre essa base foram realizadas uma série de filtragens para que apenas os artigos mais relevantes fossem extraídos. Na primeira seleção, foi realizada uma leitura dos resumos de cada um dos artigos mantidos, em busca dos trabalhos que teriam como tema central a “violência escolar”, o “*bullying*” ou outros pontos relevantes para a pesquisa. Esse processo foi necessário, pois, embora os artigos possuíssem as palavras-chave pesquisadas, muitos deles não tratavam da violência no contexto escolar, mas sim de temas mais abrangentes, que fugiam do escopo desta pesquisa.

Após filtragem inicial, foram contabilizados 245 artigos em inglês que se encaixavam nos critérios estabelecidos no projeto, os quais foram selecionados para uma nova leitura de seus resumos. Nesta etapa, atribuíram-se categorias para cada artigo, identificando seu tema central. Um conjunto de 12 categorias foram identificadas: 1) Gênero/sexualidade e o *bullying*; 2) Definição de *bullying* e *cyberbullying*; 3) Consequências do *bullying*; 4) *Bullying* e fatores socioeconômicos; 5) Etnia e *bullying*; 6) Propostas de intervenções; 7) Causas do *bullying*; 8) Relação *bullying* e equipe pedagógica/professores/diretores; 9) Família e *bullying*; 10) Relação entre agressão e *bullying*; 11) Fatores subjetivos e o *bullying*; 12) Violência Escolar. Dentro de cada categoria, foram selecionados os artigos mais expressivos da produção em língua inglesa sobre a temática da violência escolar, resultando em um conjunto final de 34 artigos escolhidos para a leitura integral.

A partir da análise dos artigos selecionados, constatou-se que o termo *bullying* é utilizado internacionalmente para referir-se a manifestações de violência que ocorrem no contexto escolar; e que a produção científica em língua inglesa organiza sua pesquisa a respeito dos aspectos fundamentais do *bullying* de acordo com uma estrutura que privilegia alguns elementos, tidos como determinantes para ocorrência do fenômeno. Tais elementos foram organizados a partir das seguintes temáticas: definições de agressão, *bullying* e *cyberbullying*; causas do *bullying*; correlações existentes entre *bullying* e gênero, etnia e fatores socioeconômicos; sua repercussão na subjetividade; a participação que possuem família e equipe escolar, tanto nas causas, quanto na prevenção ao *bullying*; suas consequências; e alternativas de enfrentamento.

Na língua portuguesa, a metodologia, como já descrito acima, foi diferente. Primeiro, foram realizadas buscas com os conjuntos de palavras a seguir: *bullying* e escola; violência escolar; indisciplina e escola; psicologia, violência e escola; *bullying* e escola; psicologia escolar e violência; psicologia e violência escolar. Após, foram contabilizados um total de 818 artigos. Os temas abordados sobre violência no contexto escolar foram: *bullying* no Brasil (10%), o fracasso escolar e a sua causa na família (14%), o fracasso escolar voltado à culpabilização do aluno (11%), psicanálise (3%), o adoecimento do professor em função da violência escolar (3%), a obrigação de enfrentamento da violência pelo professor (27%), a sociedade como ponto de eclosão para a violência (22%), análise sócio cultural (22%), elaboração de questionários e protocolos (3%) e 6% de temas variados.

Em seguida, realizou-se leitura do resumo dos artigos e em torno de 90% deles não correspondiam com o tema a ser estudado e catalogado, pois se referiam a violência nas famílias, na televisão, conceituação, adolescentes em conflito com a lei, agressão contra as mulheres, moradores de rua e da periferia, formação do policial para o enfrentamento de manifestações populares, formação continuada, adoecimento do corpo docente, entre outros. Após essa constatação, 90,4% artigos foram excluídos da catalogação, adicionando a essa porcentagem os artigos que não estavam disponíveis nas plataformas cibernéticas (em torno de 0,4%). Foram examinados 79 artigos, para leitura em sua totalidade, os quais foram catalogados na tabela 2, a seguir, com suas respectivas palavras-chave.

Tabela 2 - *Termos pesquisados e quantidade de artigos encontrados*

<b>Palavras-chave</b>	<b>Quantidade de artigos encontrados</b>
violência escolar	30
psicologia escolar + violência	27
<i>bullying</i> + escola	18
indisciplina <i>and</i> na <i>and</i> escola	2
psicologia + violência escolar	2

Foi elaborada uma planilha com as seguintes categorizações em relação aos 79 artigos: nome do artigo, base, descritor, número, ano, grau de importância para a construção do curso, autores do artigo, autores mais citados, periódico, objetivo, conceito de violência, abordagem teórica e formas de enfrentamento. Os autores mais citados nos textos foram Cleodelice Aparecida Zonato Fante, pedagoga e estudiosa sobre *bullying*; Miriam Abramovay, socióloga do Observatório de Violência nas Escolas; Sigmund Freud, psicanalista; e Marília Pontes Sposito, pedagoga do Observatório do Jovem. Após leitura na íntegra, dos 79 artigos, foram selecionados aqueles que enfatizavam a violência no contexto escolar, o *bullying*, abordando possíveis causas, consequências e formas de enfrentamento. Assim, foram selecionados 17 artigos para discussão neste capítulo; no próximo item serão discutidas cada uma das temáticas identificadas.

### **Apresentação dos dados acerca do *bullying* e da violência escolar**

Os dados e a análise a seguir representam o resultado dos 34 artigos na língua inglesa e dos 17 artigos na língua portuguesa, que abordavam a violência no contexto escolar.

Nos artigos da língua inglesa, caracterizou-se o *bullying* a partir do levantamento de dados. Conforme o conceito de agressão estabelecido por Leff e Waasdorp (2013), que corresponde à emissão intencional de comportamentos negativos ou agressivos direcionados a um par; e derivam de um entendimento majoritariamente consensual do que foi proposto por Liu e Graves (2011) a respeito do *bullying*, que o consideram como um tipo específico de agressão em que: a) a intenção do comportamento é a de machucar ou perturbar; b) o comportamento ocorre repetidamente ao longo do tempo, e c) há um desequilíbrio de poder pois a pessoa que comete a atitude violenta possui uma posição dominante em relação ao outro.

De acordo com Bradshaw *et al.* (2012), o *bullying* pode ser manifestado intencional e repetitivamente como agressão física, verbal ou relacional, sendo que na agressão física as atitudes são comparadas a bater e roubar, na agressão verbal estão ligadas à ameaças e insultos, já a agressão relacional alude a

espalhar boatos e influenciar relações sociais. Outro conceito apresentado nos artigos é o de *cyberbullying* que, de acordo como Bonanno e Hymel (2013) descrevem, é a utilização de meios eletrônicos para prejudicar intencionalmente um alvo específico. Nesse sentido, estão associados a envio de mensagens eletrônicas com conteúdo hostil e linguagem vulgar; *hackear* conta de alguém e mandar mensagens de forma a atingir a reputação do dono da conta; espalhar rumores falsos, entre outros.

Tais definições se apoiam em uma vertente categórica, na qual associam condutas como o uso de substâncias como o álcool ou outros entorpecentes com atitudes agressivas. Radliff, Wheaton, Robinson e Morris (2012) concluíram em suas investigações que o engajamento em agressões na escola aumentava com o número de substâncias utilizadas. De forma semelhante, Culley *et al.* (2006), evidenciam a relação entre a violência ocorrida na escola e a presença do tráfico de drogas nesse contexto. Também afirmam que a violência nas escolas possuem relação com a presença de gangues no ambiente escolar, acarretando comportamentos negativos.

Outro fator apontado como grande influência sobre as situações de *bullying* é a associação de aspectos do desenvolvimento humano, no que diz respeito à fase adolescente, com a ocorrência de agressão entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A adolescência pode ser entendida como o início do estabelecimento de autonomia em relação aos pais e a formação de identidades individuais, o que leva, dentro das instituições escolares, à uma identificação entre os adolescentes para a formação de grupos que estabeleçam estruturas sociais e hierárquicas às quais querem fazer parte. A partir disso, tanto o artigo de Leff e Waasdorp (2013) quanto o de Farmer *et al.* (2011) citam que é utilizado o uso de agressão como um indicativo de poder que fornece aval ao agressor para continuar na mesma posição social dentro do grupo formado.

Em alguns estudos, outros nexos são apontados como causas do *bullying*. Berkowitz e Benbenishty (2012) apontam que a etnia de um indivíduo não é, por si só, um fator de risco, pois são considerados acima desse aspecto os valores culturais, as tradições e crenças, os confrontos políticos, o equilíbrio de autoridade e as diferenças socioeconômicas e políticas, esses são os fatores de maior impacto nos

padrões de violência nas escolas. Os mesmos autores, referindo-se à influência de gênero na ocorrência do *bullying*, afirmam que pessoas do sexo masculino são mais propensas do que as pessoas do sexo feminino a se envolverem em *bullying*, seja como agressores ou como vítimas. Leff e Waasdorp (2013), por sua vez, entendem que a diferença está no tipo de agressão executada, uma vez que pessoas do sexo masculino tendem a expressar raiva através da agressão física, enquanto pessoas do sexo feminino tendem a praticar agressões do tipo relacional.

A correlação entre fatores socioeconômicos e aspectos do *bullying*, conforme Due *et al.* (2009) constataram, estão profundamente associados. Pois, as sociedades com maiores níveis de desigualdade socioeconômica possuem maior prevalência de *bullying*; similarmente, estudos como os de Jansen *et al.* (2012) indicam que a vitimização é maior entre crianças de baixa renda. Além disso, independente da comparação ao nível socioeconômico geral de uma sociedade, o nível socioeconômico individual mais baixo prevalece, produzindo efeitos mais fortes na probabilidade de vitimização.

Em relação à conexão entre desigualdade de renda e *bullying*, Elgar *et al.* (2009) sugerem uma explicação envolvendo o acesso a capital social – construído teórico relativo à disponibilidade de recursos ao indivíduo – com a ocorrência de *bullying*. De acordo com os autores, laços estabelecidos entre os jovens e os indivíduos com quem eles convivem, no ambiente familiar e na escola, estabelecem um senso de comunidade e atuam como controle social, inibindo a violência. Assim, os autores propõem, como soluções para o *bullying*, a redistribuição de riqueza e a criação de sociedades mais igualitárias.

Há uma correlação entre *bullying* e fatores subjetivos, de acordo com Meland *et al.* (2010), no que diz respeito às características de personalidade dos jovens envolvidos em agressões. Segundo os autores, os jovens que praticam *bullying*, as vítimas, bem como os indivíduos que assumem ambos os papéis, apresentam sintomas depressivos. Afirmam, ainda, que os jovens envolvidos com *bullying* demonstram relações sociais problemáticas com a escola, professores e pais; enquanto as vítimas do *bullying* sofrem pela falta de integração social com os colegas, os agressores relatam engajar-se em relações de amizade de qualidade.



De acordo com Chaux *et al.* (2009), as maiores incidências de *bullying* estão vinculadas às escolas em que há menores níveis de empatia, confiança e controle de raiva, além da presença de crenças em favor de agressões e preconceitos e exposição a vizinhanças mais perigosas e melhores condições socioeconômicas familiares. Em um estudo sobre *cyberbullying*, Bonanno e Hymel (2013) encontraram maiores níveis de solidão e humor depressivo entre as vítimas, concluindo que o envolvimento em *bullying*, de maneira geral, relaciona-se com sintomas depressivos e ideação suicida.

No que tange ao aspecto familiar, os artigos encontrados parecem concordar com a premissa de que problemas familiares são fatores determinantes para a prática da violência na escola. Chaux *et al.* (2009) afirmam que a incidência de *bullying* é menor em famílias tranquilas e democráticas; da mesma forma, a prevalência do envolvimento com *bullying* é maior em crianças que vêm de famílias autoritárias, ou nas quais são expostas à violência doméstica. Esses autores relacionam a causa de falta de supervisão parental com *bullying*, sugerindo que competências sócio-emocionais, cruciais na prevenção do *bullying*, são desenvolvidas durante a infância, sendo as competências melhor desenvolvidas em famílias afetuosas. Culley *et al.* (2006) afirmam que os estudantes mais propensos a se engajarem em comportamentos violentos são aqueles que não acreditam que tais comportamentos levarão a sérias consequências vindas dos pais. Jansen *et al.* (2012), por sua vez, apontam que o envolvimento com o *bullying* tenha sua maior probabilidade devido à falta de interação entre pais e filhos e, conseqüentemente, a redução do controle parental do comportamento dos filhos.

Já com relação à forma como os profissionais da escola lidam com a violência neste ambiente, os autores Dake *et al.* (2004), em um estudo dedicado a investigar as percepções e ações direcionadas ao *bullying* por diretores de escola dos Estados Unidos, constataram que de maneira geral esses profissionais possuíam a impressão de que a extensão do *bullying* nas escolas em que atuavam era menor do que a média dos EUA. Apesar de relatarem não haver barreiras para a implementação de programas de prevenção, foram identificadas impasses como a falta de prioridade do assunto em relação a outros problemas e a falta de treinamento ou de recursos. Como resultado, as ações relativas ao

*bullying* eram feitas majoritariamente após a sua ocorrência, sendo que uma das práticas mais realizadas – e relatadas como uma das mais eficazes – foi o contato com os pais dos alunos envolvidos.

A partir desse panorama referente às causas do *bullying*, suas consequências foram descritas por Jansen *et al.* (2012) como ansiedade, depressão e sintomas psicóticos; já Bonanno e Hymel (2013), Dake *et al.* (2004), Vreeman e Carroll (2007), Fonagy *et al.* (2005) e Leff e Waasdorp (2013) relatam influências como: a) o uso de substâncias (cigarros, álcool, maconha); b) distúrbios do sono; c) dor abdominal e dores de cabeça (no âmbito orgânico); d) além de problemas sociais, emocionais e psicológicos relacionados à evasão escolar, a delinquência na adolescência, criminalidade na vida adulta, piora no desempenho acadêmico e ideações suicidas. Dessa forma, diversos estudos encontrados, relatam sugestões de intervenções ou o resultado de intervenções no ambiente escolar com o objetivo de reduzir o *bullying*. Alsaker e Valkanover (2012) descrevem a aplicação do Be-Prox, um programa de intervenção planejado, para que os professores possam identificar ocorrências de *bullying* e lidar com elas, prevenindo o surgimento da violência e encorajando a discussão sobre o tema, além de atuar em conjunto com as famílias dos alunos, se houver necessidade. A intervenção foi feita em sessões em que a questão do *bullying* era discutida entre os professores e com algumas tarefas para serem realizadas entre as sessões. Os resultados, comparados com os do grupo controle, foram positivos.

Jones, Bombieri, Livingstone e Manstead (2012) sugerem intervenções como o estabelecimento de temas, tarefas de sala de aula ou jogos que encorajem a cooperação entre os alunos, em vez de um clima competitivo. De acordo com os autores, essa seria uma forma pela qual as escolas podem reduzir percepções de diferença entre os alunos, encorajando-os a tomar uma posição coletiva contra o *bullying*. Chaux *et al.* (2009) também propõem intervenções similares, que visem o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais; tais competências incluem pensamento crítico, desenvolvimento de tomada de perspectiva e empatia.

Há ainda alguns autores que pensam em soluções restritas à prevenção desse tipo de violência pelos alunos. Jansen *et al.* (2012) partem do pressuposto

que é necessária a identificação dos estudantes com maior probabilidade de envolvimento em *bullying*, por meio do conhecimento sobre fatores determinantes e identificadores de *bullying* e de vitimização; já Fonagy *et al.* (2005) afirmam que aplicar um programa de treinamento de estratégias não agressivas seria importante para a prevenção, a fim de adquirir ações em prol da proteção para si e para outros. Dake *et al.* (2004) apontam para a mesma necessidade de intervenção preventiva junto aos diretores das escolas. A intervenção realizada pelos autores com tais profissionais consistiu em um treino de prevenção de *bullying*, e os resultados relatados foram um aumento na utilização de técnicas de prevenção, em detrimento de ações posteriores à ocorrência de *bullying*, bem como uma percepção positiva dos diretores em relação a tais técnicas. Por outro lado, em uma proposta mais abrangente, Leff e Waasdorp (2013) defendem a adoção de programas em toda a escola, incluindo não só o ambiente de sala de aula, mas também políticas da escola como um todo, inserindo os pais em treinamentos ou encontros, e aumentando assim a supervisão durante os momentos de brincadeira.

Nos artigos de língua portuguesa, os aspectos destacados se referiram, em suma, à violência escolar sendo proveniente do aluno; os aspectos abordados foram *bullying*, depredação do patrimônio público, indisciplina, brigas e descompromisso com a aprendizagem; as causas relatadas que resultaram em violência dentro da escola foram carga genética e família desestruturada, pouco afetiva e descompromissada com a educação do aluno. A palavra *bullying* não é utilizada em todos os países com esse termo, no Brasil um outro termo utilizado é humilhação social, sendo esse fenômeno caracterizado como afirmação de poder, de modo repetitivo e intencional (TORO; NEVES; REZENDE, 2010), podendo também acontecer através da palavra e no entorno escolar, envolvendo não só vítima e agressor, mas também espectadores.

*Bullying*, como já citado, é definido como a intenção de fazer o outro sofrer, de propósito e repetidamente (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; CALBO, 2009; TORO; NEVES; REZENDE, 2010; TORTORELLI; CARREIRO; ARAÚJO, 2010), sendo perpassada pela relação de poder. Para Calbo (2009), o significado também se refere a calúnia e a segregação. Nos estudos de Lobato e Placco (2007), é considerada violência escolar toda e qualquer violência

que aconteça no ambiente escolar, e as estratégias para combatê-la seria através do diálogo. Por muitas vezes, o professor é colocado em uma função que corresponde ao resolutor de problemas dentro da escola, problemas estes ligados a atitudes agressivas dos alunos. Por isso, existe uma necessidade de formação do docente para saber lidar com as atitudes violentas entre os estudantes.

Lisboa, Braga e Ebert (2009) reiteram que o termo *bullying* vem de *bully*, que significa “valentão”, sendo atribuído a este termo o ato opressor em relação ao outro, sendo atualmente associado a um fator genético, assim, a criança é agressiva, e não se refere a uma situação agressiva pontual. Também salientam que controvérsias do conceito de violência na escola provocam falta de compreensão ao fenômeno. O conceito apontado por Antunes e Zuin (2008), assim como por Loureiro e Queiroz (2005), define violência na escola como comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos. Toro, Neves e Rezende (2010) sugerem que a depreciação do ambiente escolar também seja violência escolar, podendo também ser direcionada aos atores escolares. Nesse sentido, a violência seria uma forma de intimidar, sujeitar e humilhar o outro. Além disso, para Lobato e Placco (2007), a competitividade e a representação do outro como inimigo é uma das formas de banalização da violência no Brasil.

A escola é um espelho da sociedade (GOMES *et al.*, 2006), assim, tem função social, política e pedagógica, pois ela compartilha a aprendizagem do aluno com a família, é propulsora do saber e forma cidadãos. Toro, Neves e Rezende (2010) acrescentam que a escola é formada a partir de vínculos, assim, é preciso ser considerada a existência de possíveis conflitos. Por isso, *bullying* precisa ser contextualizado dentro do ambiente escolar para ser compreendido de modo mais íntegro possível. Gomes *et al.* (2006) também abordam três vias de violência: contra a escola, entre os estudantes e direcionada aos demais atores escolares. Loureiro e Queiroz (2005) declaram que a violência é vista pela equipe pedagógica, em sua maioria, como física ou verbal, e as causas seriam família desestruturada e o ambiente social. Em estudo realizado por Souza e Ristum (2005), a violência direcionada a professores é encontrada tanto em escolas públicas como em particulares, entretanto, relatos de violência em volta da escola apareceram mais em escolas públicas.

Ristum (2004) discorre que, estatisticamente, houve diminuição do analfabetismo e aumento da violência e, por isso, há uma falsa crença que a educação não modifica a violência. Anser, Joly e Vendramini (2003) afirmam que a violência escolar auxilia no aumento da violência social. Levisky (2009) declara que a violência é um sintoma da sociedade, do imediatismo, da falta de empatia e dos vínculos frágeis. Em contraponto, Antunes e Zuin (2008) declaram que a solução para o *bullying* é a educação, que ultrapassa os mundos escolares, sendo envolvido individualismo, disputa e estereótipos. A proibição, como afirmam Gomes *et al.* (2006), não é eficaz quando não é acompanhada por um diálogo efetivo, “diálogo de surdos” (p. 25). Aperfeiçoamento da prática pedagógica como forma de prevenção da violência na escola é uma das possíveis soluções pontuadas por Anser, Joly e Vendramini (2003). Francisco e Libório (2009) explicam que, quando a pessoa enfrenta a situação de *bullying*, as consequências são menores, destacando que é necessário uma pesquisa mais aprofundada. Pois, afeta não só agressor, vítima e espectador, como também a sociedade.

Calbo (2009) cita que algumas das consequências estão relacionadas a questões emocionais, psicopatológicas e de autoestima. Toda violência na escola provoca insegurança (GOMES *et al.*, 2006). Toro, Neves e Rezende (2010) afirmam que o *bullying* produz falta de limites, discordância entre escola e família, exclusão e falta de diálogo, a inserção do policiamento dentro da escola, afetando no âmbito afetivo, cognitivo e social. Levisky (2009) levanta a hipótese de que um projeto integrativo seria a resposta para a violência escolar, através da arte, melhorando a autoestima, levando em consideração que todos os integrantes da escola também são integrantes de uma sociedade. Além disso, segundo Joly, Dias e Marini (2009), a rejeição provoca o aumento do comportamento agressivo. Outrossim, Loos e Zeller (2007) afirmam que a questão violência no contexto escolar pode ser solucionada a partir do treinamento das habilidades sociais, através da comunicação não violenta. Almeida, Cardoso e Costac (2009) dizem que o enfrentamento pode acontecer através da capacitação do corpo docente com o tema violência escolar e da orientação aos responsáveis a denunciarem. A intervenção mais efetiva seria direcionada a grupos e não a indivíduos (GOMES *et al.*, 2006), ensinando sobre regras, valores e ética.

Loureiro e Queiroz (2005) acrescentam que um dos motivos do envolvimento na violência escolar é a família desestruturada, tanto na escola pública quanto na particular. Contudo, em pesquisa comparativa de escolas públicas e particulares, realizada por Gomes *et al.* (2006), foi encontrado que em escolas públicas a violência acontece pela falta de lazer e pela desigualdade, já nas escolas particulares são causas o exibicionismo, querer o controle e por causa de estereótipos, sendo que aparece em ambos o *status* e a beleza física. Lobatto e Placco (2007) abordam que as formas utilizadas pelos professores é, primeiramente, o diálogo, seguido de encaminhamento para a direção ou coordenação pedagógica caso tenha a repetitividade como característica e introdução do tema no projeto político pedagógico.

Loureiro e Queiroz (2005) acreditam que a violência dentro da instituição escolar aconteceria através de autoritarismo, agressões físicas e verbais, salientando ser o desenvolvimento moral a possível solução, tendo que acontecer durante a infância, e que o professor seria um facilitador para a resolução de problemas relacionais entre os alunos. Souza e Ristum (2005) definem como causa a desigualdade nas relações, na qual o outro inexistente como ser humano. Para Calbo (2009), o *bullying* está muito associado ao público masculino, o autor enfatiza ainda que características percebidas como diferentes são alvos para *bullying*. Marriel *et al.* (2006) correlacionam a violência escolar com a falta de autoestima, sendo que a relação autoridade dos educadores auxilia na falta de confiança. Pinheiro e Williams (2009) alegam que a violência intrafamiliar, sendo o aluno como alvo dessa violência familiar, e a ausência de uma figura paterna aumentam a probabilidade de envolvimento em *bullying* no que se refere ao gênero masculino. Destacam, ainda, que mais de 90% dos que sofreram agressividade pela mãe se envolveram em *bullying*, já o fato dos pais brigarem muito não teve correlação com o *bullying*.

Afirma-se que o *bullying* pode ser causado pelo desequilíbrio do poder e instabilidade nas relações (TORO; NEVES; REZENDE, 2010; ANTUNES; ZUIN, 2008). Já Francisco e Libório (2009) pontuam que não foram encontradas diferenças de *bullying* entre escolas localizadas na periferia e localizadas no centro. No que se refere à conotação do termo violência na escola, Anser,

Joly e Vendramini (2003) indicam, após pesquisa, que o significado de violência na escola não varia entre as equipes de docentes de escola pública e particular. Para Francisco e Libório (2009), o agressor e a vítima precisam de atenção. Tortorelli, Carreiro e Araújo, (2010) afirmam que o *bullying* é multifatorial e que as instituições familiar e educacional devem dialogar para pensar em uma solução. Ristum (2004) também afirma que a violência é multicausal, sendo construída sócio, histórico e culturalmente.

### **Análise crítica às recorrentes concepções do fenômeno da violência no contexto escolar**

De maneira geral, percebe-se que o termo *bullying* no contexto escolar é caracterizado de modo semelhante nas pesquisas em língua inglesa e língua portuguesa. A semelhança se apresentou através do significado de intencionalidade, repetitividade e desequilíbrio de poder nas relações. Contudo, nos artigos em língua inglesa, as definições de *bullying* e *cyberbullying* traduzem, nesse contexto específico, uma significação semelhante a do termo “violência”, relacionando-se invariavelmente com agressões físicas, morais e psicológicas que visam estabelecer alguma forma de poder sobre o outro. Já nos artigos de língua portuguesa, o termo é mais voltado para humilhação.

Em artigos da língua inglesa, a concepção limitou-se, algumas vezes, ao âmbito das relações estabelecidas na escola e não buscou relacionar a problemática na escola com a violência presente com os inúmeros fatores que envolvem outros setores da sociedade. As causas majoritariamente apontadas são com relação aos diferentes valores culturais e às desigualdades socioeconômicas e políticas que influenciam esse fenômeno dentro da escola. Tais relações, no entanto, se fazem de maneira essencialmente descritiva, ilustrando uma realidade próxima entre os vários países envolvidos (assemelhando-se, inclusive, com a realidade da escola no Brasil), e propondo intervenções, na maioria das vezes, preventivas.

Em artigos da língua portuguesa, a definição de violência escolar estava bastante relacionada com a falta de supervisão dos responsáveis, família desestruturada, pouco afetiva, contudo, alguns artigos relacionaram o problema

da violência escolar com a sociedade. Levantou-se a questão de que a possível solução seria o investimento na educação, pois a sociedade é produto da escola e a escola está inserida na sociedade, fazendo parte e sendo produto dela. Algumas das intervenções possíveis foram inserção de temas sobre violência escolar em projeto político pedagógico. Entretanto, percebe-se que ainda existe uma visão patologizante e individualizada do problema, apontando características biológicas e familiares como fatores causais.

Como contraposição a essa postura, afirma-se aqui, por meio dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, que a violência ocorrida nas escolas não pode ser entendida como sendo um fenômeno exclusivo dessa realidade, isto é, não se refere a algo que se origina na própria escola e que se esgota nesse contexto. Pelo contrário, como afirma Silva (2006), a violência deve ser entendida como um fenômeno social e histórico, complexo e interdependente. O seu conceito está sempre atrelado à forma como a sociedade se organiza e se desenvolve, sendo um ato necessário para a transformação e/ou reprodução desta (VÁZQUEZ, 1977), e não algo que se manifesta “naturalmente” nos indivíduos. O fato de a escola ser uma instituição intimamente ligada às outras esferas da sociedade torna a questão da violência presenciada nesse contexto algo intimamente ligada à violência estrutural presente na sociedade.

Silva (2006) atenta para o fato de que a violência é um veículo da sociedade para seu funcionamento e manutenção e para a concretização dos seus fundamentos. Tratando-se aqui de uma sociedade que alicerça sua organização sobre a noção de propriedade privada e de divisão social do trabalho e que, assim sendo, a violência que se manifesta das mais diferentes formas (direta ou indiretamente, física, psíquica ou moral) pode ser reconhecida como uma reafirmação de tais princípios e do modo de produção que estes legitimam. Assim, para se pensar na violência escolar, faz-se imprescindível entender o papel desta na sociedade em que vivemos – nesse caso, na sociedade capitalista dividida em classes antagônicas. É a partir de tal entendimento que se procura aqui questionar as afirmações encontradas nos artigos, para a sua posterior dedução, baseada em pressupostos conflitantes e relações causais pouco aprofundadas para caracterizar os tipos de violência encontrados na escola.



Percebe-se, assim, que o caráter de tais pesquisas referenciadas demonstra uma série de limitações da questão da violência, utilizando-se de relações causais entre a violência e os fatores envolvidos, bem como lançando um olhar fragmentado sobre tal problema: ora naturalizando ou individualizando o problema nos estudantes ou na família, ora esgotando a questão em determinantes sociais, culturais ou econômicos. Um aspecto relevante que justifica tal percepção se refere a um aspecto descritivo e limitado que procura estabelecer significados e causas únicas para a violência, que tornam as posteriores análises igualmente reduzidas e, em maioria, superficiais.

Alguns artigos na língua inglesa – como por exemplo, Jones, Bombieri, Livingstone e Manstead (2012); Leff e Waasdorp (2013) – reconhecem a necessidade da atuação educativa relacionada ao problema da violência, no sentido de desenvolvimento de empatia e redução do preconceito com relação ao outro. Chaux *et al.* (2009) acrescentam ainda que deve haver o compromisso de redução da violência por parte de todos, sendo os pais incluídos em tais programas. Alsaker e Valkanover (2012), Dake *et al.* (2004), Fonagy *et al.* (2005) e Jansen *et al.* (2012) limitam-se ainda mais com as propostas de desenvolvimento de técnicas de controle e prevenção do *bullying* nas escolas, sendo o conhecimento dos fatores determinantes de *bullying* e vitimização o ponto de partida para tal realização.

As pesquisas de língua portuguesa realizadas por Calbo (2009), Levisky (2009) e Marriel *et al.* (2006) abordam que características pessoais como falta de autoestima são a causa do *bullying*, além disso, Calbo (2009) aponta também características psicopatológicas. Loureiro e Queiroz (2005) indicam a família desestruturada, sendo um fator externo que afeta a escola. Entretanto, Toro, Neves e Rezende (2010) junto a Antunes e Zuin (2008) colocam características sociais, como desequilíbrio do poder e instabilidade nas relações, sendo os fatores a serem combatidos para a diminuição do *bullying*. Aliás, Lobato e Placco (2007) acrescentam a competitividade social normatizada no Brasil como causa, que também é uma característica social. Em contrapartida, Lobato e Placco (2007) declaram que a competitividade dentro do ambiente escolar é a causadora, sendo provavelmente corroborada pela pesquisa realiza-

da por Gomes *et al.* (2006), pois caracteriza a violência escolar como uma luta para manter o *status*.

Para Toro, Neves e Rezende (2010), o termo *bullying* no Brasil se assemelha à humilhação social, pois é uma das expressões mais utilizadas em pesquisas brasileiras. Gomes et al (2006) provocam ao afirmar que a escola é uma representante da sociedade, assemelhando-se com Levisky (2009) que chamou a escola de sintoma da sociedade. Já Francisco e Libório (2009) sustentam o contrário, que a escola afeta a sociedade, o que consideraria correlativo à declaração de Antunes e Zuin (2008) sobre a educação ser a solução para o *bullying*, algo que foi fortificado por Ristum (2004). Assim, provavelmente a presente pesquisa coincide com a pesquisa realizada por Lisboa, Braga e Ebert (2009), alegando sobre a falta de unanimidade do que seria violência escolar, que interfere no conhecimento de possíveis práticas de enfrentamento frente a essa problemática, já que cada pesquisa hipotetiza diferentes modos para combater a violência na escola.

A partir de tais considerações, defende-se aqui que a produção de conhecimento acerca da violência ocorrida no contexto escolar deve ser construída a partir de pressupostos que levem em consideração a complexidade da questão, da totalidade de determinantes histórico-culturais envolvidos e do desenvolvimento e contradições internas do próprio fenômeno. É necessária a clareza de que a análise da realidade não se faz somente a partir de sua esfera mais imediata, tal como é constatada no cotidiano, mas a partir de pressupostos bem definidos e de uma metodologia que possa mediar o conhecimento teórico com a realidade (MARTINS, 2006). Nesse sentido, afirmamos o método materialista histórico-dialético como forma de analisar essa realidade por possibilitar a compreensão e caracterização do objeto de estudo a partir de suas múltiplas relações.

Se a violência observada na escola, não é dada em si mesma e nem esgotada em tal ambiente, cabe dizer que a forma pela qual os termos “*bullying*”, “*cyberbullying*” e “agressão”, comumente vistos nos artigos de língua inglesa, contribuem para um entendimento reduzido da noção de violência em seu sentido mais amplo e de que a escola não está isolada do restante de sociedade. Da

mesma forma decorrem os termos utilizados no Brasil de “violência escolar” ou “violência na escola”. Sendo assim, propõe-se aqui o termo “violência no contexto escolar” para caracterização de tal fenômeno de maneira mais apropriada. É evidente que a adoção de um método científico, de uma terminologia adequada e da produção do conhecimento por si mesmo não alteram a realidade concreta.

No entanto, como observado por Marx (apud MARTINS, 2006), examinar teorias configura-se como mediações imprescindíveis para a criação de práticas que podem transformar qualitativamente a realidade. Na mesma medida, quando a orientação científica não está voltada para a produção de um conhecimento inovador, o cientista acaba corroborando com a manutenção da forma como a violência é percebida e, mais do que isso, legitima esse saber, justificando a violência social (NAGEL, 2011; SILVA, 2006). Entende-se o ser humano como um ser educável, isto é, um ser que se apropria e se desenvolve através da sociedade em que está inserido (NAGEL, 2011). Mas, dialeticamente, é justamente por ser um ser social que este também promove mudanças na sociedade. Como se trata de um ser sempre em relação, é a coletividade dos homens que permite a transformação da realidade.

Diante do exposto, faz-se imprescindível a reafirmação da escola como uma instituição intimamente ligada às outras esferas da sociedade, e ao mesmo tempo em que a necessária intervenção sobre os processos violentos que ocorrem dentro de seus muros, não está atrelada exclusivamente à escola por si mesma. Da mesma maneira, é importante que essa noção esteja clara dentro do próprio contexto escolar, pelos professores, psicólogos e pedagogos que atuam no sentido de superar os casos de violência neste contexto.

Nesse sentido, os esforços promovidos no contexto escolar que visam estabelecer um contato mais ativo e eficiente com a comunidade na qual está inserida representam possibilidades importantes de articulação, porque consideram de direito dos imediatamente envolvidos (com os alunos, familiares e comunidade) a possibilidade de decisão dos rumos que a educação e a escola devem seguir (NAGEL, 2011). Essa visão provoca importantes questionamentos a respeito da educação, pois a escola, um lugar proliferador de conhecimento, torna-se um lugar de opressão por causa da violência.

## Considerações finais

Como foi possível observar, ao longo da análise da produção científica em língua inglesa e portuguesa a respeito do “*bullying*” e da “violência escolar”, a pesquisa concluiu sobre a existência de vários significados do termo violência. Nos artigos da língua inglesa, prevalecem descrições empíricas, imediatas e subjetivas das situações de violência em relação aos envolvidos, tal como salientado. Em artigos da língua portuguesa existe correlação realista com o contexto escolar vigente no Brasil.

Vale ressaltar, ainda, que as intervenções propostas são, preponderantemente, voltadas à individualização do problema, em que as ações destinadas a resolver a questão, estão voltadas ao enquadramento do aluno às normas socialmente estabelecidas. Outro fator limitante da maioria das pesquisas diz respeito à sua atuação nas relações sociais da escola, pois a maioria das intervenções, exceto a pesquisa realizada por Gomes *et al.* (2006) que envolve alunos, são práticas e investigações que acontecem sob uma perspectiva permeada pela pirâmide do poder escolar, sendo professores, equipe pedagógica e demais profissionais. Por tais motivos, no presente capítulo procurou-se identificar tais limitações e questionar a forma de conceber a função e lugar da escola e da educação na sociedade capitalista, compreendendo a violência por seus múltiplos determinantes nas esferas singular-particular-universal, bem como por sua raiz histórica e social. Reitera-se também a necessidade de um outro método de pesquisa para a questão, e aponta-se para o método materialista histórico-dialético como modo eficiente para a produção de um conhecimento que analise a realidade de maneira qualitativamente diferente da qual se apresenta em sua maneira mais imediata, mediando e orientando práticas e possibilidades de superação de tal realidade.

Ante o exposto, a categoria “violência no contexto escolar” configura-se como proposta de mediação mais adequada ao entendimento do fenômeno, por reconhecer a escola nas suas múltiplas determinações: histórica, social, econômica e ideológica. A escola, então, está incluída nesse movimento mais geral efetuado historicamente pela sociedade, e não mais como uma instituição que

se desenvolve à parte ou para além dela – a violência que ocorre nesse contexto é sempre expressão de formas de se relacionar já consolidadas socialmente. Além de não voltar o seu olhar exclusivamente à violência que ocorre entre os alunos, mas abarcando todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar, entendo-a como uma questão na qual todos envolvidos são convidados a contribuir, para a superação dessas relações.

Assim, para o enfrentamento dessa realidade de violência no contexto escolar, é preciso reconhecer que a solução não se localiza exclusivamente em um profissional específico, ou nas campanhas que visam “prevenir” o problema – ela deve ser, antes, uma construção histórica e um trabalho de entendimento através da parceria de todos os envolvidos. Deve se constituir um trabalho no sentido da realização da função da educação na humanização dos sujeitos; e que reconheça, nesse sentido, sua limitação no desempenho desse papel, uma vez que na sociedade capitalista essas relações que, a princípio, poderiam proporcionar a apropriação dos produtos do gênero humano construídos ao longo de sua história social, são relações de alienação. Além de perceber que, enquanto se mantiver limitada aos muros da escola, ela estará fadada ao fracasso, porque a alteração das relações que se contraem na escola, também faz parte de um conjunto de transformações sociais mais amplas, podendo ser um ponto de partida valioso para essas transformações nas relações sociais, mas nunca o fim último ao qual ela se destina.

## Referências

ALMEIDA, S. B.; CARDOSO, L. R. D.; COSTAC, V. V. *Bullying*: Conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. **Psicol. Argum.**, jul./set., 27(58), 201-206, 2009.

ALSAKER, F. D.; VALKANOVER, S. The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. **New Directions for Youth Development**, 133: 15-28, 2012. doi: 10.1002/yd.20004.

ANSER, M.; JOLY, M.; VENDRAMINI C. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia: Teoria e Prática**. 5(2):67-81, 2003.

ANTUNES, D.C; ZUIN, A.A.S. “Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação”. **Psicologia & Sociedade**; 20 (1) 33-42, 2008.

BERKOWITZ, R.; BENBENISHTY, R. Perceptions of teachers’ support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. **American Journal of Orthopsychiatry**, 82 (1): 67-74, 2012. doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01132.x.

BONANNO, R. A.; HYMEL, S. Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. **Journal of Youth and Adolescence**, 42 (5): 685-697, 2013. doi: 10.1007/s10964-013-9937-1.

BRADSHAW, C. P.; WAASDORP, T. E.; GOLDWEBER, A.; JOHNSON, S. L. Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. **Journal of Youth and Adolescence**, 42 (2): 220-234, 2012. doi: 10.1007/s10964-012-9863-7.

CALBO, A. S. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, vol. 2, n. 2, julho-dezembro, 2009.

CHAUX, E.; MOLAN, A.; PODLESKY, P. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. **Aggressive Behavior**. Volume 35, pages 520–529, 2009.

CULLEY, M. R.; CONKLING, M.; EMSHOFF, J.; BLAKELY, C.; GORMAN, D. Environmental and contextual influences on school violence and its prevention. **The Journal of Primary Prevention**, 27 (3): 217-227, 2006.

DAKE, J. A.; PRICE, J. H.; TELLJOHANN, S. K.; FUNK, J. B. Principals’ perceptions and practices of school bullying prevention activities. **Health Education & Behavior**, 31(3): 372-387, 2004.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

DUE, P.; MERLO, J.; HAREL-FISCH, Y.; DAMSGAARD, M. T.; HOLSTEIN, B.E.; HETLAND, J.; LYNCH, J. Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. **American Journal of Public Health**, 99 (5): 907-914, 2009. doi: 10.2105/AJPH.2008.139303.

ELGAR, F. J.; CRAIG, W.; BOYCE, W.; MORGAN, A.; VELLA-ZARB, R. Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries. **Journal of Adolescent Health**, 45 (4): 351-359, 2009. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.04.004.

FARMER, T. W.; HAMM, J. V.; LEUNG, M. C.; LAMBERT, K.; GRAVELLE, M. Early adolescent peer ecologies in rural communities: bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. **Journal of Youth and Adolescence**, 40 (9): 1106-17, 2011. doi: 10.1007/s10964-011-9684-0.

FONAGY, P.; TWEMLOW, S. W.; VERNBERG, E.; SACCO, F. C.; LITTLE, T. D. Creating a peaceful school learning environment: the impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. **Medical Science Monitor**, 11 (7): CR317-325, 2005.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), 200-207, 2009.

GOMES, C. et al. A violência na ótica de alunos adolescentes no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr, 2006.

JANSEN, P. W.; VERLINDEN, M.; DOMMISSE-VAN BERKEL, A.; MIELOO, C.; VAN DER ENDE, J.; VEENSTRA, R.; TIEMEIER, H. Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary

school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. **BMC Public Health**, 12: 494, 2012. doi: 10.1186/1471-2458-12-494.

JONES, S. E.; BOMBIERI, L.; LIVINGSTONE, A. G.; MANSTEAD, A. S. R. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying. **British Journal of Educational Psychology**, 82 (2): 241-256, 2012. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02023.x.

LEFF, S. S.; WAASDORP, T. E. Effect of aggression and bullying on children and adolescents: implications for prevention and intervention. **Current Psychiatry Reports**, 15 (3): 343, 2013. doi: 10.1007/s11920-012-0343-2

LEVISKY, R. B. Projeto “Abrace Seu Bairro”: prevenção da violência no meio escolar e melhoria da qualidade de vida. **Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, Jul.-Dez. Vol. 10, No. 2, pp. 41-48, 2009.

LISBOA, C.; BRAGA, L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, vol. 2, n. 1, janeiro-junho, 2009.

LOBATO, V.; PLACCO, V. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem., pp. 73-90, 2007.

LOOS, H.; ZELLER, T. J. V. Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de Conflitos sem Violência na Escola. **Interação em Psicologia**, 11(2), p. 281-289, 2007.

LOUREIRO, A; QUEIROZ, S. A Concepção de Violência Segundo Atores do Cotidiano de Uma Escola Particular – Uma Análise Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 25 (4), 546-557, 2005.

LIU, J.; GRAVES, N. Childhood bullying: a review of constructs, concepts, and nursing implications. **Public Health Nursing**, 28 (6): 556-568, 2001. doi: 10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x.



MARRIEL, L. C.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr, 2006.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006.

MELAND, E.; RYDNING, J. H.; LOBBEN, S.; BREIDABLIK, H. J.; EKELAND, T.J. Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. **Scandinavian Journal of Public Health**, 38 (4): 359-367, 2010. doi: 10.1177/1403494810364563.

NAGEL, L. H. Alternativas de enfrentamento do bullying. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE, **Anais...** Maringá, UEM, 2011, p. 1-15.

PINHEIRO F.; WILLIAMS, L. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 138, p.995-1018, set./dez, 2009.

RADLIFF, K. M.; WHEATON, J. E.; ROBINSON, K.; MORRIS, J. Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. **Addictive Behaviors**, 37 (4): 569-572, 2012.

RISTUM, M. Violência: uma forma de expressão da escola? **Aprender**, caderno de Filosofia e Psicologia da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 59-68, 2004.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 297 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, L. V.; RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Paidéia**, 15(32), 377-385, 2005.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: teoria e prática**, 12(1), 123-137, 2010.

TORTORELLI, M.; CARREIRO L.; ARAÚJO, M. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, 12(1):32-42, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VREEMAN, R. C.; CARROLL, A. E. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 161 (1): 78-88, 2007.

## CAPÍTULO IX

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Alexander Robert Kutzke

Amanda Tintori

Ana Flávia de Maschio Álvares

Bruno Daniel Capriles Bianchi

Emanuelle Cristine de A. Silva

Luiz Felipe Cortez Fernandes

À medida que atos violentos no contexto escolar têm se generalizado e intensificado, a demanda pelo seu enfrentamento tem ganhado a mesma proporção tanto entre os profissionais que atuam na escola, quanto entre os próprios estudantes e suas famílias. Agressões física e verbal, depredação, roubo, discriminação, dentre outros atos, geram como formas usuais de enfrentamento o convite a profissionais para ministrarem palestras de conscientização, bem como a corriqueira entrada na escola da polícia militar e da guarda municipal para sanar os problemas vivenciados. Estes são exemplos de encaminhamentos que entendem a violência como devendo ser combatida em si mesma.

Vale destacar que o estado atual de incivilidade, que ocorre dentro e fora da escola, mobilizou a realização da pesquisa interinstitucional “Alternativas para enfrentamento da violência na Educação Básica: uma demanda à Psicologia Escolar”. Uma das etapas dessa pesquisa consistiu na intervenção junto aos trabalhadores das escolas selecionadas em cada cidade<sup>1</sup> – Maringá, Curitiba e

---

<sup>1</sup> Como critério de seleção das escolas, foram eleitas como campo de intervenção duas instituições que apresentassem resultados de maior e de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com a avaliação feita em 2011, em cada cidade sede das universidades envolvidas, totalizando seis escolas.

Porto Velho –, cujas fases dividiram-se em: 1) contato com a direção das instituições; 2) seleção dos profissionais interessados em participar da pesquisa, 3) aplicação do instrumento entrevista semi-dirigida antes e após início do curso de Formação de Professores; 4) Organização e realização de curso de formação de professores intitulado “O enfrentamento à violência na escola na perspectiva Histórico-Cultural: fundamentos teóricos e intervenção”.

A proposta deste capítulo é discutir o processo de formação docente em relação à análise, compreensão e intervenções dos profissionais frente às situações de violência no contexto escolar. Vale destacar que atingir esse objetivo só é possível mediante a explicitação dos resultados vinculados aos subsídios teórico-metodológicos de categorias do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural que nortearam a organização da intervenção. Os resultados ganham sentido, portanto, à medida que são discutidos atrelados ao procedimento intencional metodológico, neste caso o desvelamento da realidade – expresso na violência no contexto escolar.

Para esta discussão, apresenta-se, inicialmente, os dados da intervenção em Curitiba. Após, serão analisados os resultados alcançados atrelados ao procedimento metodológico que fundamentou a organização da intervenção.

### **Formação de professores: das proposições e dos encaminhamentos teórico-metodológicos**

Em Curitiba<sup>2</sup>, a instituição escolar eleita de maior IDEB, é de grande porte, localizada em bairro próximo ao centro da cidade; e a escola eleita de menor IDEB, é de pequeno porte, central. Após reunião com a direção dos colégios – que aceitaram prontamente a realização da intervenção –, os pesquisadores apresentaram a proposta aos docentes na semana pedagógica de cada uma das instituições. Nesta ocasião, 33 profissionais se inscreveram para participar da intervenção, sendo 10 professores e 5 pedagogas da instituição de maior IDEB e 18 docentes do colégio

---

<sup>2</sup> Não serão divulgadas, no presente artigo, as notas do IDEB das instituições eleitas para realização da pesquisa para assegurar o sigilo e privacidade dos participantes, conforme estabelecido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UEM, cadastrado na plataforma Brasil e assinado pelos diretores e participantes de ambas instituições.

de menor IDEB. Foram agendadas, via email e contato telefônico, as entrevistas, realizadas individualmente com todos os inscritos, cuja finalidade consistia no levantamento de informações acerca da concepção de violência em geral e da violência que se manifesta na escola; da forma, frequência, vivência e encaminhamentos acerca da violência no contexto escolar.

Na ocasião da entrevista, foram confirmadas as datas de realização do curso, estipuladas previamente de acordo com a disponibilidade do grupo de professores. Dos 33 profissionais, 22 iniciaram o curso e por este motivo as entrevistas dos 11 profissionais desistentes foram desconsideradas.

O objetivo do curso consistia em instrumentalizar teórica e metodologicamente os docentes para análise, compreensão e intervenções frente às situações de violência no contexto escolar. Neste sentido, foram elaborados encontros a partir de estudos, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, realizados pelos pesquisadores envolvendo diferentes temáticas sobre a violência, sendo elas: 1) Introdução à temática – O mundo dos homens criativos e violentos; 2) Considerações sobre a personalidade e o papel da educação; 3) Teoria da atividade enquanto metodologia para a compreensão das relações entre os sujeitos; 4) Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores para o entendimento da formação da conduta voluntária e autogoverno; 5) Violência na escola - um caso de polícia?; 6) Considerações sobre o sofrimento do professor; 7) Em busca do coletivo escolar - avaliação e proposições diante do fenômeno da violência no contexto escolar.

O curso de formação docente foi realizado com a mesma sistematização em todas as cidades envolvidas, a saber: sete encontros presenciais<sup>3</sup>, com duração de três horas, ministrados pelos pesquisadores ou convidados; estudos dirigidos por meio da indicação de textos científicos antes da realização de cada encontro; atividades formativas não presenciais, realizadas entre os encontros e discutidas presencialmente.

---

<sup>3</sup> O intervalo entre os encontros variou nas cidades em função da disponibilidade dos participantes e pesquisadores. Em Curitiba, os encontros ocorreram quinzenalmente aos sábados no período da manhã.

Dos 22 profissionais que iniciaram o curso, 17 finalizaram e com estes foi realizada a mesma entrevista semi-dirigida a fim de investigar os possíveis avanços decorrentes da formação realizada.

Vale reiterar que organização dos conteúdos das entrevistas e do curso – encontros, estudos dirigidos e atividades formativas – foram elaborados intencionalmente pelos pesquisadores orientados pela promoção um estágio de maior consciência dos professores com o processo educativo a partir de pressupostos referentes à construção do processo de conhecimento do objeto – no caso, sobre a violência escolar e possibilidades de enfrentamento –; e à formação de professores guiada pela possibilidade de maior sistematização de conteúdos e aspectos essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente e para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Assim, será apresentada a seguir a análise dos resultados vinculada aos fundamentos metodológicos que possibilitaram a organização do curso.

### **O processo de conhecimento: da aparência à essência**

O processo de organização das entrevistas e do curso de formação docente teve como base a construção do conhecimento segundo a teoria marxista. Esta se exprime principalmente pela lógica dialética e pelo materialismo como base filosófica, tendo a realidade concreta como ponto de partida e de chegada desse processo.

A teoria científica é uma modalidade de conhecimento sobre a realidade que se destaca pela especificidade de ser o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Logo, teoria é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21)

Ainda, como expõe Germer (2003), por seu caráter materialista, a teoria não pode existir isoladamente da prática. Enquanto esta se qualifica como processo de produção da realidade, aquela exprime o processo de elaboração do conhecimento, revelando a influência mútua entre estes processos contínuos.

A aparência fenomênica, imediata, é o primeiro passo da construção do conhecimento, sendo um nível da realidade e, portanto, não descartável. Considerar esta realidade primeira e imediata significa reforçar a existência objetiva do fenômeno analisado, sua independência em relação ao pesquisador. O conhecimento científico é relevante, pois a essência do fenômeno, ou seja, sua estrutura e dinâmica interna, não se identifica com a aparência imediata dada, sendo necessário um processo mediado, indireto, para apreendê-la. Como afirma Netto (2011, p. 25, grifo do autor):

Precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Vale apontar também que este processo de investigação não se trata apenas de duas formas distintas de conhecimento – aparência e essência –, mas sim de duas qualidades de práxis humanas, de transformação objetiva da realidade analisada.

Desta forma, partiu-se da apreensão do concreto caótico, da realidade mais imediata. No caso exposto aqui, este objeto é a violência no contexto escolar, que foi apreendida em primeiro momento a partir das entrevistas – dos conceitos e concepções dos professores sobre violência e enfrentamentos possíveis, além de situações vivenciadas no cotidiano escolar sobre violência. Partiu-se, então, da realidade dos profissionais participantes do curso, ou seja, do concreto sensível, daquilo que é captado nas suas relações mais simples, desconectado da totalidade do fenômeno. Tinha-se como finalidade, descobrir o entendimento da violência no contexto escolar e quais ações e estratégias eram desenvolvidas pelos profissionais diante dessa concepção.

Constatou-se a preponderância de concepções voltadas à naturalização da violência, entendida como inata ou como resultado da má criação por parte dos pais ou da comunidade local, voltando em grande medida para a culpabilização do indivíduo. Como enfrentamento, muitos professores defenderam a

presença da patrulha escolar policial nas escolas como forma de evitar ou punir os casos eventuais de brigas entre estudantes, ou mesmo a defesa da militarização das escolas, isto é, a tomada do gerenciamento e educação dos estudantes pelos policiais militares, pois supostamente isso disciplinaria tais adolescentes. Toma-se, assim, como pressuposto que a realidade violenta nas escolas é gerada por questões individuais, especificamente daqueles que não foram educados corretamente, e pelos recursos cabíveis à escola não serem suficientes para enfrentar o problema é necessário, portanto, uma “solução” igualmente individual e violenta.

Denota-se disso que as ações realizadas diante do contexto de violência encontram justificativa em representações da realidade constituídas a partir da espontaneidade cotidiana e marcadas pela sua naturalização. Entretanto, como aponta Kosik (1976), é necessário ir além dessa apreensão e descrição fenomênica e apreender a essência, os nexos internos que unificam estas visões parciais. Nas palavras do autor,

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, como a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui a *pseudoconcreticidade*. (KOSIK, 1976, p. 11, grifo do autor).

Vale ressaltar que a superação da *pseudoconcreticidade* não significa negar a existência ou objetividade desses fenômenos, mas, destruir sua pretensa independência, ou seja, a falsa concepção de que essência e aparência são idênticas (KOSIK, 1976). No caso exemplificado, não está em questão negar a existência de casos que são difíceis de serem resolvidos apenas com intervenções pedagógicas ou cabíveis à escola, ou ainda que a intervenção militar nas escolas pode, a curto prazo, diminuir os casos de violência. Entretanto, tais soluções escondem em sua aparência de pacificação os reais determinantes para tal expressão de violência, além de não solucionarem ou mesmo desenvolverem nos estudantes e nos professores o entendimento desse seu contexto e do porquê agir de outra forma.

Concomitantemente a esta apreensão inicial, foi realizado o processo de teorização, a partir da leitura e análise de categorias teóricas do materialismo histó-



rico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, para que fosse possível compreender as relações entre a teoria e os fenômenos reais relatados pelos participantes.

Desta forma, procurou-se estabelecer uma metodologia que permitisse analisar tal objeto desde sua universalidade – a violência como produto das contradições sociais, sob a lógica do capital – e em suas inúmeras expressões singulares, como o ato de violência física, o chamado fracasso escolar, os conflitos nas relações presentes na escola, o adoecimento dos professores, entre outros.

Como exposto anteriormente, para compreender o fenômeno para além de sua singularidade, é necessário abstrair seus elementos até a sua determinação mais simples. Como expõe Netto (2011, p. 44), “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável”. Aquilo que é abstrato constitui um produto do pensamento, uma representação mental de um elemento isolado da realidade empírica (GERMER, 2003).

A abstração dos elementos essenciais dos casos singulares de violência no contexto escolar em suas diversas manifestações, intencionava reproduzir as conexões internas do objeto analisado a partir da teoria, revelando seu movimento em dado contexto histórico e em determinadas relações, isto é, em dada particularidade. Procurou-se em um dos encontros, por exemplo, identificar a violência ao longo da história no século XX, relacionando guerras e conflitos humanos mais gerais – bem como os motivos e interesses que envolvem o uso da violência enquanto forma de assegurar e manter determinada conformação social – com a violência vivida em contextos escolares e percebendo, assim, que a violência que se manifesta na escola é resultado de um movimento mais amplo do que essa própria instituição, ainda que produza especificidades pertinentes ao contexto escolar.

Partiu-se, portanto, da apreensão inicial dos participantes – por meio da entrevista, das atividades realizadas durante o curso e as atividades não presenciais – sobre tais fenômenos em direção às múltiplas determinações que compõem o fenômeno discutido. Cabe ressaltar que em todos os encontros foram trazidos elementos da vivência dos participantes e das entrevistas realizadas,

assegurando o sigilo dos dados, com o intuito de fazer emergir as contradições entre a aparência e a essência dos fenômenos. Esse exercício de analisar tais vivências a partir de um arcabouço teórico e metodológico trouxe reflexões importantes ao longo dos encontros, tal como na reunião em que se discutiu o sofrimento no trabalho cotidiano do professor, em que houve participação ativa dos docentes através de relatos e frases escritas, e cuja discussão girou em torno do papel do professor nessa sociedade, e das limitações das ações individuais tomadas pelos pares na escola, visto que se trata de uma questão coletiva.

Foi visto, dessa maneira, que se faz imprescindível a utilização de uma metodologia que procure adentrar as conexões internas dos fenômenos analisados, possibilitando entendê-los por sua essência e, assim, estabelecer formas de intervenções consequentes para a sua transformação. Ao buscar alternativas para o enfrentamento da violência, portanto, é necessário o entendimento da realidade que a gera, sendo a teoria ferramenta fundamental nesse processo. O conhecimento científico sistematizado possibilita ir além da imediaticidade dos fenômenos e, desse modo, se faz importante tecer algumas considerações a esse respeito para avançarmos na análise da intervenção em questão.

### **A teorização do real para apreensão dos fenômenos em sua essencialidade**

Como já destacado inicialmente, o ponto de partida para o planejamento, organização e realização do curso coincide com seu ponto de chegada: a realidade concreta, qual seja, a violência no contexto escolar. O trajeto percorrido ao longo do curso possibilitou que se retornasse ao ponto de partida por outra via, isto é, compreendendo o fenômeno da violência que se manifesta na escola não mais da mesma forma que foi observada nas entrevistas iniciais, mas mediada pelo conhecimento científico.

Entende-se, sob os pressupostos discutidos anteriormente, como senso comum opiniões, visões de mundo e conclusões que são pautadas por conceitos espontâneos, que são aqueles adquiridos empiricamente por meio das experiências e interações sociais imediatas do sujeito em sua vida cotidiana (VIGOTSKI, 2001). Estão fundados, portanto, em relações concreto-factuais

que não permitem a elaboração de generalizações para lidar de maneira mais consciente com a realidade circundante. Por sua vez, conforme esclarece Vygotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo educativo sistematizado e a apropriação desta forma de conhecimento assegura a emancipação do pensamento pautado na experiência prática, ascendendo a formas mais complexas de análise do real, ou seja, a formas mais abstratas e generalizadas do pensamento. Assim, os conceitos científicos não substituem mecanicamente os conceitos espontâneos na atividade consciente, já que com eles mantêm uma relação dialética e dinâmica. Mas, esses novos conteúdos articulados aos conhecimentos oriundos de suas vivências possibilitam análises e sínteses mais elaboradas, generalizadas, complexas e abstratas. Tuleski, Chaves, Leite e Cambaúva (2018, p. 22) explicam que

Tal conhecimento não pode ser tratado como uma produção linear e gradativa, apenas como acúmulo quantitativo de conhecimento, mas cheio de avanços e recuos e de saltos dialéticos que expressam as mudanças qualitativas e transformadoras.

O entendimento da realidade está condicionado a uma série de outros conceitos, que possibilitam uma estrutura mais complexa e estável da consciência. Ampliam-se, dessa forma, as possibilidades de compreensão e intervenção sobre a realidade, que passa a ser acessada de forma cada vez mais elaborada e menos imediata.

Dessa forma, a organização e realização do curso de formação de professores foi fundamentada em tal premissa. Compreende-se, assim, que a partir do processo do conhecimento acerca da violência como um fenômeno social complexo e da consequente superação progressiva do senso comum em relação às experiências individuais e pontuais de violência no contexto escolar, os professores passam a ter maiores possibilidades de criar de forma *intencional e consciente*, em sua atividade, estratégias de enfrentamento à essa violência.

Nesse sentido, o conhecimento acerca do fenômeno, antes marcado por um grau de generalização mais imediata e por uma maior suscetibilidade ao senso comum, pode vir a se reorganizar em um sistema hierarquizado de con-

ceitos. Isso, por sua vez, possibilita a avaliação e o entendimento da realidade concreta em suas múltiplas determinações. A partir desta maior possibilidade de compreensão e havendo um entendimento da realidade em seu caráter histórico e social, o indivíduo pode passar a intervir nessa realidade, agindo de maneira consciente e intencional. (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011).

Além disso, outra particularidade tornou-se norte para sistematização do curso: a intencionalidade das ações realizadas. Entende-se que os professores na sua realidade imediata de trabalho, encontram dificuldades em abstrair as relações que determinam as condições de vida. Portanto, o curso foi concebido com a intenção de reunir os diversos participantes da comunidade escolar para discutir os problemas e desafios pelos quais passa a escola atualmente e propiciar condições, mediante ações teórico-metodológicas criteriosamente organizadas, para a compreensão dessa realidade de violência.

Outra questão sempre mantida em perspectiva ao longo da elaboração do curso foi a impossibilidade, do ponto de vista da formação dos conceitos científicos, da apropriação das ferramentas de análise da realidade pelos participantes por via exclusiva da escuta e da oralidade. É necessária também uma prática direcionada a uma finalidade bem definida – qual seja, o enfrentamento das relações violentas presentes nas escolas – para que os elementos teóricos apreendidos possam se aplicar de maneira dialética à resolução de problemas cotidianos e, assim, serem efetivos da estruturação da atividade de trabalho.

Assim, procurou-se realizar ao longo do curso atividades e problematizações que fizessem com que os professores confrontassem de maneira prática a sua perspectiva individual em relação à violência escolar com as abstrações e generalizações elaboradas coletivamente pelo conjunto da ciência, buscando dessa maneira romper com a esfera do senso comum na qual se localizava sua compreensão antes do curso.

Houve momentos em que foram utilizados recursos artísticos, como músicas e poemas, para promover a sensibilização dos participantes para a realidade de violência comum vivenciada pelos professores na escola. Um exemplo disso foi o uso da música “Hey Joe” do grupo *O Rappa*, que descreve as relações de marginalização e criminalidade às quais está exposta a juventude

no Brasil. Essa música foi utilizada com o intuito de promover a aproximação dos participantes em relação à realidade social de seus alunos – desmistificando, assim, a conduta e o comportamento.

Em outros momentos, foram propostos aos participantes a discussão de dilemas atuais vivenciados por eles em seu trabalho, como a questão da militarização das escolas e a perda do significado social do trabalho do professor. Outro exemplo, é a solicitação da realização de atividades não-presenciais, na forma de questões respondidas por escrito, que buscavam relacionar o conteúdo teórico apresentado com situações do cotidiano escolar ou, então, gerar reflexões acerca da experiência individual, para discussão posterior em grupo.

É importante relatar que a visão de mundo amparada pelo senso comum, ou seja, por conceitos espontâneos, no que diz respeito à violência, tal como mencionada anteriormente, foi identificada em determinadas falas nas entrevistas iniciais realizadas com os professores. Conforme já salientado, algumas destas falas centravam-se na individualização do problema da violência, resumindo-a ao estudante. Tratava-se de um discurso bastante taxativo e determinista, de que o aluno agia de maneira agressiva “por faltar a criação familiar adequada em casa” ou, ainda, “o que faltava era Jesus no coração” em referência a ausência de orientação religiosa. Assim, a partir da análise das entrevistas, observou-se que os professores não possuíam, antes do curso, o discernimento de como essas explicações, oferecidas por eles sobre o comportamento apresentado pelos estudantes, eram limitadas por estarem pautadas exclusivamente nos seus valores individuais.

Ao final do curso, realizou-se novas entrevistas com os professores, com o intuito de identificar possíveis mudanças e/ou avanços nas concepções sobre violência no contexto escolar por eles apresentadas antes do curso. A partir da análise dessas entrevistas finais, observou-se que embora a maioria dos participantes tenha demonstrado em sua fala durante o curso uma aceção crítica em relação aos conteúdos apresentados, tendo inclusive assumido uma postura de articulação coletiva e de interdependência, não foi constatada nas entrevistas realizadas após o curso amplas alterações nas considerações dos professores a respeito dos temas discutidos.

De forma geral, na segunda entrevista, os professores manifestaram a proposição de alternativas individuais para o enfrentamento das situações de violência vivenciadas por eles no colégio. Ações como a correção do comportamento do aluno indisciplinado por meio da polícia e de intervenção de um psicólogo são exemplos das propostas apresentadas na entrevista pós-curso. Entretanto, é importante salientar que foram identificadas mudanças na compreensão das condições materiais e históricas da violência.

Nesse sentido, foi possível perceber no discurso dos participantes o movimento de atrelar a violência manifestada na escola com o contexto social, fato que evidencia, ainda que de modo limitado, certo avanço na compreensão da realidade, viabilizado pelo envolvimento no curso e apreensão dos conteúdos discutidos.

Cabe destacar que tais resultados não podem ser desvinculados das condições materiais de trabalho e de estudo dos participantes – professores e profissionais da rede pública de ensino. Em diversas ocasiões, durante o curso de formação, muitos mencionaram o desgaste emocional e o adoecimento como fenômenos comuns entre a categoria docente, suscitando o debate sobre a desvalorização do trabalho docente, a (dis)função da escola na atualidade, a precarização das condições de trabalho, o esvaziamento do sentido pessoal na atuação docente, a impotência frente o cotidiano violento e a impossibilidade de estudos mais sistematizados e frequentes em função da intensificação das atividades laborais e do desgaste das condições de vida.

Como desdobramento, ficou evidente a impossibilidade de que o professor, sozinho, consiga solucionar problemas do cotidiano escolar, apontando para a necessidade de ações coletivas envolvendo a comunidade. Além disso, ressaltaram que a mobilização de ações demanda o rigor científico para desvendar a realidade contraditória. Indicam, por sua vez, a necessidade de continuidade de cursos formativos atrelados ao cotidiano da escola para que ações coletivas possam ser fomentadas e mobilizadas. Eis o nosso desafio!

### **Finalizando...?**

Martins (2010) ao discutir os dilemas da formação de professores afirma, de forma assertiva, que

[...] indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2010, p. 23)

Em contraposição a concepção hegemônica de formação docente nor-teada pelo esvaziamento de conteúdos conceituais sólidos, pela relativização de conhecimentos circunscrita à prática empírica e espontaneísta, procuramos oferecer aos participantes do curso ferramentas de análise que possibilitassem desvelar a violência na escola atrelada à prática social fetichizada e alienada. Para tanto, foi essencial discutirmos as bases materiais da violência, o processo de humanização em meio a barbárie, a desnaturalização do desenvolvimento da personalidade, as implicações e enfrentamentos da violência no cotidiano escolar; além de elaborar procedimentos metodológicos condizentes com a proposta.

Foram traçadas, portanto, estratégias que viabilizassem a atitude ativa aos participantes em um espaço que pudessem realizar reflexões críticas sobre situações violentas vivenciadas no trabalho docente e introduzir, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, conteúdos para mobilizar avanços na compreensão essenciais de tais fenômenos. Corroboramos com Tuleski, Chaves, Silva e Lucena (2018) que o sujeito nesse processo tem uma postura ativa na busca das vinculações e dos enlaces conceituais para apreensão dos objetos. Novos conteúdos são articulados, contrapostos, problematizados aos conhecimentos, experiências e vivências anteriores, podendo culminar sínteses indispensáveis para operacionalização do conhecimento.

Consideramos que o curso teve um impacto visível, produzindo apropriação de algumas das categorias trabalhadas, contudo, a elaboração teórico-prática é um longo processo que deve ser provocada, estimulada, norteada. Temos clareza, por um lado, que essa foi uma primeira etapa formativa e demanda continuidade. Por outro, as ações realizadas demonstram, como diz Martín-Baró (2017), que não podemos ficar em posição de resignação, conformismo, à margem da nossa própria história marcada pelo estreitamento das possibilidades de vida, já que essa postura conduz ao bloqueio da luta e da mudança dessa realidade que precisa ser radicalmente transformada.

## Referências

ALMEIDA, M. R. de; ABREU, C. B. de M.; ROSSLER, J. H. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. In: **Psicologia em Estudo**. 2011, vol.16, n.4, pp.551-560. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400006>. Acesso em: 15 set. 2016.

GERMER, C. M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: Corazza, G. (Org.) **Métodos da ciência econômica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia**: estudos psicossociais. Organização, notas e tradução de Fernando Lacerda Junior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. L.; CAMBAÚVA, L. Introdução. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. L.; CAMBAÚVA, L. **Cinema e formação de conceitos científicos no Ensino Superior**: diálogos entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Curitiba: Appris, 2018.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; SILVA, M. Ap. S. da; LUCENA, J. E. E. Uma análise da dialética entre o processo de ensino-aprendizagem e formação de sistemas conceituais. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. L.; CAMBAÚVA, L. **Cinema e formação de conceitos científicos no Ensino Superior**: diálogos entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Curitiba: Appris, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## CAPÍTULO X

# DESNATURALIZANDO OS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E HIPERATIVOS: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO AUTOCONTROLE

Ana Paula Alves Vieira

Záira Fátima De Rezende Gonzalez Leal

Sonia Mari Shima Barroco

### Introdução

Hoje em dia, aumentam-se as queixas relativas à inquietude e à agressividade das crianças nas escolas, por trás dessas queixas, existem teorias psicológicas que as justificam e centram suas origens unicamente no aluno, como se esses comportamentos fossem de ordem natural ou orgânica e desistoriciza o problema. Tais justificativas levam a tratamentos medicamentosos como soluções e não resolvem o problema que na verdade tem origem social.

Dessa forma, são necessárias pesquisas que desnaturalizem essas visões biologizantes e que se pensem em práticas que tivessem a promoção do desenvolvimento humano como máxima finalidade. Assim, este capítulo deriva da monografia<sup>1</sup> (VIEIRA, 2016) apresentada como conclusão do curso em Teoria Histórico-Cultural (2014-2016), e objetiva apresentar a compreensão do desenvolvimento do autocontrole para a Psicologia Histórico-Cultural, a fim de enfrentar as explicações de que esses comportamentos são de ordem natural. A Psicologia Histórico-Cultural tem como principais representantes L. S. Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934), A. R. Luria (1902 -1977) e A. Leontiev (1896 -

---

<sup>1</sup> Os estudos sobre a temática do controle do comportamento tiveram continuidade na dissertação de mestrado (Vieira, 2017).

<sup>2</sup> Optamos por utilizar a grafia “Vigotski” no texto, exceto quando as citações empregarem outras grafias. Neste caso manteremos conforme a referência original.

1934). Esse enfoque teórico entende o desenvolvimento do autocontrole como um processo social, portanto passível de ser ensinado/aprendido. A hipótese norteadora aqui é de que esse entendimento possa fazer frente às perspectivas biologizantes que têm invadido os espaços educativos.

Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico base de dados da CAPES a partir das seguintes palavras-chaves escolhidas na base BVS: “Autocontrole”; “Autorregulação”; “Psicologia”; “Psicologia escolar”; “Psicologia educacional”, “Psicologia Histórico-Cultural”. Também foram investigadas as obras dos representantes desse enfoque psicológico, principalmente de Vigotski. A pesquisa se norteou pelo método materialista histórico, a fim de compreender a relação singular-universal no desenvolvimento desse fenômeno psicológico. Isso significa que buscamos entender a formação do autocontrole (singular), vinculado a forma como estamos organizados socialmente (universal), já que para a Psicologia Histórico-Cultural, os processos psíquicos são primeiro intersíquicos, ou seja, compartilhado com os outros, e depois são apropriados pelo indivíduo – intrapsíquicos.

### **O “descontrole” das crianças: aumento de queixas relacionadas à agressividade e à inquietude**

As queixas escolares podem ser entendidas como problemas de escolarização que são atribuídos aos alunos encaminhados para o atendimento psicológico por profissionais da escola, sendo problemas de aprendizagem e de comportamento as mais frequentes (SOUZA, 1997). Podemos dizer que parte considerável das queixas está cada vez mais relacionada aos aspectos comportamentais (BARROCO, 2007) e à não incapacidade de os alunos manterem o controle e/ou controlar os comportamentos. Podemos perceber isso com o aumento dos transtornos relacionados a falta de controle do comportamento presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM]), instituído pela Associação Estadunidense de Psicologia

A quinta edição do DSM tem um capítulo intitulado Transtornos disruptivos, de controle de impulsos e de conduta (“*Disruptive, Im-*

*pulse-Control, and conduct disorders*”) (APA, 2013), pertencente à Seção II, que inclui problemas relacionados ao autocontrole de emoções e do comportamento. Nos outros capítulos também tem outros transtornos referentes ao problema da regulação do comportamento, porém esse se propõe a expor comportamentos que violam as regras, como agressão (relacionado ao mau controle da raiva) e destruição de propriedades, apesar das especificidades dos sintomas em caso de comorbidade. Nessa seção do Manual são apresentados os seguintes transtornos<sup>3</sup>: o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), o Transtorno Explosivo Intermitente, o Transtorno de Conduta, o Transtorno de Personalidade Antissocial, a Piromania, a Cleptomania, dentre outros.

O TOD consiste em um distúrbio comportamental caracterizado pela falta de controle e comportamentos que contradizem às ordens dos adultos (desafiadores). Esse transtorno pode apresentar comorbidade com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), já que esse também é acompanhado do sintoma de impulsividade (APA, 2013). Meira (2012), ao apontar a crítica do diagnóstico de TDAH, afirma que o TOD é diagnosticado em 60% das crianças com TDAH. Santos (2010) afirma que a impulsividade em contradição ao autocontrole é um dos comportamentos da tríade sintomatológica do TDAH. De acordo com Santos (2010), a criança com TDAH manifesta impulsividade de várias formas: falar sem permissão, conversar em momentos impróprios, se zangar ao ser reprimida para fazer algo ou perante tarefas frustrantes, dentre outros comportamentos que prejudicam o rendimento escolar dela e dos seus colegas.

A nova versão do DSM facilita o aumento de crianças diagnosticadas com TDAH, já que foram acrescentadas prováveis comorbidades além do TOD, como o autismo, bem como modificou-se a idade de início dos sintomas de sete para doze anos (pela dificuldade dos adultos com o diagnóstico se lembrarem desse período) (MATTOS, 2013; ARAÚJO;

---

<sup>3</sup> As nomenclaturas dos transtornos foram traduzidas por nós, podendo apresentar variação em outros trabalhos. Para mais detalhes sobre os transtornos citados, ver DSM 5 (APA, 2013).

TOLUFO NETO, 2014) e acrescentou-se a possibilidade de classificar o transtorno em Leve, Moderado e Grave (MATOS, 2013).

Já antes do novo manual, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA] (2014) afirmava que no Brasil a prevalência do transtorno varia de 0,9% a 26,8%. Também podemos concluir que as queixas estão sendo associadas a transtornos ditos neurológicos pelos índices de consumo de medicamentos usados nos tratamentos dos transtornos, como do TDAH. O aumento no consumo de medicamentos cresceu em todas as regiões do Brasil, principalmente no período de aulas, totalizando um aumento de 164% no consumo de metilfenidato (utilizado no tratamento do TDAH) entre os anos de 2009 e 2011, conforme alerta a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2012). Nos Estados Unidos, três milhões de crianças tomam drogas para problemas de concentração, o que levou à escassez de medicamentos como a Ritalina® e o Aderall®, que contêm como princípio ativo o metilfenidato, no ano de 2011 no país, provocando um alarde nos países que acreditam que o medicamento ajuda seus filhos (STROUFE, 2012). Nos Estados Unidos, uma em cada 25 crianças e adolescentes toma medicamentos para a perturbação (BARROS, 2011).

Portanto, podemos perceber que as crianças têm feito uso de remédios como forma de obterem e/ou manterem o controle de seus comportamentos, no lugar de pensar como a educação promove esse desenvolvimento. O fenômeno de transformação de questões sociais e políticas em questões médicas é denominado *medicalização* (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Nesse sentido, no lugar de repensar a escola ou alguma ação que responsabilize o sistema social, é mais fácil atribuir doenças às crianças e tratá-las com medicamentos.

Frente às crescentes queixas escolares se faz fundamental que o psicólogo compreenda a constituição social do psiquismo, entendendo o “social” como além da experiência imediata de interação entre os pares, compreendendo-o de forma cultural e histórica, ou seja, entendendo o papel fundamental do modo

de produção capitalista e as relações sociais de produção vigentes e seus reflexos no desenvolvimento do psiquismo.

### **Como explicar o controle do comportamento?: O que dizem os pesquisadores**

Estar na escola ou acompanhando a educação escolar impõe ao psicólogo, enquanto profissional, ou à Psicologia, enquanto ciência, a necessidade de explicar os sujeitos que se envolvem diretamente com a educação, seja ensinando, aprendendo ou realizando alguma outra atividade que contribua para o desenvolvimento humano. Assim, ante tantas queixas, que evidenciam a dificuldade das crianças em relação a controlar seus impulsos e/ou manter o controle, como expusemos anteriormente, considerou-se fundamental conhecer sobre o atual estágio dos estudos a esse respeito.

Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico que compreendeu ao final dez buscas, realizadas no período de fevereiro de 2015 a julho de 2015, junto ao Portal de Periódicos da CAPES. O primeiro passo na busca por referências bibliográficas foi investigar na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS - Psi Brasil) os descritores adequados referentes ao assunto aqui proposto, assim, foram levantadas possíveis palavras-chave para a posterior pesquisa na base de periódicos da CAPES. Na BVS-Psi (s.d.), em que a terminologia em Psicologia é construída através de diversas pesquisas e é, em grande parte, baseada nos descritores do Tesouro da *American Psychological Association* (Associação Americana de Psicologia - APA) - que foi elaborado a partir dos termos extraídos da literatura e conceitos representativos na Psicologia.

No total, as buscas foram realizadas com as seguintes palavras-chave, nos últimos dez anos, nas línguas portuguesa e espanhola, a quantidade de produções encontradas se encontram no Quadro 1.

Quadro 1: *Quantidade de produções encontradas nas buscas realizadas*

<b>Palavras-chave pesquisadas</b>	<b>Número de produções encontradas</b>
Autorregulação e Psicologia educacional	13
Autorregulação e Psicologia escolar	22
Autocontrole e Psicologia educacional	26
Autocontrole e Psicologia escolar	36
Autorregulação e Psicologia Histórico-Cultural	2
Autorregulação e Vygotsky	2
Autorregulação e Vigotski	2
Autocontrole e Psicologia Histórico-Cultural	1
Autocontrole e Vygotsky	2
Autocontrole e Vigotski	1

Fonte. Elaboração própria.

Dos 107 materiais encontrados, não foi possível ter acesso a dois deles, 31 estavam sendo contabilizadas mais que uma vez, pois apresentou como resultado em mais de um levantamento. Resultaram ao todo 74 produções acadêmicas. Dos 74 materiais (incluindo os livros, as teses e a dissertação), muitos tinham o tema de nosso interesse como secundário na investigação, alguns não estavam relacionados à psicologia (mesmo tendo sido buscados com descritor “Psicologia escolar” ou “Psicologia educacional”), outros não tratavam o tema escolhido no âmbito da educação e outros apenas citavam algo relacionado ao tema. Apenas cinco produções tinham o tema “autocontrole” ou “autorregulação” nas palavras-chave ou como investigação central do trabalho relacionado à Psicologia Escolar/Educacional. Os materiais estão expostos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Materiais que possuem o autocontrole e/ou autorregulação como tema principal

Referência	Descritores que localizam as produções
Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2012). A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. <i>Estudos e Pesquisas em Psicologia</i> , 12(2), 501-520.	Autorregulação + psicologia escolar
Romero, J. C. G., Lugo, S. G., & Villa, E. G. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. <i>Revista Colombiana de Psicología</i> , 22(2), 241-252.	Autorregulação + psicologia escolar
Piscalho, I. & Simão, A. M. V. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. <i>Interações</i> , 30, 72-109.	Autorregulação + psicologia escolar
Queiroz, D. M. (2010). <i>A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem : uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental</i> . Tese de Doutorado em Análise e Organização do Ensino, Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra-PT.	Autorregulação + psicologia escolar
Santos, L. F. (2010). <i>Treino de autocontrole e aquisição repetida em crianças diagnosticadas de TDAH medicadas com metilfenidato</i> . Tese de Doutorado em Ciências do Comportamento – Análise do Comportamento, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Universidade de Brasília, Brasília-DF.	Autocontrole + psicologia escolar

Fonte: Autoria própria.

Essas cinco produções foram lidas e analisadas, relatamos aqui os resultados relativos à natureza do conceito de autocontrole/autorregulação.

### **Da filiação teórica e do conceito e natureza de autorregulação/autocontrole**

É importante retomarmos que os trabalhos foram resultados de diferentes levantamentos bibliográficos que interferem no uso dos termos autocontrole e/ou autorregulação. Portanto, os termos utilizados para o controle



da conduta nos quatro primeiros artigos analisados é “autorregulação”, embora a tese de Queiroz (2010) também aponte “autocontrole” como sinônimo em alguns trechos, já a tese de Santos (2010) utiliza “autocontrole”, mas em alguns trechos também apresenta “autorregulação” como conceito sinônimo. No presente trabalho também consideramos os processos como sinônimos.

Os materiais analisados partem de distintas filiações teóricas. Os artigos de Paiva e Lourenço (2012) e de Romero *et al.* (2013) não apresentam a abordagem teórica de forma clara, mas usam inventários para medir a autorregulação. Sobre a definição do conceito de autorregulação, Paiva e Lourenço (2012) apresentam a “autorregulação da aprendizagem” (não da conduta) e a fim de conceituar o termo, afirmam que “não existe uma definição simples e direta” (PAIVA; LOURENÇO, 2012, p. 502). Eles postulam, referenciando diversos autores, que o fenômeno está relacionado a uma aprendizagem de qualidade e da mestria escolar, envolve o estabelecimento de objetivos, o envolvimento com as tarefas, planejamento e gestão do tempo, o uso de táticas adequadas, criação de clima produtivo de trabalho, o aproveitamento dos recursos, o monitoramento das realizações, a previsão dos resultados, busca por ajuda, bem como a internalização de crenças positivas sobre suas capacidades.

Atentando ao objetivo do artigo, os autores apresentam a autorregulação como condição para bons rendimentos escolares e comportamentos adequados, não disruptivos. Dessa forma apresentam na discussão que os professores podem fornecer apoio para “encorajar” comportamentos autorregulados. Outra variável analisada, juntamente com a autorregulação, foi o insucesso escolar, que apresentou uma relação inversamente proporcional à autorregulação da aprendizagem, comprovando a bibliografia sobre o fenômeno que foi consultada pelos autores. Os autores reconhecem as limitações das correlações entre as variáveis, quanto à “capacidade de efeito” entre elas. Porém quando apresentam a autorregulação da aprendizagem como condição que gera melhor rendimento e menos comportamentos disruptivos, consideram essa relação como causal e não explicam a origem e o desenvolvimento da autorregulação.

Já Romero *et al.* (2013) apresentam as variáveis “autorregulação, resiliência e metas educativas” como internas e pessoais. Essa concepção fica

evidente em todo o artigo, o seguinte trecho ilustra o entendimento da autorregulação como algo intrínseco ao indivíduo: “os indivíduos **tem propriedades de auto-organização e autorregulação** que mantêm seu funcionamento enquanto se adaptam aos contextos nos quais se interagem” (ROMERO *et al.*, 2013, p. 243, grifo dos autores/as). Os autores do artigo apontam que a autorregulação emocional e da conduta são um processo importante para a teoria do desenvolvimento, tornando os indivíduos agentes em seus próprios desenvolvimentos. São variáveis que afetam o rendimento acadêmico, sendo possível alterar ou dar novas respostas através de processos regulatórios, contribuindo para a competência acadêmica e saúde psicológica. As variáveis são a base para a aprendizagem autorregulada, mas são processos diferentes, o controle emocional e da conduta possibilita que a pessoa, de forma autônoma, atenda, regule e organize sua aprendizagem. A hipótese da pesquisa é de que a variável autorregulação, juntamente com resiliência e metas educativas são “variáveis protetoras de tipo individual, que diminuem os efeitos negativos de percepção de variáveis contextuais de risco assinaladas” (ROMERO *et al.*, 2013, p. 245).

Assim o jovem autorregulado se relaciona menos com amizades negativas ou que se envolvam em condutas antissociais. No trecho a seguir, retirado do texto, mostra como essa concepção é compartilhada por outros autores: “Alguns autores afirmam que as variáveis relacionadas ao rendimento acadêmico podem ser internas ou externas – entendendo as internas como as características pessoais dos estudantes e externas como os fatores do contexto” (TORRES; RODRIGUÉZ, 2006 apud ROMERO; LUGO; VILLA, 2013). Dessa forma os autores apresentam que a autorregulação se refere a uma característica pessoal, um fator interno que interfere no rendimento, nessa lógica, se o aluno for autorregulado, ele terá um bom rendimento.

O artigo de Piscalho e Simões (2014) também não deixa claro o referencial utilizado, as autoras afirmam partir de “alguns fundamentos teóricos” e das “perspectivas dos pesquisados” (PISCALHO; SIMÃO, 2014, p. 72). Também traz concepções baseadas no “aprender a aprender” relacionada à Teoria Construtivista, como demonstra a citação: “A lógica da autorregulação reforça a tônica processual do aprender a aprender” (PISCALHO; SIMÃO, 2014, p. 76). As

autoras citam o conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vigotski e o conceito de ato voluntário de Luria e Vigotski, bem como o papel da linguagem e do jogo no processo do desenvolvimento da autorregulação. Elas apresentam a autorregulação como competência que pode ser ensinada e treinada.

Dessa forma, Piscalho e Simão (2014, p. 74), embasadas na revisão bibliográfica realizada pelas autoras, centralizam a análise no papel do professor em promover essa “capacidade”. O entendimento do fenômeno abordado no artigo é de que a criança desenvolve primeiro a autorregulação para depois adquirir outras “competências sociais” e se o autocontrole não for desenvolvido primeiro, a criança pode apresentar dificuldades de aprendizagem. Os processos psicológicos são, portanto, entendidos como descolados uns dos outros, assim como apontam os outros dois artigos analisados. Eles não tratam da gênese e do desenvolvimento da autorregulação e, no caso dessa última produção analisada, implica os professores no desenvolvimento dessa capacidade apenas como treinamento ou encorajamento, como também aponta o artigo de Romero e cols. (2013).

A tese de Queiroz (2010) não explicita o referencial utilizado em sua pesquisa, mas ao definir o conceito de autorregulação, o faz a partir da abordagem construtivista: “Do ponto de vista construtivista, a autorregulação é um “elemento-chave no processo de aprendizagem” (FONS; WEISSMAN, 2003 apud QUEIROZ, 2010, p. 75). Baseada em Santos (2002 apud QUEIROZ, 2010, p. 65) a autora define regulação “como ato intencional que, ao agir sobre os mecanismos de aprendizagem, passa a contribuir para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”. A autora, baseada na literatura consultada, aponta a autorregulação como uma atividade mental que permite ajustar as estratégias de aprendizagem que o aluno aprende a fazer, criando um sistema pessoal de aprendizagem, possibilitando mais autonomia nas aprendizagens.

Queiroz (2010) considera que, no processo de regulação, o feedback e a orientação são etapas sequenciais e são articulados no trabalho didático-pedagógico, desencadeado pelo professor - regulação externa - e/ou **pelo aluno - autorregulação**. A autora coloca os dois processos - regulação externa e autorregulação - como isolados um do outro, sendo a autorregulação de ordem interna, não apontando uma discussão da gênese e do desenvolvimento do processo. Dessa

forma, o papel do aluno é considerado extremamente ativo e, se forem criadas condições, as tarefas podem interferir na aprendizagem, na autorregulação e na autoavaliação. A avaliação seria uma forma, uma estratégia, de incidir sobre esses fenômenos, como confirma o seguinte trecho: “Os processos de ensino centram-se no aprendiz e em seu desenvolvimento individual, tendo a avaliação uma função de autorregulação, de autocontrole” (QUEIROZ, 2010, p. 43). Assim, a autora, amparada pela literatura consultada, afirma que a avaliação consiste em um mecanismo que se estrutura em torno da “regulação contínua das aprendizagens” sendo um dos objetivos que o aluno possa construir um sistema próprio de aprendizado e obter maior autonomia ao ter progressos na autorregulação.

Percebemos então que o autor, assim como no artigo anterior, considera como uma das funções do processo de ensino promover a autorregulação, mas que não coloca o papel do professor da mesma forma que o artigo de Piscalho e Simões (2014), pois postula sobre uma postura ativa do aluno no processo e aponta a avaliação como estratégia fundamental para levar à autorregulação.

Já a tese de Santos (2010) afirma ser embasada pela Análise do Comportamento e define o conceito de autocontrole de acordo com a teoria: “a resposta de autocontrole é resultado do controle exercido por variáveis ambientais (por exemplo, controle social), e ainda, por outras respostas emitidas pelo organismo” (SANTOS, 2010, p. 104). Entendendo o autocontrole como comportamento, os analistas do comportamento analisam de quais variáveis o autocontrole é função e entendem que pode ser ensinado, como qualquer outro comportamento, através de arranjos contingenciais de reforçamento (SANTOS, 2010). A tese apresenta um experimento para o treino do autocontrole, adaptado de Rachlin e Green (1972 apud SANTOS, 2010). No experimento apresentado pelo estudo em questão que tinha como objetivo investigar “os padrões de respostas de aquisição repetida e de desempenho (Tarefa Complexa) em crianças em idade escolar, diagnosticadas com TDAH com e sem o uso de Metilfenidato” (SANTOS, 2010, p. 7).

A partir da pesquisa bibliográfica aqui exposta identificamos que são poucos os estudos que abordam a importância do autocontrole na formação de consciência e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, principal-

mente a partir da Psicologia Histórico-Cultural, abordagem aqui proposta. De acordo com Moreno, Ballesteros e Burke (2012) os estudos dominantes não consideram a dimensão social do processo, que para a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural é fundante. Não encontramos nos levantamentos realizados, pesquisas que analisam o processo autorregulação/autocontrole a partir dessa abordagem, alguns apenas citam os autores Luria e Vigotski para apresentar algum conceito específico, mesclando com concepções construtivistas.

Os autores Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) também apontam que existem poucos estudos referentes às origens e ao desenvolvimento da autorregulação. Assim, os artigos analisados não se preocuparam em apresentar a gênese e o desenvolvimento do processo, mas sim em correlacionar variáveis, como a autorregulação, relacionando com o insucesso escolar e com o baixo rendimento. Também se preocuparam com o treinamento da capacidade, sendo o papel do professor “encorajar” o desenvolvimento da autorregulação.

Dessa forma, os estudos partem de uma compreensão dos processos psíquicos e do desenvolvimento humano como passíveis de treinamento e desconsiderando o entendimento de suas especificidades enquanto um fenômeno histórico-social. Tais análises culminam em visões anistóricas dos processos psíquicos, e, conseqüentemente, na legitimação das queixas escolares, corroborando para pensarmos o autocontrole como um fenômeno de ordem natural e individual, implicando no aumento de crianças sem controle, como foi exposto anteriormente.

### **A formação do descontrole: o desenvolvimento do autocontrole como um processo social**

A Teoria Histórico-Cultural traz o caráter histórico para a psicologia e por utilizar o método materialista histórico-dialético para a análise dos fenômenos, considera o processo de humanização enquanto uma “produção histórica”. Como tal, para se apreender e compreender o homem é preciso considerar as múltiplas relações que este estabelece com seus pares e com o mundo. Nesse sentido, os teóricos fundadores da abordagem psicológica em questão, ao buscarem

por uma psicologia científica<sup>4</sup>, propunham que sempre se realizasse o estudo de problemas ou fenômenos específicos, singulares considerando as múltiplas determinações que incidem sobre eles, remetendo ao que é mais complexo.

Dessa forma, ante às queixas que se avolumam é necessário destacar que, de modo corrente, não é realizada uma análise crítica sobre fenômenos da educação e se desconsidera o contexto histórico-social nos diagnósticos referentes, o que para a Psicologia Histórico-Cultural assumem papéis fundantes ou determinantes. As queixas são produzidas a partir de uma concepção de homem hegemônica em nossa sociedade, portanto estudos sobre essa temática podem legitimá-las ou desconstruí-las. Leonardo, Leal e Rossato (2015), investigaram publicações sobre as temáticas “queixas escolares” e “fracasso escolar” e, como resultado, apresentaram que a ênfase nas concepções individualizantes sobressai a uma perspectiva crítica, que entende as dimensões sociais e políticas do problema. As autoras apontam a necessidade de mais publicações que não dissociem os problemas no processo de escolarização da sociedade capitalista que os produzem, a fim de alcançar maiores compreensões da temática e permitir intervenções que sejam as mais eficientes possíveis.

Nesse sentido, quando Marx e Engels (1848/2008) consideram que “[...]a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes” (p. 8), concluem que a sociedade capitalista culminou num sistema que simplificou os antagonismos de classe, numa sociedade que se divide, cada vez mais, em duas principais classes, com interesses diametralmente opostos: burguesia e proletariado. A burguesia possui a propriedade privada dos meios de produção e o proletariado é proprietário apenas da força de trabalho, sendo obrigado a vendê-la para a primeira, para sobreviver. Constitui-se, então, uma relação de exploração do homem pelo homem, ou seja, da maioria (proletários) pela minoria (burgueses), que se dá através de condições alienantes de trabalho, em que a riqueza socialmente produzida é apropriada pela classe dominante (burguesia). Portanto, com o antagonismo das classes, há uma diferença de acesso à riqueza social e historicamente produzida pelo homem.

---

<sup>4</sup> Vigotski, Luria e Leontiev viveram a Revolução Soviética, datada de 1917, e, pensando no novo homem, formularam a psicologia marxista (TULESKI, 2008).

Sobre o crescimento da desigualdade, o secretário da Organização das Nações Unidas (ONU), Ban Ki-moon, já alertava, no Dia Mundial da Justiça Social (20 de fevereiro de 2014), que essa é uma realidade que aumenta tanto entre países como dentro das nações (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2014). Também o relatório do Fórum Econômico Mundial de Davos de 2015 sustenta que a desigualdade tem aumentado de forma desenfreada (*WORLD ECONOMIC FORUM ANNUAL MEETING*, 2015). Diante desses alertas, constatamos a grande contradição do século XXI: produção incomparável de riqueza e uma situação de pobreza crescente, confirmando a tese de Marx de que na sociedade dividida em classes a riqueza socialmente produzida é apropriada pela minoria – a classe dominante –, numa relação de exploração do homem pelo homem. Assim, as condições de acesso à riqueza historicamente produzida são completamente desiguais e interferem no desenvolvimento da consciência dos homens.

Um dos espaços que é capaz de possibilitar o acesso à riqueza cultural e histórica (conhecimento científico, artes, dentre outros) é a escola. Porém a escola presente na sociedade capitalista reproduz a lógica desse sistema, não ensinando com esse objetivo de promoção de desenvolvimento integral. Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional (porém não só ela) deve entender esse contexto e considerar que a forma da produção material tem seu formato correspondente na produção espiritual, assim, o psiquismo humano recebe uma configuração específica em cada estágio do desenvolvimento ontogenético e dos homens em geral. Com o resultado do avanço do capitalismo, temos “[...] a diferenciação e fragmentação do tipo humano único em vários tipos de classes sociais separados - que se enfrentam-, bem como a corrupção e a distorção da personalidade humana e a sua sujeição a um desenvolvimento unilateral[...].” (VYGOTSKY, 1930/1998, p. 111).

Dessa forma, a sociedade é compreendida como a base da constituição da subjetividade, não um simples elemento a ser considerado. O estudo sobre o autocontrole chamou a atenção dos teóricos fundadores da teoria histórico-cultural devido ao momento histórico em que viviam. De acordo com Tuleski (2008), a União Soviética era praticamente toda agrária e foram muitas as dificuldades

socioeconômicas após a revolução. Considerava-se que a saída para as dificuldades do setor agrícola no período pós-revolucionário era acelerar a industrialização e, para que isso se concretizasse, houve um reforço disciplinar no interior das fábricas.

Contrários à coerção externa e o autoritarismo presentes nas fábricas, Vygotsky e Luria (1996) demonstraram cientificamente o processo de formação cultural do homem. Através da apropriação dos signos e instrumentos culturais, as funções psicológicas superiores se desenvolvem e são capazes de promover a **autorregulação do comportamento**. Nessa perspectiva, os comportamentos impulsivos, imediatistas/instintivos e sem reflexão poderiam ser abandonados, já que, por meio da educação para o trabalho com percepção da totalidade das relações e do coletivo, se desenvolveria um comportamento racional compatível com o homem comunista, sem necessidade de coerção externa como o Estado propunha (TULESKI, 2008). Portanto, de acordo com a autora “ [...] **o desenvolvimento da consciência, do autocontrole, seria a melhor arma para a efetivação da sociedade comunista.**” (p. 138, grifos nossos).

A escola desempenharia um papel fundamental na eliminação de comportamentos burgueses, esses comportamentos que foram mencionados anteriormente (impulsividade, agressividade, competitividade, egoísmo) seriam substituídos pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional. “O conhecimento de relações mais amplas que imediatas e visíveis favoreceria a consciência histórica de devir social” (TULESKI, 2008, p. 168). A educação deveria preparar tanto os operários, quanto os futuros trabalhadores para o desenvolvimento tecnológico e industrial avançado, já que a Rússia necessitava desenvolver a indústria porque era um país majoritariamente agrário.

Vigotski apresenta o autodomínio como um dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento humano. O autor postula sobre a voluntariedade, o autocontrole, o autodomínio e a autorregulação, mas não aponta uma distinção entre esses processos e também não assinala definições claras (VIEIRA, 2016). De acordo com Smirnova (2010), Vigotski postula que os processos voluntários são mediatizados por signos, especialmente pela linguagem.



Vygotski afirma que o homem, ao subordinar e intervir no curso dos processos naturais, modifica também sua conduta. De acordo com o autor, o domínio do próprio comportamento, assim como o domínio da natureza, não pressupõe a abolição das leis básicas da natureza, mas sim uma subordinação dessas leis. Sendo a lei básica da conduta a de estímulo-resposta, a dominação do comportamento corresponde a uma dominação dos estímulos (VYGOTSKI, 1931/2012). O ser humano, diferente dos animais, atribui significado histórico para o estímulo, criando e usando signos. Isso significa dizer que todo comportamento do homem é mediado por instrumentos físicos e/ou simbólicos. O instrumento simbólico (a linguagem, a álgebra, as obras de arte, a escrita, os desenhos e todos os tipos de sinais) é responsável pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares pelas superiores e pela organização dessas (VYGOTSKI, 1931/2012). O autor chama de funções psicológicas primitivas as primeiras estruturas determinadas pelas peculiaridades biológicas. Já as superiores são desenvolvidas pelo processo de apropriação cultural, apresentando uma forma de conduta mais complexa. O autor entende desenvolvimento cultural como essa mudança da estrutura inicial das funções e a aparição de novas estruturas que causam uma nova correlação entre as partes (VYGOTSKI, 1931/2012).

Nesse sentido, a equação da conduta é modificada no homem, possuindo dois polos: estímulo-signo e estímulo-objeto. Essa nova estrutura representa o processo de dominação do comportamento (VYGOTSKI, 1931/2012). Sendo assim, o papel dos estímulos-signos (estímulos criados pelos homens) é de dominar sua própria conduta. “O homem, sem dúvida, submete o poder das coisas sobre sua conduta, o põe a serviço de seus objetivos e orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influi, assim, sobre seu próprio comportamento, o subordina a seu poder” (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 292). Ele exemplifica com o fato de contarmos até três para realizarmos uma ação, em que criamos o estímulo e ele se converte em motivo auxiliar para realizar uma ação.

Porém esse domínio não é natural de um indivíduo, mas sim criado socialmente. De acordo com Vygotski (1931/2012), ao longo do desenvolvimen-

to infantil, as formas de conduta que os adultos aplicam em relação à criança passam depois a serem utilizadas por ela mesma. “Essa é a chave do fato da dominação da própria conduta que nos interessa” (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 128). De acordo com Luria (1962/2015), a linguagem “[...] que formula o objetivo da ação, o correlaciona com o motivo e traça o esquema fundamental daquele problema que o homem levanta” (p. 298). Segundo Luria (1962/2015), primeiro a ação da criança se determina pela ordem do adulto, depois se converte em uma ação regulada pela própria criança, e, posteriormente, por ideias e esquemas formulados pela participação da linguagem interna. Essa linguagem desenvolvida por último participa na transformação da informação recebida em ação com objetivo.

Dessa forma, diferentemente de outras abordagens, as relações sociais têm um papel fundamental para o desenvolvimento humano. O autor afirma que “o indivíduo só existe como ser social, como membro de algum grupo social, dentro de cujo contexto segue o caminho do desenvolvimento histórico. A composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento dependem da evolução social e seus principais aspectos estão determinados por esta última” (VYGOTSKY, 1930/1998, p. 110).

Os autores postulam sobre o papel do coletivo no desenvolvimento do comportamento da criança. De acordo com Levikin (1962 apud BARROCO, 2007) o desenvolvimento do sentimento de coletivismo era uma das finalidades da educação soviética no período pós-revolucionário, bem como do desenvolvimento da solidariedade (não como sinônimo de caridade), o desenvolvimento da internacionalização do proletariado, da aversão aos exploradores e do amor tanto à liberdade quanto ao progresso. Nesse sentido era necessário também temperar a vontade e o caráter para alcançar uma mudança qualitativa na consciência do povo. Nesse contexto, como já apresentamos acima, um dos desafios da educação era promover o desenvolvimento do autocontrole/autorregulação/autogoverno/autodomínio.

Podemos pensar nos desafios para o desenvolvimento do autocontrole na sociedade capitalista hoje, que fomenta cada vez mais a meritocracia, as punições, os estímulos e incentivos individuais e todos os comportamentos

burgueses que Vigotski tentava combater. A sociedade capitalista forma indivíduos individualistas, egoístas, incapazes de postergar satisfações e controlar impulsos, estando todas essas características presentes nos ditos “problemas de aprendizagem”, em que se culpabiliza o aluno e não o entende como indivíduo formado pelas relações de produção.

A Psicologia Histórico-Cultural nos é muito válida para entender, analisar e intervir nessas queixas escolares, pensando no indivíduo como fruto dessa sociedade. Também é fundamental compreender que se prezamos pelo desenvolvimento integral do ser humano, este não será possível numa sociedade organizada como a nossa e que as abordagens anistóricas do desenvolvimento humano não contribuem para o desenvolvimento plural do homem.

### **Considerações Finais**

Percebemos, portanto, que existe um aumento nos transtornos e distúrbios relacionado à falta de controle do comportamento refletidas na agressividade e hiperatividade, bem como na quantidade de crianças diagnosticadas com algum deles. Também vimos que com isso, agrava-se também o problema do aumento de crianças medicalizadas, já que essa é a solução apontada pelos profissionais da área da saúde para o controle do comportamento e das dificuldades de aprendizagem em geral. Dessa forma, a Psicologia, como área do conhecimento, pode contribuir para esse aumento de transtornos e, consequentemente, para o aumento da “medicalização” de criança, pois, muitas vezes, essa área do conhecimento naturaliza os comportamentos agressivos e inquietos da criança, culpabilizando-as.

Esse debate entra em uma discussão crítica sobre o compromisso social do psicólogo, o qual deve superar os princípios teóricos e metodológicos que conduzem a concepções de medicalização e de patologização dos problemas educativos. Teorias tradicionais dão prioridade a somente um dos eixos de análises: os aspectos relacionados com o psiquismo, o desenvolvimento cognitivo dos aspectos individuais ou meramente pedagógicos. Tal realidade foi possível de observar nas análises dos artigos, em que notamos que esses não

se preocuparam em investigar a gênese e o desenvolvimento do processo, e quando mencionaram a regulação externa, a coloca como processo separado da autorregulação ou atribui ao professor a função de treinar ou encorajar tal capacidade ou comportamento.

Essas compreensões geram práticas que podem contribuir para o aumento dos diagnósticos, legitimando a culpabilização do estudante. Para enfrentar essa situação, este trabalhou buscando ultrapassar a concepção aparente de causas psicológicas pessoais/individuais, desvinculadas da sociedade e do modo de reprodução da vida ao investigar como se desenvolve o controle de comportamento.

Apresentamos a importância do estudo desse tema para os autores soviéticos em questão, devido ao momento revolucionário em que viviam, no qual era necessário que as pessoas se autorregulassem e não reproduzissem os comportamentos burgueses. Portanto, percebemos que Vigotski (2012) critica o autoritarismo como a solução para os problemas da época e não compreende o autodomínio como de ordem interna. Segundo o autor, o autodomínio advém de um processo social, já que em toda sua teoria ele comprova que todas as funções e processos psíquicos são, primeiramente, sociais.

Vigotski (2012), a partir do método instrumental, postula que a dominação dos instrumentos culturais corresponde à própria dominação da conduta, portanto o comportamento mediatizado seria o comportamento voluntário. Decorrente das análises realizadas, foi possível perceber as seguintes teses de grande importância postuladas pelo autor: 1. O comportamento humano é mediado por signos, ou seja, o homem cria estímulo-signo para controlar sua conduta; 2. O comportamento é regulado do meio externo para o meio interno; 3. A linguagem é usada para orientação, regulação e planejamento da atividade.

Dessa forma, desenvolvemos o autocontrole, bem como todo o psiquismo, a partir das relações estabelecidas com o exterior, pensando que ultrapassa a concepção de interação social, já que essa corresponde às relações universais, que, portanto, devem ser analisadas a partir de múltiplas dimensões. A compreensão de autodomínio como de ordem interna ainda está presente hoje, como foi apresentado nos artigos analisados, sendo o objetivo do trabalho aqui

apresentado mostrar como a Psicologia Histórico-Cultural pode combater visões anistóricas do desenvolvimento humano, que se expressam em queixas escolares. Sob esse entendimento, a expectativa é de que a soma de estudos que desvendem o real e o expliquem possam dar subsídios para a criação de métodos que favoreçam a aprendizagem e não que aumentem o número de transtornos que têm como solução o uso de medicamentos.

## Referências

365 SAÚDE. **Medicamentos para Transtorno desafiador opositivo**. (s.d.). Disponível em: <http://www.365saude.com.br/pt-family-health/pt-childrens-health/1009113597.html>. Acesso em: 20 dez. 2016

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA [ANVISA]. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia**, 2(2) 2012.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA [ANVISA] (2014). Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde**, ano 8, n. 23. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br> Acesso em: 10 mai. de 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Diagnostic and statistical Manual of Mental disorders DSM 5**. Washington, DC, London, England: APA, 2013.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 16 (1), 67-82,. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452014000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007). Acesso em: 20 nov. 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara-SP. Araraquara: UNESP, 2007.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE PSICOLOGIA [BVS]. **Terminologia em Psicologia**, s.d. Disponível: <http://newpsi.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LEONARDO, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. **A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 19(1), 163-171, 2015.

LURIA, A. R. **Las funciones corticales del hombre** (3ª ed.). México: Fontamara. (Trabalho original publicado em inglês em 1962), 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista** (1ª ed.). São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MORENO, I. O.; BALLESTEROS, A. C.; BURKE, F. M.; MERAZ, G. M. La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje. **Primer Congreso Internacional de Educación** (pp. 1029-1039). Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México, 2012. Disponível em: [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_04/a4p9.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p9.pdf). Acesso em: 20 ago. 2015.

MATTOS, P. O que mudou no diagnóstico do TDAH com a nova edição do DSM-5, o Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais. **Associação Brasileira do Déficit de atenção e hiperatividade**, 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/964-entenda-o-tdah-nos-criticos-do-dsm-v.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16(1), 136-142, 2012.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In M. G. D. F., M. E. M. M.; S. C. T. (Orgs.), **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL [ONUBR] (2014, fevereiro). ONU: **Cerca de 1% da população mundial possui a mesma riqueza que 3,5 bilhões de pessoas**. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/onu-cerca-de-1-da-populacao-mundial-possui-a-mesma-riqueza-que-35-bilhoes-de-pessoas-mais-pobres>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 12(2), 501-520, 2012..

PISCALHO, I.; SIMÃO, A. M. V.. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. **Interações**, 30, 72-109, 2014.

QUEIROZ, D. M. **A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem**: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental. Tese de Doutorado em Análise e Organização do Ensino, Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra-PT, 2010.

ROMERO, J. C. G.; LUGO, S. G.; VILLA, E. G. Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. **Revista Colombiana de Psicología**, 2013, 22(2), 241-252

SANTOS, L. F. **Treino de autocontrole e aquisição repetida em crianças diagnosticadas de TDAH medicadas com metilfenidato**. Tese de Doutorado em Ciências do Comportamento – Análise do Comportamento, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

SMIRNOVA, E. O. El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In Y., SOLOVIEVA; L., QUINTANAR (Orgs.), **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar** (pp. 46-58). México: Trillas, 2010.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. MACHADO; M. P. R., SOUZA (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STROUFE, A. Ritalin Gone Wrong. **The New York Times**, 28 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/01/29/opinion/sunday/childrens-add-drugs-dont-work-long-term.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista**. Maringá: Eduem, 2008

VIEIRA, A. P. A. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PPI, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, L. S. La modificación socialista del hombre. A transformação socialista do homem. Em G. Blanck (Org.), **La genealidad y otros textos inéditos** (pp. 109-125). Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998. (Trabalho original publicado em 1930).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WORLD ECONOMIC FORUM ANNUAL MEETING. **Inequality and climate change: 2015's challenges**, janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2015>. Acesso em: 15 out. 2015. Disponível:



## CAPÍTULO XI

### VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CASO DE POLÍCIA?

Pâmela Cristiane Gomes Ferreira

Débora Laís Silva de Oliveira

Iracema Neno Cecilio Tada

Nos últimos anos a escola brasileira tem passado por situações limítrofes no seu cotidiano, o que tem gerado um descompasso real e significativo no que tange ao seu papel social àqueles que estão envolvidos direta e indiretamente nesse processo. Dessa maneira, a escolas, seja ela particular ou pública, atualmente, têm experimentado no seu espaço de socialização do saber escolar, a denominada *violência escolar*.

Os desarranjos provenientes da inércia ou da ineficácia de ações dos poderes públicos para lidar com os conflitos emergentes que se instalaram de maneira corrosiva no ambiente escolar, têm gerado inquietações e provocações não só no espaço em que os casos de violência acontece, mas, de que maneira e o porquê ela acontece.

Diante das implicações e do crescimento das mais variadas formas de violência, a escola tem encontrado barreiras em problematizar e encaminhar ações de enfrentamento e de prevenção – tais entraves surgem nesse espaço, porque na maioria das vezes a violência escolar é encarada e mediada pelos agentes escolares por um viés enérgico e punitivo, o que pode corroborar para o aumento deste fenômeno no interior da instituição de ensino.

Discussões, publicações científicas e políticas públicas têm surgido a fim de dar subsídios aos educadores, com o objetivo de encaminhar soluções que amenizem, e até mesmo erradiquem essa problemática social que se instalou no interior das escolas. Deste modo, este capítulo expõe resultados de estudos que tinham por finalidade compreender as relações estabelecidas no

cotidiano escolar, e o que tem provocado tensionamento e eventos conflituosos geradores de violência nas escolas. Para isso, tem-se como aporte a contribuição da perspectiva Psicologia Escolar Crítica para fomentar a nossa discussão sobre esse fenômeno escolar e social.

### **Conceituando a violência**

Para entender esse fenômeno, é preciso primeiramente conceituá-lo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2002) é considerado violência todo ato intencional de força física que possa vir gerar danos: lesões, morte, deficiência de desenvolvimento ou privação de liberdade de um indivíduo ou de um grupo, ou seja, uma forma de poder que é a ameaça contra si próprio, contra o outro ou contra a comunidade. Tal definição nos parece restringir-se à ação física e não contribuiu para uma melhor compreensão sobre a complexidade desse fenômeno. O que nos instiga a buscar outros conceitos.

Tassara e Rosa (2004) definem violência como:

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (p. 36).

Percebe-se que essa conceituação é mais abrangente que a anterior, por considerar a agressão física e a simbólica, como também, as ações que venham provocar danos a tudo àquilo que seja valorizado pela sociedade.

Uma vez definido o conceito de violência, se faz necessário compreender o que é violência na escola, o que incute e se assemelha ao conceito geral. Para isso, destaca-se a definição de Prioto e Boneti (2008) que a compreendem como:

[...] todos os atos ou ações de violência comportamentos agressivos e antisociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre

a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos a escola) no ambiente escolar. (p.11116).

A definição das autoras abrange os conceitos da OMS (2002) e de Tassara e Rosa (2004), no entanto, limitando-o ao contexto escolar, o que por sua vez tende a desconsiderar tudo aquilo que ocorre fora do âmbito da instituição, mas que contribui para episódios de violência dentro da unidade de ensino.

Pensando no contexto social e nos reflexos que este apresenta, principalmente na escola, Charlot (2002) afirma que há várias formas de expressão da violência no contexto escolar, sendo elas: violência *na* escola, *da* escola e *para* escola, respectivamente entendida como: produzida na instituição sem estar ligada a ela de fato; a segunda seria a violência à escola, relacionada às atividades da instituição, e que, portanto se manifesta em relação a tudo que a representa: professores, corpo-técnico, patrimônio; e por fim, a violência da escola, que se manifesta de maneira simbólica, a nível institucional, pela hierarquia escolar, onde as principais vítimas são os alunos.

A exemplo de como ocorrem no ambiente, pensemos: na organização no sistema de atribuição de notas, na composição das classes (série/ano de acordo com o rendimento escolar), no baixo número de professores por escolas, na falta de formação continuada, nos casos em que há professores lecionando disciplinas que não estão em consonância com sua formação/graduação, na ineficácia das políticas de inclusão, dentre outros. Diante do exposto e atrelado a outras questões de cunho velado, é que Charlot (2002) nos convida a pensar e refletir que a violência à escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola, entendendo que, a primeira é uma resposta à segunda.

Para endossar e nos ajudar a compreender o fenômeno da violência escolar, Silva (2006) entende a violência no cotidiano escolar como sendo: os atos de agressões físicas e/ou psicológica a alguém, na tentativa de sempre causar danos; os conflitos estremecidos das relações sociais; os discursos preconceituosos que contribuem para práticas de exclusão e, a diminuição dos investimentos ou corte nos gastos na área da educação brasileira, estes dois últimos têm ganhado grande repercussão e notoriedade, à medida que temos: o

aumento de casos de racismo, da não-aceitação a discussão e a convivência com a identidade de gêneros, de exclusão às pessoas com deficiência – o que tem provocado dor àquele que sofre preconceitos e estigmas, tornando os episódios em “caso de polícia”, na tentativa de assegurar um direito constitucional, o da educação, e por fim, uma redução significativa dos gastos públicos.

À medida que os casos de violência escolar repercutem no cenário midiático, surge uma gama de questionamentos da sociedade em geral a fim de entender o que está acontecendo com as escolas e as possibilidades para o seu enfrentamento: O que fazer? Como fazer? A quem responsabilizar? Há culpados?

Um dos pontos de partida encontrados para compreender e problematizar essa discussão foi levantado por Abramovay *et al.* (2002) no livro “Violência nas Escolas”. Os dados da pesquisa realizada sobre violência nas escolas em 13 cidades do Brasil com alunos e corpo técnico, evidenciaram que os termos violência verbal, simbólica, racial e psicológica fazem parte do cotidiano escolar, apesar de os entrevistados não conseguirem conceituá-los. Tal informação permite -nos pensar na falta de espaço de discussão sobre assuntos escolares (pedagógica e relações interpessoais) entre os grupos – o que tende a distanciar a realidade dos atores escolares e também, minimizar os conflitos que emergem no ambiente escolar. Esse mecanismo que ocorre na grande maioria das vezes é reflexo do que Patto (1991) aponta como práticas cristalizadas, ou seja, algo natural e por isso, beira à negligência dos fatos.

Para Abramovay et al (2002), a violência é multidimensional e atinge não só as escolas públicas, mas, as particulares também, o que reflete de forma direta nas famílias e na sociedade em geral. As autoras, afirmam ainda, que a violência não se limita às agressões físicas, vai além disso, caminha pelas questões simbólicas, preconceituosas e culturais, o que resulta nas privações dos direitos básicos inerentes ao ser humano.

Ainda sobre as manifestações da violência, as autoras destacam que tais elementos culturais e de cunho preconceituoso no ambiente escolar são mais evidentes nas escolas que atendem a classe menos favorecida, onde seu direito é negado a partir do momento em que, ações ou a falta delas interferem no processo de escolarização desses alunos, seja por meio do sucateamento da in-

fraestrutura escolar, da falta de repasse de recursos pela administração pública e da ausência de professores contratados efetivamente – em razão da maioria dos professores ter uma formação pautada na lógica formal que opera pelo viés da dualidade normal *versus* anormal, aprender *versus* não aprender, e não pela lógica dialética que permite compreender o fenômeno em sua complexidade e com suas contradições. O distanciamento da lógica dialética tende a contribuir para a criação de preconceitos com relação às escolas localizadas em bairros periféricos e marginalizados, tidos como violentos, bem como afirma (PATTO, 1991).

Para compreender o que está acontecendo nas escolas brasileiras precisa-se antes de tudo, entender o que se passa em nossa sociedade, afinal, a escola é reflexo da sociedade. Segundo Waiselfisz (2014), criador do mapa de violência no Brasil, desde a década de 80, o índice<sup>1</sup> de violência no país cresceu mais de 7%, sendo o ano de 2014 a maior marca registrada desde então. Vale ressaltar que os casos de agressão e assassinato deram-se em maior número em pessoas negras e do sexo masculino.

A desigualdade de classes sociais, econômicas e a divisão do trabalho, são fatores importantes que contribuem para o aumento no tensionamento das relações interpessoais em virtude da lógica formal discutida acima, com ações pautadas na violência. Além disso, o preconceito racial naturalizado, negado e imbricado nas relações sociais vinculadas a fatores histórico-sociais precisam ser considerados em uma sociedade de classes.

Diante do fenômeno da violência na escola, e em decorrência dos atores escolares não saberem lidar com tal situação, tem sido prática dos agentes escolares solicitarem que a polícia adentre a instituição escolar para lidar com essa situação. Nosso tópico a seguir.

### **Polícia na escola: um novo agente na instituição de ensino?**

A inserção da polícia na história escolar do Brasil já se sustenta há algumas décadas. Seu início se deu desde o ano de 1999 no Programa intitulado *Paz nas Escolas*, criado pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos,

---

<sup>1</sup> <http://oglobo.globo.com/brasil/mapa-da-violencia-2014-taxa-de-homicidios-a-maior-desde-1980-12613765> acessado em dezembro de 2014.

primeira instituição pública a se preocupar com o crescente número de casos de violência na escola. O programa ganhou parceiros a fim de intervir nessa problemática, como o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente, o Instituto Sou da Paz e o projeto Polícia nas Escolas.

Pensando nos procedimentos e quais medidas a polícia poderia auxiliar nos casos de violência nas escolas, em 2002 foi planejado e realizado o curso piloto com os agentes militares da cidade de São Paulo/SP, com base no *Caderno Polícia e Escola*, destarte produzido pelo Instituto Sou da Paz para formação desses agentes na área de policiamento escolar. Este material não só foi executado, como se tornou efetivo, sendo referência para outras cidades.

Esse caderno, que se encontra disponível na Internet, é apresentado em módulos com discussões e ações acerca do cotidiano escolar, além das legislações educacionais e judiciárias, por fim, alguns relatos de violência escolar. Deste modo, percebe-se que estamos diante de um Manual para os agentes em segurança pública tomarem ciência de como está funcionando a escola e de como os órgãos externos podem auxiliar e, do papel desse agente frente aos casos de violência na escola.

Com esses apontamentos, percebe-se que os mecanismos adotados pelos gestores educacionais e reforçado por instituições superiores em busca de uma solução para a violência nas escolas têm sido sustentados pela ação direta da polícia nas escolas, desempenhando ações preventivas ou remediativas.

Para a primeira, criou-se a “Ronda Escolar”, que se faz presente por um grupo efetivo de polícias militares dentro ou no entorno das escolas. Os policiais realizam também ciclo de palestras com temáticas voltadas para indisciplina, transgressão e violência. Tais temáticas fazem parte do universo militar, no entanto, a forma com que é vivenciada e a busca para a sua resolução, difere do papel da escola, enquanto uma visa a emancipação do ser, a outra se apresenta como aparelho opressor.

A segunda ação, da remediação, entende-se como as advertências verbais, o registro no boletim de ocorrências, o encaminhamento para núcleos especializados, como Conselho Tutelar dentre outras ações, ou seja, ações que

possam ali limitar a ação do agente agressor (geralmente o aluno) a fim de evitar um desfecho com maiores proporções à escola (*Caderno Polícia e Escola*)<sup>2</sup>.

O modo com que a polícia lida com essa problemática tem sido instigante e causado confusões no que se diz respeito à compreensão do papel da instituição de ensino, vez que, tem-se aí, um membro externo à escola, nesse caso a polícia, que realiza a mediação de conflitos de diversas ordens, que vai desde a falta de respeito ou diálogo entre os atores escolares até às *vias de fato*, agressão física. Na proposta de compreender se a violência escolar é caso de polícia, Ferreira (2015) entrevistou alunos, corpo técnico e policiais. Segundo a autora, este último grupo relata que tem ajudado até mesmo nas práticas pedagógicas, da seguinte maneira: sendo instrumentalizados para intervirem diretamente com o aluno por meio de palestras que têm como temas: violência escolar, drogas, atos infracionais – seu desenrolar e consequência, no caso para os alunos e, até mesmo, são chamados pela escola nos casos em que algum aluno se negue a entrar para sala de aula. De acordo com os relatos, a escola segue esse protocolo a fim de notificar/fichar o aluno e resguardar sua conduta.

Na análise de Patto (2005, p. 36), efetivar a polícia no interior da escola implica

[...] convocar o aparato repressivo para administrar problemas que a própria escola produz é decretar a sua falência como instituição educativa. Quando transformamos conflitos escolares em caso de polícia, institucionalizamos a violência onde queremos eliminá-la.

Além de institucionalizar, traz implicações de ordem social, uma vez que, tira esse agente de segurança de suas possíveis ações e atribuições, de modo que, reduz o efetivo de policiais das ruas, dos estabelecimentos que de fato necessitam da intervenção direta da polícia. Outro ponto a ser considerado, refere-se a militarização da polícia que acentua as contradições de atuação quando o assunto é intervenção no espaço escolar, pois faz do espaço de socialização do conhecimento um espaço de guerra. E, em nome do Estado, esta

---

<sup>2</sup> <http://www.soudapaz.org/o-que-fazemos/desenvolver/sistema-de-justica-criminal-e-seguranca-publica/policia/policia-e-escola> acessado em dezembro de 2014.

materializa a violência repressiva e ostensiva - o que era para proporcionar de forma respeitosa os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, torna-se violador de direitos, impositor de ordem, excludente.

Para sustentar o que temos discutido ao longo do texto, façamos uso da pesquisa realizada com adolescentes por Gomes *et al.*, (2006) a qual enfatiza sobre o sentido da escola, e de como ela é produto da sociedade quando, “os resultados indicam, conforme a literatura, que a escola deixou de ser um oásis ou uma ilha e, apesar das medidas por ela tomadas, reflete uma sociedade em que a violência é cotidiana e diuturna” (p.17).

Assim também acontece com o professor, para que possa desempenhar sua função e ter a dimensão do seu papel enquanto agente transformador na sociedade, precisa que sua atividade seja intencional, ou seja, produzir sentido ao que se faz.

Essa nova função atribuída aos policiais, não só o descaracteriza da sua atribuição social principal, como desvaloriza o próprio o espaço escolar – à medida que a ação policial direta pode caracterizar num certo distanciamento da própria identidade da escola, implicando nas ações pedagógicas às atividades de resgate a autoestima desta, além de, representar desprestígio ao profissional central que lida diretamente com as várias formas de expressão da dinâmica escolar, o professor, e por conseguinte a equipe, técnica, que tem o papel importante de dar suporte e mediar as ações escolares, dando sentido ao eixo principal da escola: a de promoção do saber científico sistematizado e a socialização dos atores escolares.

Outro ponto destacado pela pesquisa de Gomes *et al.*, (2006), está relacionado à intervenção da polícia no interior da escola. Para os adolescentes colaboradores, a presença da polícia não é uma ação considerada positiva pelos diferentes grupos sociais. Essa visão se dá pelo fato de alguns policiais abordarem e atuarem no interior da escola da mesma forma que fazem em outros ambientes, ou seja, fazendo uso da lógica dos estereótipos/segregação em alguns casos, que, para esses adolescentes, reforçam o uso do poderio de uma classe, que embora tenha a função de zelar pela segurança, em algumas situações, contribui para a repressão, agindo assim, de forma arbitrária.



Outro aspecto apontado na pesquisa que reforça esse olhar de uma ação estigmatizada e repressora no ponto de vista dos adolescentes, consiste no fato de a polícia ser solicitada pela direção escolar. Segundo os adolescentes, esse contexto é atrelado de preconceitos e uma visão reducionista por parte da escola aos alunos, e que tal ação, faz à alusão de que a escola os enxerga como marginais e não como alunos, o que dificulta a relação entre eles e, dão margem para o surgimento de outros conflitos.

Diante de todos os apontamentos e reflexões acerca de como a violência escolar é vivenciada, pode-se afirmar que estes validam a urgência de que o sistema educacional precisa romper com as práticas cristalizadas e se desvencilhar de concepções que reduzem a noção do homem em sociedade. Podendo talvez começar a repensar a ação do professor – na ampliação de práticas coletivas que tenham como foco as relações ali constituídas – além de resgatar seu papel social como um agente importante e formador no processo de desenvolvimento da consciência do indivíduo e no estreitamento de ações que prescindem do uso da coletividade, para assim, garantir o que é de fato função da escola, a socialização do saber produzido pela humanidade.

### **A função social da escola contemporânea na produção da violência**

Para que o aluno se aproprie do saber científico e se humanize, é fundamental o trabalho docente. No entanto, Facci (2009, p. 117) aponta que o professor tem sido destituído de sua função – ensinar – e de seu saber. Para a autora, esse rompimento pode ser entendido em decorrência de uma formação inicial e continuada que valoriza a prática (o fazer) e não o conhecimento teórico (embasamento), que tem como base a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências, o Construtivismo, a Abordagem Cognitivista, as quais “não o auxilia a ter uma posição ativa, consciente e crítica na sala de aula”. Dessa forma, o professor não promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos, contribuindo assim para sua alienação, conseqüentemente, não o impulsionando e transformando seu conhecimento espontâneo em científico, e por fim, não o colocando como indivíduo de senso crítico.

Embora a autora faça a crítica à atividade docente que se distancia do homem humanizado, se faz necessário compreender o contexto social em que os envolvidos no processo de escolarização estão inseridos. Estes, estão numa sociedade de classes que promove altamente o consumo, a competição desenfreada, o imediatismo e o individualismo. Esse homem atual, figura que tem sua função social e é parte integrada de um processo político, econômico, social, e que traz consigo seus sentidos e representações vivenciados em sociedade.

Leontiev (1988) analisa essa nova visão de homem partindo do pressuposto que para compreendê-lo, é preciso olhar a história do outro. O autor utiliza como ponto central da sua teoria o conceito de *Atividade*, que é o trabalho com sentido desse homem em sociedade, originando o aspecto fundante da sua tese denominada como: *a Teoria da Atividade*. A Teoria de Leontiev discorre sobre o desenvolvimento da memória, onde o psiquismo humano em atividade passa primeiramente pelo processo de hominização, e, por conseguinte humanização. Este último reflete o lugar que o sujeito ocupa na relação com o ambiente externo e imprime sua personalidade, alicerçando nela seu caráter sócio-histórico.

Os fundamentos teóricos de Leontiev (1947) sobre o desenvolvimento psíquico, nos ajuda a compreender o quão a escola pode auxiliar e promover na constituição desse sujeito em sociedade, humanizando-o, o que consequentemente se bem articulado, reduziria ou erradicaria a violência escolar. A proposição defendida pelo autor concerne no psiquismo, o qual tem a atividade como sendo a condição mais importante para o processo de humanização, o que nos leva de uma condição do reflexo psíquico (primata) para o reflexo consciente (homem). Essa atividade está relacionada ao desenvolvimento psicológico, que pode configurar na atividade vital e realização do sujeito.

Na perspectiva marxista o trabalho quando visto de forma coletiva é socialmente útil, e se experimentado distancia o sujeito da alienação. Tais princípios, são elementos ainda pouco vistos no ambiente escolar, por falta de formação mais complexa do desenvolvimento psíquico do homem ou por resistência.

Os principais casos de violência nas escolas brasileiras giram em torno das agressões físicas, ameaças, furtos/roubos, depredação e pichação, geralmente tendo como foco principal, o aluno (ABRAMOVAY *et al.*, 2002). Na

Teoria Histórico-Cultural e seu método de análise baseado no materialismo histórico-dialético, esse fenômeno não se restringe ao que está aparente, pelo contrário, ele é somente o ponto de partida para a compreensão do fenômeno.

O objeto de estudo da Psicologia para Leontiev (1988) é a atividade, visto que ela tem a função de formar a consciência do homem. Essa lógica nos mostra como um sujeito depende do outro. Pensemos então, na relação constituída em um ambiente hostil, com preconceitos, sem condições materiais e humanas de trabalho, com limitações de espaço físico adequado, em uma sociedade capitalista que promove a competição e o sentido de posse entre seus membros, o que se pode gerar? E trazer um agente de fora da “casa”, neste caso, a polícia, a qual tem a função de uma atuação ostensiva e de preservação da ordem pública e, em algumas circunstâncias por questão de perfil de conduta do agente de segurança, age de forma repressiva. Diante do exposto, o que tal feito nos faz pensar?

De acordo com os escritos de Ferreira (2015), as implicações efetivas de cunho social da polícia no interior da escola, bem como, a visão dos agentes escolares frente à ação/atuação policial, contribui para dividir a opinião entre os atores escolares. Na visão de alguns professores e equipe-técnica, ter a polícia no interior da escola os dá um certo alívio para o desempenho das atribuições escolares. Tal sensação, demonstra para quem a polícia é pensada, uma vez que, o vice-diretor acredita ser muito bom ter a polícia na escola, por a figura impor respeito aos alunos. Sobre essa visão, Patto (2005) aponta que a presença da polícia configura a ideia de que a “corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, neste caso, o aluno. Afinal, a polícia se faz presente, quando chamada por algum funcionário da escola, que, assim como os alunos, entendem e enxergam a intervenção policial como algo repressivo e punitivo.

No entanto, Ferreira (2015), relata que para os alunos, o papel da polícia se restringe à assegurar o bem-estar físico de todos os atores escolares, garantindo o direito deles de ir e vir à escola, protegendo-os dos riscos de serem alvos de ações criminosas.

Além disso, Patto (2005) faz um alerta para os possíveis conflitos que podem surgir com a atuação da polícia na escola, uma vez que não esteja bem

delimitada sua proposta de intervenção, fazendo com que haja a institucionalização da violência, no lugar onde a meta seria extingui-la.

Ferreira (2015) considera que o serviço da Patrulha Escolar, “quanto mais se prioriza a punição, mais se enfraquece a formação do aluno” (p. 117). Afirma que:

[...] não seja a melhor alternativa e que sua proposta preventiva pode ser feita pela própria escola, que, aliás, por conhecimento de causa, sabe mais do que ninguém das suas reais dificuldades e demandas, que, por manter uma relação diária com os indivíduos envolvidos nos casos de violência, podem juntos discutir e propor soluções para os problemas que possam surgir, gerando, assim, uma relação harmoniosa, na qual consigam perceber e compreender que não existe aluno e nem família ideal, muito menos uma escola ideal, mas a escola que queremos ter, a escola que poderemos fazer, formando indivíduos conscientes, solidários e humanizados. (FERREIRA, 2015, p. 119).

Deste modo, fica evidente que a escola precisa não apenas se restringir a uma ação, ou seja, no que será feito, mas sim no como fazer, com quem fazer. Logo, usar mecanismos que reduzem a ação do coletivo e minimize a possibilidade de consciência dos agentes escolares já é um ato de violência muito grande, não só à escola, mas à humanidade. Sobre isso, Gomes (2013, p. 65) nos explica que:

Os mecanismos a serem adotados em busca da solução para a violência na escola não podem ser restritos às medidas concernentes à construção de muros cercas, contratação de segurança partícula, detectores de metais. Devem sim, alcançar base mais profundas e sempre com a participação dos pais, das escolas e da comunidade. Para lidar com esse problema, é crucial agir de forma preventiva e multidimensional.

As ações equivocadamente encontradas nas instituições escolares nos permitem compreender que as relações estão se limitando, e que os problemas originados em conjunto são explicados e encaminhados por vias indivi-

duais. O que vai na contramão de autores como Leontiev (1947) e Vygotsky (1930/2004), que nos afirma, o quanto o outro define a humanidade do sujeito, que este outro vai dizer sobre o que eu realizo e que a relação é uma forma de complementaridade.

Vygotsky (1930/2004) é contundente quando afirma que para entender a consciência humana, o sujeito precisa do outro. Partindo dessa lógica, podemos pensar que, se há violência, é porque não houve essa compreensão e/ou uma relação mediada, ou então, essa violência é reflexo de alguma forma de relação, de como cada um percebe e vivencia o ambiente, ou seja, sua representação com esse outro.

Pode-se destacar também que, dentro do cotidiano escolar, a evasão escolar, a reprovação, as escolas sem professores em determinadas áreas do saber, sem espaço físico para recreação, dentre outras problemáticas do sistema educacional.

### **Considerações Finais**

A tomada de consciência da escola é fundante para que ela não caia em descrédito total pela comunidade, nem tampouco na alienação. O caminho a ser percorrido requer reflexão das suas ações, tão logo, do seu cotidiano, caminhando assim para seu grau maior do desenvolvimento psíquico, a consciência. Para isso se faz necessário resgatar a função social da escola: a socialização do saber científico. E socializar significa o professor conhecer as necessidades pedagógicas de seu aluno, com apoio da equipe pedagógica e de gestores, com o planejamento de ações que promovam o desenvolvimento psíquico de seu aluno concreto, destacar suas potencialidades para a aprendizagem, e buscar o trabalho coletivo entre os alunos nas salas de aula com sua mediação, promovendo a construção do saber e o trabalho coletivo em detrimento da competitividade.

Para tudo, são reconhecidas aqui as condições precárias do espaço físico da escola, uma delas, o tamanho das salas de aula e a superlotação. Sabe-se que a precarização estrutural deve ser pauta das reivindicações de melhorias de nossas escolas, no entanto, não cabe somente ao professor reivindicar, é preciso articular a sociedade em prol destas melhorias.

Por essa razão, o descompasso que as escolas brasileiras vêm sofrendo nos últimos anos em seu cotidiano, tido como violência escolar, não pode e nem deve ser entendido de maneira isolada. Faz-se necessário resgatar o conceito de violência, anteriormente exposto, que aponta ser a violência tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser.

Loos e Zeller (2007), após realizarem uma intervenção na escola, elaboram em conjunto o artigo: *Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola*. Neste trabalho, os autores entendem violência como um sintoma de que algo não vai bem. E, se algo não vai bem, acaba-se por despertar a necessidade de resolver tais conflitos. O que nem sempre significa a elaboração de um consenso, pois pode ocorrer por meio da coerção, que nada mais é que a imposição de uma ideia, ou seja, por meio do autoritarismo impõe-se algo, ou mais claramente, usa-se de força para triunfar; viola-se. Deste modo, questiona-se: seria a ação policial na escola mais um ato de violência?

Em caminhos para finalizar, faz-se necessário resgatar a compreensão da escola como instituição capaz de promover a emancipação do sujeito. Emancipação que acontecerá pelo desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, bem como, a partir das relações constituídas no ambiente escolar, proporcionar à hominização, e, por conseguinte, a humanização. Com isso, acredita-se ser o espaço escolar propício para se reelaborar as relações sociais de modo a desenvolver as capacidades de gerenciamento de conflitos através da mediação e do diálogo. Sendo assim, desnecessário o uso de um corpo externo ao ambiente escolar – no caso, a polícia, a patrulha escolar – para intervir por meio da coerção.

O professor, como formador de indivíduos e promotor da sociabilidade, é capaz de construir relações sem o uso de violência. É dele a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é ele um dos afetados em sua função quando o fenômeno da violência adentra o espaço escolar, pois o fenômeno impede a realização de sua função; a violência interrompe o processo de ensino aprendizagem (SILVA, 2006). E como mudar essa realidade?

Para iniciar essa mudança, vê-se no trabalho do professor a ferramenta essencial. Pois, o papel que este ocupa dentro da escola vai além de passar o co-

nhecimento. No entanto, o reconhecimento de sua importância, acaba desmotivado e desestimulado para vivenciar sua função. Além disso, as condições de trabalho têm sido desumanas: salas lotadas, sem infraestrutura, com remuneração que dispensa comentários quando comparada a importância de sua profissão. Deste modo, engessam-se as práticas, e necessita-se de uma intervenção, como propõem Silva (2006) e Loos e Zeller (2007), que proponha diálogo.

A violência na escola acaba por ser um sintoma de que a atual estrutura desta instituição não está a realizar suas funções sociais com plenitude. A partir da compreensão de que escola é promotora da sociabilidade e formadora de indivíduos, e a Psicologia Escolar Crítica tem como proposta, primeiramente, compreender o espaço conflituoso e seus atores para que, assim, possa intervir como mediadora destes conflitos. Faz-se necessário uma intervenção por meio desta em prol do despertar da função escolar, pois apesar das dificuldades cotidianas, é possível – através do diálogo e mediação de conflitos - realizar práticas capazes de mobilizar os atores escolares para que realizem sua função: a formação de cidadãos.

## Referências

ABRAMOVAY, M. (Org). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência nas escolas; MEC, 2005. 404p.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação do DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretária de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociedades: Porto Alegre, ano 4, n° 8, 2002, p.432-443.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO,

Claisy Maria. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, S.P.: Alínea, 2009. p. 107-132.

FERREIRA, P. C .G. **Do boletim escolar ao boletim de ocorrência**: o que está acontecendo com as escolas?. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e Processos Edcativos. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

FREITAS, K. S.; SOUZA, M. G. G.; CALAZANS, M. E. Violência na escola e gestão educacional. In: **Violência nas escolas**: uma realidade a ser transformada. Curitiba. Juruá, 2013. p. 53-72.

GOMES, C. A. *et al.* **A violência na ótica de alunos adolescentes do distrito federal**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 11-34, jan./abr. 2006

LEONTIEV, A. N. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Cidade Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1988.

LOOS, H.; ZELLER, T. J. V. Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia**, Curitiba, jul./dez. 2007, (11)2, p. 281-289. Disponível em:< <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7471/8149>>. Acesso em: dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

PATTO, M. H. de S. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-40.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia, 3 ed. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1991.



PRIOTTO, E. P.; BONETTI, L. W. **Violência Escolar**: na escola, da escola e contra a escola. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108\\_53](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_53)

ROSA, E. M.; TASSARA, E. T. de O. Violência, Ética e Direito: Implicações para o Reconhecimento da Violência Doméstica Contra Crianças. In: **Psicologia, ciência e profissão**, 2004, 24 (3), 34-39.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. Ed. Campinas, Autores Associados, 1997.

SILVA, N. R. da. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006 (Tese Doutorado de Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. In: **Marxists Internet Archive**: (1930) 2004. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao> >. Acesso em: 12 dez. 2018.

## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

### **Adriana De Fátima Franco - UEM/Pr - Fundação Araucária/PR**

Adriana de Fátima Franco Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/BAURU), mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2001) e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Araraquara). Atuou como professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de 1993 a 1998. É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. É membro da comissão executiva da Revista Psicologia em Estudo. E-mail: [adriffranco@hotmail.com](mailto:adriffranco@hotmail.com)

### **Alexander Robert Kutzk- UFPR/PR**

Bacharel em Ciência da Computação (2008), Mestre em Informática (2011) e Doutor em Informática (2015) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná no Setor de Educação Profissional e Tecnológica. Tem experiência na área de Ciência da Computação com ênfase em Informática Educacional. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Aplicada e do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia: Pessoas e Protagonismos. E-mail: [alexander@ufpr.br](mailto:alexander@ufpr.br)

### **Amanda Tintori - UFPR/PR**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná e escritora. Atualmente atua na clínica particular em Curitiba. E-mail: [amandatintori@gmail.com](mailto:amandatintori@gmail.com)

### **Ana Flávia De Maschio Álvares - UFPR/PR**

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Paraná e pós-graduanda em Saúde Mental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente atua como psicóloga em um Centro de Atenção Psicossocial TM (CAPS TM) pela Fundação Estatal de Atenção à Saúde de Curitiba (FEAS). E-mail: [anafla.maschio@gmail.com](mailto:anafla.maschio@gmail.com)

### **Ana Paula Alves Vieira - UEM/PR**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, com período sanduíche contemplado pelo programa Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros no Programa de Mestrado em Diagnóstico e Rehabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doutoranda no PPI-UEM, com período sanduíche (Programa Institucional de Doutorado-sanduíche no Exterior - CAPES) na Faculdade de Educação Especial da University of Alberta (UofA, Edmonton, Canadá). Ministrou as disciplinas Psicologia do desenvolvimento, História da Psicologia geral e no Brasil, e Psicologia Cognitiva na Faculdade da Cidade de Coromandel e Psicologia da Educação na Fundação Carmelitana Mário Palmério. Interessa-se por Psicologia do desenvolvimento, Psicologia escolar/educacional, formação do psicólogo, história da Psicologia, psicologia da arte, saúde mental, promoção de saúde e Psicologia social. E-mail: [avieira.ap@gmail.com](mailto:avieira.ap@gmail.com)

### **Bruno Daniel Capriles Bianchi - UFPR/PR**

Psicólogo formado pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente atua como psicólogo clínico da Rede de Atenção Psicossocial de Curitiba. E-mail: [brunodbianchi@gmail.com](mailto:brunodbianchi@gmail.com)

**Débora Laís Silva De Oliveira - UNIR/RO - Fundação Araucária/PR**

Psicóloga formada pela Universidade Federal de Rondônia, Mestra em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com bolsa CAPES e CNPq. Pesquisadora e Membro em Identidade-Metamorfose (NEPEIM). E-mail: debora\_lais@hotmail.com

**Eliane da Costa Lima - UEM/PR**

Possui graduação em Psicologia (1986) e mestrado em Psicologia (2011) pela Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia Escolar, e Psicologia do Trabalho e Organizacional, atuando principalmente nos seguintes temas: interface educação-trabalho, processos educativos e constituição sócio-histórica da personalidade, trabalho docente, sofrimento psicossocial do trabalhador, com base nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. E-mail: licl@bol.com.br

**Emanuelle Cristine De Almeida Silva- UFPR/PR**

Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná., Linha de pesquisa “Educação, Trabalho e Produção de Subjetividade”. Pós-graduada em “Práticas Integrativas à Saúde” pela Faculdade Unyleya. Atuou como Psicóloga Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Morretes/PR. Atualmente é Psicóloga Clínica no Centro de Especialidades Médicas em Campina Grande do Sul. E-mail: emanuellecaldas@hotmail.com

**Graziela Lucchesi Rosa Da Silva - UFPR/PR - Fundação Araucária/PR**

Psicóloga, especialista em Teoria Histórico-Cultural, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. Participa do Grupo de Pesquisa - CNPq “Psicologia Histórico-Cultural e Educação” e é integrante do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC) da Universidade Federal do Paraná. E-mail: grazielaluc@hotmail.com

### **Iracema Neno Cecilio Tada - UNIR/RO - Fundação Araucária/PR**

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora-associada do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Pesquisa “Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa”. E-mail: iracematada@gmail.com.br

### **Juliana Silva Ribeiro - UFPR/PR**

Psicóloga pela Universidade Federal do Paraná, com passagem pela University of Manitoba no Canadá e pesquisa nas áreas de aquisição de comportamentos e seguimento de regras, além do presente trabalho. Atualmente trabalha com consultoria organizacional. E-mail: jsr.juliana@gmail.com

### **Lívia Prestes da Silva Guedes - UNIR/RO**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Psicóloga da rede estadual de São Paulo. Membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa, na linha de pesquisa Psicologia Escolar e Processos Educativos. Profissional com experiência em Análise do Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem e atendimentos psicológico. E-mail: psicologa.liviag@gmail.com

### **Luiz Felipe Cortez Fernandes - UFPR/PR**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui Pós-Graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. É psicólogo do Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF) do município de Criciúma em Santa Catarina. E-mail: lfc.fernandes.psi@gmail.com

### **Mariana Lins e Silva Costa – UEM - Fundação Araucária/PR**

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá sob a área concentração Sujeito e Historicidade, na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Possui mestrado (2012-2014) e graduação (2006-2010) em Psicologia pela mesma Uni-

versidade. São principais áreas de interesse: Violência, Desenvolvimento Humano, Psicologia Escolar e Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: marianalinsc@hotmail.com

**Marilda Gonçalves Dias Facci - UEM/PR**

Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: marildafacci@gmail.com

**Marina Beatriz Shima Barroco Esper - UEM/PR**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá e mestre em Psicologia na linha de pesquisa de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: marina.shima@gmail.com

**Pâmela Cristiane Gomes Ferreira Unir/RO – Fundação Araucária/PR**

Psicóloga pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Psicologia no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora do curso de Psicologia das Faculdades Integradas Dr. Aparício Carvalho - FIMCA. E-mail: pam\_psi13@hotmail.com

**Patricia Verlingue Ramires Monteiro - UFPR/PR**

Psicóloga, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Saúde da Criança e do Adolescente pelo Programa de Residência Multiprofissional em Psicologia (FPP/Ministério da Saúde). Professora efetiva na Graduação em Psicologia na PUC/PR. E-mail: pativrm@gmail.com

**Sonia Mari Shima Barroco - UEM/PR, UNIR/RO - Fundação Araucária/PR**

Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara) e mestrado em Educação (UEM). Professora Voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM-PR) e Professora Visitante Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UNIR-RO – CAPES), Coordenadora do GT 20 da Anped - Psicologia da Educação. E-mail: smsbarroco@uem.br

**Talitha Priscila Cabral Coelho Lopes - UEM/PR**

Psicóloga, Doutorado em Psicologia (Psicologia e Conhecimento, UNESP-Assis, 2013-2017). Professora substituta no Departamento de Psicologia da UEM (2020-2021, 2017- 2019 e 2011-2014). E-mail: talithapccoelho@gmail.com

**Záira** Fátima De Rezende Gonzalez Leal - UEM/PR - Fundação Araucária/PR Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP) e mestrado em Educação (UNESP-Marília). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM-PR) e do Departamento de Psicologia (DPI UEM-PR). Coordenadora do GT 59 - Psicologia e Políticas Educacionais (Biênio 2020-2022). E-mail: zairagleal@gmail.com

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é uma instituição pública de ensino superior criada em 1982. Ao longo de aproximados 40 anos, as ações de ensino, pesquisa e extensão formaram profissionais qualificados para atuação em todas as esferas da sociedade e do mercado de trabalho. A partir do ano 2000, com o início da oferta de cursos de Pós-Graduação, essa ação foi sendo ampliada, sendo ofertados, atualmente, 24 mestrados e 04 doutorados, abrangendo diversas áreas do conhecimento e priorizando pesquisas atinentes às questões ambientais, sociais, educacionais, culturais, econômicas e geográficas da Amazônia e especialmente de Rondônia. Como política de apoio e fortalecimento à Pós-Graduação e à pesquisa na Universidade, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) instituiu a publicação de livros elaborados pelos programas de Pós-Graduação, como atividade de divulgação e compartilhamento dos resultados das pesquisas produzidas por pesquisadores desta Instituição, tendo a Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), como unidade sistematizadora de todas as produções. Dessa forma, esta coleção, composta por 13 livros elaborados cada um por um PPG da UNIR, apresenta temas e abordagens disciplinares e transdisciplinares, divulga os resultados das pesquisas elaboradas nessa Instituição e aproxima a UNIR das Instituições Estaduais, Municipais e de toda a Sociedade.

*Maria Madalena de Aguiar Cavalcante – Diretora de Pós-Graduação  
Artur de Souza Moret – Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa*

O desafio da Fundação Universidade Federal de Rondônia no ensino de graduação e de Pós-Graduação nunca foi tão grande, principalmente a partir dos recursos cada vez menores. Nesta pandemia por covid-19, o desafio foi não parar e a Pós-Graduação da UNIR não parou: defesas de dissertações e teses tornaram-se on-line e as produções acadêmicas-científicas não cessaram. Estes 13 livros da Coleção Pós-Graduação são a demonstração de que o esforço para o crescimento e a consolidação se mantém firme e constante. O futuro da Pós-Graduação na UNIR é o resultado das ações articuladas entre todos os atores, com maior abertura para a sociedade e para os setores públicos e com um grande objetivo que nos motiva, o de contribuir na formação em excelência de professores e pesquisadores nos países limítrofes. Os resultados nos colocam em papel de destaque na Amazônia e é isso o que desejamos: ser uma Instituição pública e gratuita, com forte apoio da sociedade para a oferta de cursos e formações que promovam o Desenvolvimento Regional e Sustentável do Estado de Rondônia

*Marcele Regina Nogueira Pereira – Reitora*