

JACQUELINE MEIRELES

**ECOS DA VIOLÊNCIA: A PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

PUC-CAMPINAS

2015

JACQUELINE MEIRELES

**ECOS DA VIOLÊNCIA: A PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 **Meireles, Jacqueline.**

M514e **Ecoss da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública / Jacqueline Meireles. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.**

189p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

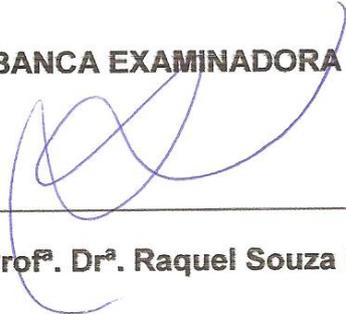
1. Psicologia escolar. 2. Violência escolar. 3. Escolas públicas. 4. Psicologia social. 5. Estudantes - Atitudes. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

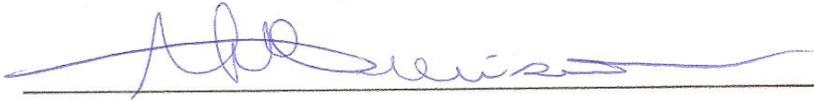
JACQUELINE MEIRELES

**ECOS DA VIOLÊNCIA: A PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profª. Drª. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profª. Drª. Vera Lucia Trevisan de Souza



Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão

PUC-CAMPINAS

2015

"Compreende, será que compreende, meu caro senhor,
o que significa não se ter mais para onde ir? –
lembrou-se num átimo da pergunta feita ontem por
Marmieládov –, porque é preciso que toda a pessoa
possa ir ao menos a algum lugar..."¹

¹ Dostoiévski, F. (2001). *Crime e Castigo*. São Paulo: Editora 34.

FELICIDADE DUPLICADA

“O agradecimento é a forma mais elevada de pensamento; A gratidão é a felicidade duplicada pelo espanto”. C.K. Chesterton²

Ao concluir este trabalho, sem dúvidas sinto-me imensamente feliz. Mas há um enorme espanto nesta felicidade: um espanto ao perceber tudo o que pude aprender, ao identificar a superação de momentos onde parecia não haver saída e ao ver que as coisas saem muito diferentes, mas muito melhores do que eu imaginara. Creio que Chesterton declarou o agradecimento como a forma mais elevada de pensamento porque nos coloca em nosso devido lugar: sem dúvidas tudo isso só foi possível porque tive ao meu lado pessoas que me apoiaram, acolheram, fizeram-me ver onde estava errada, desafiaram-me, confiaram em mim, riram e choraram comigo, renovaram as minhas forças, etc. E é por isso que este é um dos momentos de escrita mais especiais para mim.

Dito isto, gostaria de agradecer primeiramente àquele que, não apenas inspirou Chesterton, mas reveste de sentido o todo da minha vida: Jesus Cristo, o Verbo que se fez carne: “que, embora sendo Deus, não considerou que o ser igual a Deus era algo a que devia apegar-se, mas esvaziou-se a si mesmo, vindo a ser servo, tornando-se semelhante aos homens.” (Filipenses 2:6-7). Assim, ele ensina-me que todo “título” que me é conferido pelos homens, é apenas um motivo para que eu me torne mais serva, e utilize tudo isso em favor de um mundo mais justo. A Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas, e Ele é a fonte de toda a verdade que pode haver neste trabalho.

Sou grata pelos meus pais, Lívio e Maria José, que me ensinaram a ser gente sendo, e nunca mediram esforços para possibilitar nossos estudos. Amo muito vocês.

Lipe, meu irmão mais novo, que gosta de mostrar vídeos e notícias (des)interessantes nos momentos de maior concentração, e por isso lhe prometi um lugar em minhas “notas de repúdio”. Mas como isso não existe, ele fica apenas nos agradecimentos mesmo. Obrigada por ter sido companheiro e por ter aceitado ouvir e discutir até as partes mais chatas deste trabalho.

Fer, minha irmã mais velha, obrigada porque há tanto de você em mim, que não posso medir.

² Chesterton, G. K. (1917). *A short story of England*. Open Road Media: New York.

Marcelo, meu cunhadinho presente de Deus, que me ajudou tantas vezes a sair das encruzilhadas do meu pensamento. Obrigada pela paciência em me escutar e me mostrar o Caminho. É uma alegria ter você por perto.

Mione, que foi presença alegre e constante na primeira metade deste trabalho. Na outra metade foi falta.

Raquel, minha orientadora com quem tenho o privilégio de caminhar há cinco anos. Não há um só dia de encontro com ela que não promova aprendizagem e inspiração. Obrigada pela paciência, por desacelerar os passos para que eu pudesse acompanhar a caminhada, pelas vezes que me confrontou e fez-me refletir sobre o caminho a seguir, por acreditar em minha potencialidade quando eu mesma desacreditei, e por compartilhar tantos sonhos.

Ana Paula, minha irmã mais velha da ciência. Não pude pensar num termo melhor, pois é assim que me sinto em relação a ela: como uma irmã mais nova que admira e quer seguir os passos da mais velha. Obrigada por compartilhar comigo seu jeito encantado de ver a vida, nossas conversas e suas contribuições em meu exame de qualificação fizeram uma diferença enorme neste trabalho, e tem Ana nele todinho.

Queridos do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, que fazem parte deste trabalho por todas as discussões e reflexões que construímos juntos. Em especial, minha gratidão à Fernanda, que aceitou ler e discutir este trabalho e aos que fazem parte do Projeto ECOAR: Flávia, Mari Lemos, Gabriel, Carol, Mari Feldmann, Ludmilla, Nathália, Laura e Soraya. O caminho não é fácil, mas é muito melhor com vocês.

Estagiários da Graduação em Psicologia da PUC que participaram do Projeto ECOAR, em especial Diana, Lisiane, João Paulo e Maru, dos quais fiquei mais próxima. Obrigada pela paciência e pela imensa colaboração de vocês.

Minha amiga Lud, felizmente nossa relação ultrapassa o trabalho. Sua amizade foi essencial para mim nestes dois anos, obrigada por toda a sua ajuda na escola e na vida, por ter compartilhado tantos risos e lágrimas, por tantos conselhos bons, por ser a pessoa que eu posso ligar a qualquer hora, pois serei acolhida.

Agradeço à Comunidade Presbiteriana Chácara Primavera, que tanto cuida de mim. Em especial às amigas: Lívia, Lígia, Rafaella, Jéssica, Michele e Stéfane, que tornam meus dias mais felizes; à querida Lene, cujo apoio e paciência foram essenciais para que eu me mantivesse firme; e aos “gordinhos”, por alegrarem todas as minhas quartas-feiras. É um grande privilégio fazer parte de uma comunidade tão diversa e com tantas amizades eternas.

Aos queridos amigos do Projeto Soprar, pois me mostraram que é possível fazer coisas muito sérias de um jeito tão leve e alegre. É um grande prazer sonhar, amadurecer e construir as coisas com vocês. Obrigada por entenderem e segurarem as pontas sempre que as atividades do mestrado impediram-me de estar tão envolvida.

Meus professores de dança, Mariana Flores, Juliana Hadler e Mailson Silva, agradeço por me ensinarem a arte que me (des)envolve por inteira. Escrever uma dissertação exige o esforço constante de traduzir o pensamento em palavras, e vocês me ensinaram a imprimir em meu corpo as palavras não dizíveis. “Tanzt, Tanzt, sonst sind wir verloren!”³.

Agradeço à professora Vera Trevisan, que tornou até mesmo o Vigotski algo passível de ser aprendido. Suas contribuições em meu exame de qualificação foram valiosíssimas e fico muito feliz por poder contar com sua disponibilidade para a banca de defesa.

Professoras Maria Silvia P. M. L. da Rocha, Jussara Cristina Barboza Tortella, Ana Maria Falcão de Aragão, Marilena Ristum e Fabiola de Sousa Braz Aquino, também lhes agradeço por responderem de forma positiva ao convite para ler e dialogar sobre este trabalho.

Agradeço à Amélia e Carol, que foram tão atenciosas em todos os trâmites burocráticos da pós-graduação.

Ao CNPq, agradeço pelo apoio financeiro que tornou este trabalho possível.

E por fim, deixo meu profundo agradecimento às pessoas mais indispensáveis para este trabalho. As funcionárias da Secretaria de Educação, que depositaram sua confiança em nosso trabalho; os gestores e professores da escola, que acolheram o Projeto ECOAR e toda sua equipe, e tanto nos ensinaram ao longo destes dois anos; e em especial, os estudantes, que nos confiaram histórias, compartilharam suas vidas e nos permitiram fazer parte. Espero que estes atores escolares possam ser enriquecidos com este trabalho, como pudemos ser convivendo com eles.

³ “Dancem, dancem, se não estaremos perdidos!” – Frase da dançarina alemã, Pina Bausch.

Meireles, J. (2015). *Ecoss da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 173p.

RESUMO

Este trabalho parte da necessidade de compreender a violência escolar a partir da perspectiva dos estudantes, decorrente da experiência de desenvolvimento de um projeto de enfrentamento à violência no âmbito de uma escola pública (Projeto ECOAR - Espaço de Convivência, Ação e Reflexão). Partindo das contribuições teóricas da Psicologia Social da Libertação, concebemos a violência na perspectiva psicossocial, que analisa enquanto surge e se configura nas relações cotidianas. Buscamos compreender os tipos de violência vivenciados pelos estudantes, e quais os sentidos que eles lhe atribuem, visando o levantamento de diretrizes para o enfrentamento a esta questão. Foram utilizados os diários de campo escritos pela equipe do ECOAR ao longo de dois anos de sua intervenção na escola, bem como as fotografias de cartazes com o tema "o que é violência?" produzidos pelos estudantes. A análise destas fontes de informação permitiu identificar o valor instrumental atribuído à violência pelos estudantes, a naturalização das agressões físicas e verbais e a descrença na forma como a escola encaminha estas questões. Assim, traçamos um plano de enfrentamento à violência, pautado em cinco estratégias: a ampliação do conceito de violência através de formações com todos os atores escolares; a criação de espaços de desenvolvimento integral, com foco no potencial dos esportes e das artes; a criação de espaços de participação democrática na escola; o desenvolvimento de ações que enfraqueçam a utilidade da violência, e por fim, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes pelos psicólogos escolares. Defendemos por fim, que este plano de enfrentamento à violência só é possível se a Psicologia estiver presente como parte da equipe técnica da escola.

Palavras-chave: Violência Escolar; Violência na Escola; Psicologia Escolar; Desenvolvimento Humano; Psicologia Social da Libertação

Meireles, J. (2015). Violence echoes: the perspective of a public school students. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 173p.

ABSTRACT

The present work comes from the need to understand school violence from the perspective of students, as the result of an experience of developing a school violence prevention project within a public school (Project ECOAR - space of living, action and reflection). Considering the theoretical contributions of the Social Liberation Psychology, we conceive violence in the psychosocial perspective, which analyses violence as it emerges and get shaped in everyday relationships. We aim to understand which types of violence are lived by the students, as well the sense of violence to them, in order to raise some guidelines for dealing with this issue. Field diaries written by the staff of Project ECOAR over two years of intervention in school and photographs of posters made by the students with the theme "what is violence?" were used as source of information. With the analysis of these sources we could identify the instrumental value assigned to violence by the students, the naturalization of physical and verbal abuse and the disbelief in the way school deals with these issues. Thus, we draw a plan of school violence prevention based on five strategies: expanding the concept of violence through trainings of all scholar actors; creating activities of comprehensive development, focusing on sports and arts potential; creating spaces of democratic participation in school; developing actions that weaken the utility of violence, and finally, monitoring the development of students by school psychologists. We sustain, by the end, that this school violence prevention plan is only possible if Psychology integrates the school's technical team.

Key-words: School Violence; Violence at School; School Psychology; Human Development; Liberation Social Psychology

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS	i
ÍNDICE DE FIGURAS	ii
ÍNDICE DE ANEXOS	iii
<i>INTRODUÇÃO</i>	iv
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	1
1. <i>VIOLÊNCIA NA ESCOLA: TECENDO UM ENFOQUE PSICOSSOCIAL</i>	1
1.1 Violência e capitalismo: compreendendo esta relação na vida cotidiana	1
1.2 O problema da violência: do semântico ao sincrético.....	3
1.3 A violência na perspectiva psicossocial	5
2. <i>DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIOLÊNCIA: NEXOS NECESSÁRIOS</i>	11
2.1. O desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural	12
2.2. Ecos da violência no desenvolvimento humano	15
3. <i>ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA</i>	18
3.1. Escola pública: entre avanços e retrocessos	19
3.2. Psicologia escolar: histórico e desafios	21
3.3. A perspectiva psicossocial no Projeto ECOAR	24
OBJETIVOS	27
<i>Objetivo Geral</i>	27
<i>Objetivos Específicos</i>	27
MÉTODO	28
1. Fundamentos do Método	28
2. Contexto e Cenário de Pesquisa.....	30
3. Fontes de Informação.....	32
4. Análise dos resultados	38
5. Considerações Éticas	43
RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
1. <i>Tipos de violência</i>	45
1.1. Violências autoinfligidas	46
1.2. Violências interpessoais	47
1.3. Violência contra propriedade	64
1.4. Violência contra natureza/animais	67

1.5. Violência Sociopolítica	69
2. <i>Sentidos da Violência</i>	73
2.1. Sentimentos/Emoções associados à violência.....	74
2.2. Consequências da violência	80
2.3. Razões para a violência	82
2.4. Valorações sobre a violência.....	89
2.5. Propostas de enfrentamento	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE SE TER AONDE IR	99
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das atividades de 2014	35
Tabela 2 – Descrição das atividades de 2015	36
Tabela 3 – Diários de Campo selecionados	37
Tabela 4 – Categorias e Indicadores identificados	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2: Tipologia da violência (OMS, 2002)	42
Figura 3: Tipos de violência	46
Figura 4: Recorte a (Comp.09 – Banco de Dados GepInpsi)	49
Figura 5: Recorte a (Comp.06 – Banco de Dados GepInpsi)	54
Figura 6: Recorte a (Comp.14 – Banco de Dados GepInpsi)	57
Figura 7: Recorte a (Comp.17 – Banco de Dados GepInpsi)	63
Figura 8: Recorte a (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)	68
Figura 9: Recorte b (Comp.09 – Banco de Dados GepInpsi)	70
Figura 10: Recorte a (Comp.02 – Banco de Dados GepInpsi)	70
Figura 11: Indicadores de sentido da violência para os estudantes	74
Figura 12: Recorte b (Comp.02 – Banco de Dados GepInpsi)	75
Figura 13: Recorte a (Comp.01 – Banco de Dados GepInpsi)	76
Figura 14: Recorte c (Comp.09 – Banco de Dados GepInpsi)	79
Figura 15: Recorte a (Comp.12 – Banco de Dados GepInpsi)	80
Figura 16: Recorte a (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)	80
Figura 17: Recorte b (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)	81
Figura 18: Recorte b (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)	83
Figura 19: Recorte b (Comp.01 – Banco de Dados GepInpsi)	89
Figura 20: Recorte c (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)	91
Figura 21: Recorte c (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)	93
Figura 22: Plano de enfrentamento à violência nas escolas	102

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sobre moradia.....	114
Anexo 2 - Questionário sobre violências que “já vi/já fiz/já sofreu”.....	115
Anexo 3 - Composições gráficas dos estudantes.....	116
Anexo 4 - Parecer Consubstanciado CEP.....	139
Anexo 5 - Protocolos de Análise	143
Anexo 6- TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS	168
Anexo 7 - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS	169
Anexo 8 - Autorização da escola para uso das informações do ECOAR.....	170

INTRODUÇÃO

Pensar na trajetória percorrida até minha opção pela Psicologia Escolar remete-me, inevitavelmente, aos meus anos enquanto estudante. Cursei todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, 11 anos vivenciando cotidianamente toda a riqueza de experiências e relações com colegas de diversas etnias e classes sociais. Mas vivenciando também, as consequências da falta de estrutura física para a aprendizagem e para a brincadeira, das salas de aula lotadas, dos professores que por estas condições haviam desistido da educação e da convivência com o medo da violência.

Durante a Graduação em Psicologia, pude conhecer o Grupo de Pesquisa “Avaliação e intervenção psicossocial: prevenção, comunidade e libertação”, que me despertou interesse por sua opção ética e política pelo trabalho com a população que sofre mais diretamente as consequências das injustiças sociais. Neste grupo desenvolvi três projetos de iniciação científica: o primeiro, ligado à área da Psicologia Comunitária⁴; o segundo e o terceiro ligados à área de Psicologia Escolar⁵. Estes trabalhos consistiram numa análise dos diários de campo produzidos por integrantes do Grupo de Pesquisa inseridos na escola. Ao ler estes diários pude identificar uma série de situações em que a violência se manifestava nas relações dentro da escola, e outras em que as crianças expressavam de diversas maneiras, o sofrimento por conviver com a violência em suas casas ou bairros.

Nesses trabalhos evidenciou-se que a inserção do psicólogo no cotidiano escolar implica, necessariamente, a lida com a violência nas suas mais variadas expressões. Dados produzidos pelo Mapa da Violência de 2013 (Waiselfisz, 2013) revelam que esta questão se constitui como uma das características mais presentes da realidade brasileira. Dentre estes dados, destaca-se o número de vítimas de homicídios no Brasil entre os anos 2008 e 2011, que contabiliza um total de 206.005 pessoas, superando largamente o número de vítimas nos 12 maiores conflitos do mundo (em países como Iraque, Sudão, Afeganistão, etc.), que vitimaram 169.574 pessoas entre 2004 e 2007. Assim, a violência no Brasil tem gerado mais vítimas do que em países com guerras civis, conflitos de fronteira, atos terroristas entre outras causas de mortes massivas, mesmo sem a presença destes fatores. Se considerarmos outras manifestações de violência que não levaram a mortes, estes números permanecem alarmantes:

⁴ Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. (2011). *Condições objetivas de vida: como vivem e sobrevivem assentados de uma comunidade rural*. Relatório final de Iniciação Científica, PUC-Campinas, 40p.

⁵ - Meireles, J.; Moreira, A.P.G.; Mezzalira, A.S.C. & Guzzo, R.S.L. (2014). Avaliação Psicossocial e desenvolvimento da criança: uma história de vida. *Temas em Psicologia*, 22(4), pp. 715-724.

- Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. (2013). *Violência e escola: uma análise à luz do conceito “Situação-Limite”*. Relatório final de Iniciação Científica, PUC-Campinas, 73p.

apenas na cidade de Campinas-SP, entre os anos 2002 e 2007 houve 1336 casos notificados de violência física, 451 de violência sexual, 1444 de violência psicológica e 3072 de negligência, sendo estes números específicos para violência contra crianças e adolescentes. (CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2011). Considerando que estes dados indicam apenas a violência notificada, revela-se a urgência da busca de formas de enfrentamento.

Para além de dados Federais ou Municipais, a experiência do Grupo de Pesquisa supracitado revela a grande frequência com que situações de violência tomam lugar no cotidiano escolar. Desde o ano 2000, o grupo tem buscado contribuir com a formação, extensão e pesquisa na área da Psicologia Escolar, desenvolvendo na rede pública de Campinas o projeto “Voo da Águia”⁶. Ao resgatar a história deste projeto, Costa (2005) aponta que ele deriva de duas iniciativas do mesmo Grupo de Pesquisa: A primeira, o projeto “Construindo as Bases para a Prevenção Primária no Brasil” com início no ano 2000, que buscou refletir sobre a relação entre Psicologia e prevenção, e a segunda “Risco e Proteção: Análise de Indicadores para uma Intervenção Preventiva”, em 2004, buscando aprimorar esta reflexão e elaborar subsídios para a intervenção preventiva como ênfase do trabalho do psicólogo na escola e comunidade.

A noção de prevenção, sobre a qual estes trabalhos refletiam, incorporava uma crítica à prevenção segundo a tradição epidemiológica das ciências médicas, a qual buscava compreender quais fatores orgânicos contribuem para o desenvolvimento das doenças, e agir sobre eles evitando que a doença se manifeste. Segundo Moreira (2015), com o avanço das experiências cotidianas por meio da inserção do projeto “Voo da Águia” nas escolas, este debate se solidificou ao incorporar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social da Libertação. A partir do primeiro, compreendemos que a totalidade da escola é fonte e não um fator de desenvolvimento para as crianças, e o segundo nos fornece princípios que reconfiguram nossa prática psicossocial. Caminhamos no sentido de compreender a atuação do psicólogo como intervenção preventiva, à medida que este profissional, quando inserido na escola como membro de seu corpo técnico, está apto a compreender os limites presentes no cotidiano escolar, que apontam para as possibilidades de ações interventivas que visam o desenvolvimento integral das crianças.

⁶ Guzzo, R.S.L. (2000). *O Voo da Águia - prevenção na escola: necessidade, modelo e avaliação*. In: V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE): Psicologia Escolar e Educacional: tendências para o século XXI. Itajaí-SC: Universidade do Vale do Itajaí, 1, p.88.

Apesar de o foco do projeto ser o desenvolvimento das crianças, muitas das pesquisas realizadas ao longo destes anos de “Voo da Águia” revelam a presença de situações de violência (ver, por exemplo, Costa & Guzzo, 2006, Mezzalira & Guzzo, 2011; Moreira & Guzzo, 2014a; Moreira & Guzzo, 2014b), apontando para a necessidade de a Psicologia Escolar aprofundar-se nesta questão. Assim, tendo em vista o histórico deste trabalho, a Secretaria de Educação de uma cidade na Região Metropolitana de Campinas⁷, nos convida, em 2013, para a realização de um projeto de intervenção preventiva com relação à violência das escolas públicas, que estavam constantemente enfrentando problemas desta natureza. Com esta oportunidade, o Grupo de Pesquisa passou a desenvolver um projeto específico para prevenção à violência escolar: o Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), cujo objetivo é a construção de um plano de enfrentamento à violência em cinco escolas públicas de ensino fundamental de determinada região da cidade. A proposta é que esta construção se dê a partir da participação de profissionais e técnicos das instituições educativas, que assumam o plano e o insiram como parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Esta pesquisa nasce, portanto, da necessidade de aprofundar a análise das informações organizadas a partir das ações do ECOAR, possibilitando a construção de subsídios para o desenvolvimento deste projeto de intervenção preventiva. Para isso, tem como foco os dados construídos a partir de interações da equipe do ECOAR com os estudantes, visto que poucos são os trabalhos que analisam a perspectiva destes. Os objetivos, portanto, perpassam o conhecimento de como estes compreendem a violência e de que forma ela está presente no cotidiano escolar, identificando os tipos de violência que vivenciam e os sentidos que esta tem para eles. Para analisar estas informações, construímos os fundamentos buscando articular elementos teóricos a partir de três eixos: 1. Violência: tecendo um enfoque psicossocial; 2. Desenvolvimento humano e violência: nexos possíveis e 3. Escola Pública: contribuições da Psicologia.

No primeiro eixo, são apresentados alguns aspectos próprios da estrutura social capitalista que se relacionam direta ou indiretamente com a questão da violência. A partir disso, são discutidos os fundamentos da violência na perspectiva psicossocial construída no âmbito da Psicologia Social da Libertação, por Ignacio Martín-Baró. O segundo eixo traz fundamentos sobre o desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, refletindo, em seguida, sobre como a violência pode afetar este desenvolvimento. Já o terceiro eixo, aproxima a discussão do contexto escolar, trazendo reflexões sobre as condições da escola

⁷ Não especificaremos os dados da cidade para guardar o sigilo da escola onde a pesquisa se realizou.

pública brasileira e o papel que o psicólogo escolar tem e pode assumir neste contexto, trazendo, por fim, a discussão de como esta articulação está presente no Projeto ECOAR.

É sempre um grande desafio o trabalho de articular elementos teóricos tão diversos e complexos (sobre a violência, o desenvolvimento humano, a Psicologia Escolar), mas apesar das limitações de aprofundamento em cada uma delas neste trabalho, defendemos esta articulação por algumas razões: primeiro, porque partem de fundamentos filosóficos pautados no materialismo histórico dialético, e ainda que tratem de diferentes aspectos da realidade, dialogam metodológica e epistemologicamente. Segundo, pois a própria complexidade do tema exige uma articulação também complexa, e mesmo que de forma limitada ao tempo de uma dissertação de mestrado, buscamos realizar aqui alguns ensaios desta articulação, que pode ser aprofundada em trabalhos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: TECENDO UM ENFOQUE PSICOSSOCIAL

“La violencia no tiene que ser adjetivada, sino sustantivada, a fin de discernir su naturaleza, su alcance y sus raíces es decir, de captarla en su concreción histórica.”.

(Martin-Baró I. , La violencia en Centroamérica: una vision psicosocial, 1990b, p. 128)

Neste eixo, buscamos situar, historicamente, o contexto em que esta pesquisa se desvela, trazendo elementos da ordem social que se relacionam de forma direta ou indireta com o problema violência. Apresentamos também a visão sobre violência adotada neste trabalho, que se apropria das reflexões de Ignacio Martin-Baró, no âmbito da Psicologia Social da Libertação.

1.1 Violência e capitalismo: compreendendo esta relação na vida cotidiana

Partindo esta pesquisa de uma concepção marxista da realidade, faz-se de suma importância considerar que seu objeto de estudo, isto é, a violência é parte de uma totalidade concebida histórica e socialmente. Esta compreensão, cujas bases foram lançadas por Karl Marx, é defendida por Tonet, (2012), como o sentido de uma *teoria social crítica*. Observando que com este termo não se refere à compreensão da Escola de Frankfurt, o autor busca explicitar sua visão do que é uma teoria social crítica contrapondo-a a teoria social burguesa, que parte do pressuposto de que a realidade social está construída sobre o fundamento seguro e estável da natureza humana. Assim, esta forma de compreender a realidade constrói suas categorias de forma a-histórica e mascara a natureza da realidade social, contribuindo para a manutenção das desigualdades entre os homens. Uma teoria social crítica, no entanto, supera as aparências e busca compreender a essência dos fenômenos, concebendo-os em sua historicidade e como resultado da ação dos homens.

Considerando a totalidade como a própria realidade social em que vivemos, cabe destacar alguns aspectos sobre a vida no capitalismo. Proni (1997) faz uma revisão da história do capitalismo, apresentando seu desenvolvimento como um processo de tensões entre

rupturas e continuidades. Ao manter-se sempre fiel à sua natureza, na qual está presente a crescente necessidade de concentrar riquezas, o capital busca formas de desobstruir barreiras à sua reprodução, gerando sempre resultados contraditórios e crises que modificam a organização econômica e social. Em termos práticos, é possível exemplificar essas contradições com o desenvolvimento das tecnologias que tem início na Revolução Industrial: ainda que tornasse possível, pela primeira vez, a produção de riquezas que suprissem a necessidade de todas as pessoas, o que de fato ocorreu foi o estabelecimento de condições desumanas de trabalho e o aumento da pobreza decorrente da concentração do que foi produzido nas mãos de poucos.

Heller (1979) aponta que o tamanho deste abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos é variável conforme as épocas ou mesmo as camadas sociais. A autora explica que no conteúdo e na significação da vida cotidiana estão presentes a heterogeneidade e a ordem hierárquica. A primeira diz respeito às partes orgânicas tais como “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (p.18). Já a ordem hierárquica se relaciona ao grau de importância atribuído a cada atividade, não sendo imutável, mas determinada pelo momento histórico e a estrutura econômica-social. Este processo é denominado pela autora como a *hierarquia espontânea da cotidianidade*, que permite ao indivíduo uma margem de movimento: que o ser humano possa “construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea” (p.40), ou seja, conduzir sua própria vida. Esta margem de movimento, porém, é variável e, segundo a autora, se estreita significativamente no capitalismo moderno, sobretudo às camadas mais pobres da população. Sujeita a vender sua força de trabalho por salários ínfimos, grande parte da população tem sua vida cotidiana reduzida a extensas cargas de trabalho no qual não vê sentido, convertendo todo seu agir em “uma luta inglória pela sobrevivência” conforme as palavras de Tonet (2002, p.04).

Um sistema de produção que tenha como pilar a desigualdade entre as pessoas, significa, para Tonet (2002) uma intensa degradação da vida humana. Isso porque, segundo o autor, há um choque entre os valores que regem a forma capitalista de sociabilidade (a produção de mercadorias e reprodução do capital), e os valores proclamados pela ética dominante (a vida humana, em sua forma mais digna possível). Desta forma, cria-se um grande abismo entre os valores éticos compartilhados socialmente e a realidade objetiva, de forma que sem mudanças estruturais na organização social, a ética assume um caráter abstrato: um discurso vazio cujo horizonte jamais pode ser alcançado.

Ora, os valores necessários para a reprodução do capital (como o individualismo, consumismo, competitividade, imediatismo e utilitarismo), expandem-se para outras dimensões da vida, com a mercantilização das relações sociais, que triturou as bases morais da sociedade, impondo uma ordem enraizada na concorrência individual (Tonet, 2002). As relações são construídas assim, com base no uso da força e poder para oprimir, opressão essa que, segundo Guzzo (2007), resulta em diferentes formas de violência e sofrimento individual e coletivo presentes na vida cotidiana.

1.2 O problema da violência: do semântico ao sincrético

Em meio a este contexto histórico e cultural, a violência tem marcado as relações sociais que tomam forma na vida cotidiana de adultos e crianças, nos mais diversos espaços tais como o ambiente familiar, as comunidades, o trabalho e a escola, foco deste trabalho. Compreender, porém, os processos envolvidos nesta problemática, constitui-se em um grande desafio, devido à alta complexidade do tema.

Esta complexidade instala-se desde a definição de violência: autores como Martin-Baró (1990a) Debarbieux e Blaya (2002) e Pino (2007) chamam a atenção para a amplitude semântica da palavra violência, utilizada para denominar fenômenos tão díspares. De acordo com Pino (2005), o ser humano é capaz de significar o mundo em que vive, isto é, nomear as coisas, suas experiências e ações, e ao fazê-lo, relaciona a ordem do real à ordem simbólica. Se a função dos signos é tornar o real cognoscível, ao significar as coisas o ser humano é capaz de compartilhar suas experiências e relacionar-se socialmente.

Toda palavra porta determinado conteúdo, significando algo. Este significado é cultural e socialmente construído e compartilhado, estando presente nos dicionários. A compreensão individual deste significado produz sentidos que são o agregado de fatos psicológicos decorrentes do significado. (Delari Jr., 2013). Pino (2007) destaca que toda palavra é suscetível a inúmeros sentidos, mas algumas adquirem sentidos que evocam reações internas particularmente intensas nas pessoas, sejam reações emocionais ou racionais. Nestas palavras, a força do sentido é maior que a do significado, e o autor sustenta que este é o caso da palavra violência, cuja definição no dicionário está longe de traduzir a densidade semântica que ela produz no imaginário coletivo.

Diversos dicionários (Ferreira, 1975; Polito, 2004; DPLP, 2008) trazem como primeira definição de violência “Qualidade de violento” e “Estado daquilo que é violento”. Esta

definição coincide com a da língua espanhola, analisada por Martin-Baró (1990a), na qual o significado do substantivo remete-se ao adjetivo. Ora, se um substantivo é a classe de palavras utilizada para significar as substâncias ou quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias (Bechara, 2009), e uma substância é definida como “Natureza de uma coisa; essência: a substância não coincide com a aparência” (Ferreira, 1975), a própria definição da violência como um adjetivo denota que seu significado carece de substância e dificulta a compreensão de sua natureza. E, como ressalta Pino (2007), a atribuição de estatuto ontológico à simples qualidade das ações é um legado do pensamento positivista. Dito de outra forma trata-se a violência como uma entidade em si, independente de processos de produção e significação social. Assim, autores de crimes passam a ser vistos como “criminosos”, “bandidos”, etc., adjetivos que qualificam, não suas ações, mas seu ser.

A complexidade do tema traduz-se também na vasta produção que busca explicá-lo, partindo de múltiplos pontos de vista. Buscando compreender como a violência presente no ambiente escolar tem sido abordada nas pesquisas atuais, realizamos um levantamento de trabalhos nacionais e internacionais dos últimos dez anos.⁸ Apresentamos apenas alguns aspectos que destacamos da análise deste material: 1. O sincretismo nas concepções sobre violência escolar impossibilita uma comparação rigorosa entre as pesquisas: o mesmo termo é utilizado para diferentes objetos de estudo – realizados sob diferentes perspectivas e por diferentes áreas de conhecimento; 2. A grande maioria considera a influência de diversos contextos (como comunidade, família, escola, cultura, etc.) na análise da violência, favorecendo uma visão mais integrada sobre esta questão; 3. Os estudos trazem como resultado os diversos impactos negativos que a violência pode oferecer ao desenvolvimento das pessoas, destacando a urgência de investimento em políticas públicas que enfrentem este problema 4. Muitos trabalhos se utilizam de métodos quantitativos – fato que pode estar ligado à grande contribuição que estudos desta natureza podem oferecer à formulação das políticas públicas. Contudo, destacamos que a aplicação de questionários em uma situação pontual e em larga escala, não permite o acesso às significações pessoais que envolvem a violência.

Tendo em vista estes aspectos, destacamos que a complexidade do tema exige, necessariamente, a articulação de diversas áreas do conhecimento para uma compreensão mais adequada e a consequente formulação de programas de enfrentamento mais efetivos.

⁸ Este levantamento foi elaborado em forma de um artigo de revisão bibliográfica: Meireles, J. & Guzzo, R.S.L. (2015). Múltiplos olhares sobre a violência escolar: análise crítica de algumas referências nacionais e internacionais. No prelo.

Neste sentido, dedicamos o próximo tópico à exposição das formulações de Ignacio Martin-Baró, que, ao desenvolver uma perspectiva psicossocial, não apenas considera as contribuições de outras áreas do conhecimento, mas também não perde de vista as questões que são próprias da Psicologia, destacando as especificidades do papel deste profissional no enfrentamento à violência.

1.3 A violência na perspectiva psicossocial

Antes de iniciar a exposição das concepções de Martin-Baró sobre a violência, apontamos alguns aspectos que elucidam a importância deste autor, contextualizando sua obra e destacando elementos que o posicionam como autor de uma Psicologia crítica. Ao resgatar a história de vida de Ignacio Martin-Baró, Oliveira, Guzzo, Tizzei e Silva Neto (2014) destacam alguns aspectos: nascido na Espanha, em 1942, estudou em um colégio jesuíta, envolvendo-se desde criança com questões religiosas. Aos 17 anos, ingressa na Companhia de Jesus, onde assume compromissos que o levam à Colômbia nos anos 60. Neste país, estudou humanidades clássicas, obteve bacharelado e licenciatura em Filosofia e Letras. Em seguida mudou-se para El Salvador, onde se formou em Teologia e Psicologia. Fez mestrado em Ciências Sociais, e doutorado em Psicologia nos Estados Unidos. Retornando de lá, assumiu a vice-reitoria entre outros cargos importantes na Universidade Centro-Americana José Simeón Cañas (UCA). Apesar de tantas formações, o autor não articula seus conhecimentos no conforto do ambiente universitário, à margem da realidade dos povos.

Ibáñez (2000) recupera alguns elementos do contexto histórico da produção deste autor, lançando luz sobre a crítica que ele fez às teorias vigentes na Psicologia Social. Entre os anos 60 e 70, a Psicologia Social passa por uma crise com a emergência de uma infinidade de abordagens (teóricas, metodológicas, epistemológicas, ontológicas, etc.), seguida não por uma síntese, mas por diversas antíteses. O autor explica que parte desta crise foi gerada pela irrelevância social da Psicologia, diante de sua inabilidade para produzir compreensões a respeito das diversas situações de crise em que se encontrava o mundo (guerras, crise econômica, conflitos raciais, etc.).

Diante disso, a proposta da crítica de Martin-Baró era, não a destruição da Psicologia, mas uma reconstrução que se configuraria a partir de três formas de crítica: a *crítica social*, que diz respeito à irrelevância social da Psicologia devido ao caráter abstrato e descontextualizado; a *crítica teórico-epistemológica*, relacionada à preocupação de Martin-

Baró com a generalização dos conceitos, transpondo-os para culturas e momentos históricos diferentes, pois, para o autor, é necessário situar os conhecimentos psicossociais e não vender como universal o que é local e parcial. E, finalmente, há a *crítica moral*, que aponta para a negação da dimensão moral em nome de uma suposta neutralidade científica assumida pela Psicologia. Martin-Baró aponta para os perigos desta negação, que faz com que mesmo sem intenção, muitas das pesquisas e práticas psicológicas sirvam aos detentores do poder social e econômico e não às necessidades da população (Ibáñez, 2000).

Assim, Martin-Baró (1986) afirma que, se a Psicologia pretende alguma relevância aos povos latino-americanos, é preciso reelaborar seu aporte teórico-prático partindo da vida do próprio povo, de suas aspirações, dores e lutas. O autor segue afirmando que se a disciplina quer colaborar para a libertação destes povos, é necessário elaborar uma Psicologia da libertação. Esta construção requer, portanto, que em primeiro lugar se realize uma libertação da própria Psicologia, que passa a ser construída sob os problemas reais da vida cotidiana dos povos, e não mais a partir de importações de teorias. Uma Psicologia que assuma a perspectiva das maiorias populares, contribuindo para a recuperação da memória histórica deste povo, que segundo as palavras do autor:

Se trata de recuperar no sólo el sentido de la propia identidad, no sólo el orgullo de pertenecer a un pueblo así como de contar con una tradición y una cultura, sino, sobre todo, de rescatar aquellos aspectos que sirvieron ayer y que servirán hoy para la liberación. (p.229-230).

Uma Psicologia que se comprometa com a desideologização da vida cotidiana, de forma a contribuir para que as causas reais do sofrimento no qual vivem possam ser compreendidas pelos povos e, finalmente, uma Psicologia que trabalhe para ressaltar as virtudes destes povos, de forma que possam utilizar-se de suas potencialidades para lutar por sua libertação.

Neste consiste o horizonte ético da PSL, uma ética que supera o status de discurso vazio, pois Martin-Baró mostra o sentido de suas palavras em sua própria vida: grande parte de sua produção foi realizada a partir da realidade de EL Salvador, num momento em que o país enfrentava governos autoritários, injustiças, desigualdade social, e toda a violência e opressão que acompanha uma guerra civil. O compromisso ético e político do autor com a população que sofria pela opressão, o levou a ser assassinado em 1989, quando por ordem dos setores militares e dos assessores norte-americanos determinou-se o extermínio dos intelectuais acusados de comunistas e terroristas, pois apoiavam a resistência do povo contra seu domínio. (Oliveira et al., 2014).

Tendo em vista estas informações, compreendemos como a vivência desta realidade leva Martin-Baró a interessar-se pela investigação a respeito da violência e de que forma esta impacta a subjetividade humana. Esta formulação é apresentada de forma mais profunda em duas de suas obras – o oitavo capítulo do livro “*Ação e Ideologia*” (Violencia y Agression Social; Martin-Baró, 1990a) e o texto “*La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial*” (Martin-Baró, 1990b) – ambas utilizadas para a fundamentação deste trabalho. Segundo Guzzo, Moreira, e Mezzalira (2011), o uso do termo psicossocial denota uma ênfase na interdependência dos processos psicológicos e sociais. Assim, a proposta de analisar a violência segundo uma perspectiva psicossocial leva Martin-Baró a conhecer a fundo a realidade social em que vive, bem como os processos psicológicos envolvidos nesta questão.

O autor propõe que não existe algo como a “violência em abstrato”, mas situações violentas e “atos violentos, formas concretas de se atuar violentamente” (1990b, p.128). Estes atos não apenas são multiformes, mas se constituem por diferentes níveis de significação social e repercutem em diversos efeitos históricos. Martin-Baró (1990a) assinala a importância de se compreender estes atos à luz da diferenciação entre o que é violência e agressão. O autor lembra que violência vem da palavra “vis” do latim, que significa força e, baseando-se na definição destes termos segundo o dicionário da língua Espanhola (Real Academia), considera a violência como uma categoria mais ampla, que envolve o uso de uma força excessiva que tira alguém de sua situação natural.

Esta compreensão pode ser encontrada em Vazquez (1967), quando, ao refletir sobre a práxis humana, aponta que a ação transformadora do sujeito implica no reconhecimento e submissão às leis do objeto seguida por sua alteração ou destruição, de maneira que ao imprimir uma nova forma à matéria, é necessário violá-la, fazendo-a perder sua substantividade e converter-se em outro. Assim, o ser humano pode, por exemplo, tirar uma árvore de sua situação natural, ao cortá-la, compreender as propriedades da madeira de forma a usar a força para ultrapassar sua resistência e transformá-la numa mesa. E assim, o autor amplia a questão para a práxis social – quando o homem é objeto da ação do homem, e o uso da força passa, não apenas pela questão física, mas engloba o seu ser social. A práxis social, enquanto transformação de dada realidade social deve vencer a resistência da matéria (social e humana) que deseja transformar, mas tropeça com o limite da resistência que oferecem os grupos e indivíduos. Assim, a violência toma lugar quando se aplica uma força para vencer esta resistência, força esta que, ainda que seja de ordem física, não atinge apenas o corpo, mas a consciência do ser humano.

Tendo essa perspectiva em mente, Martin-Baró (2015, p.417) aponta que há, então, violência em toda extensão da vida, e apresenta alguns exemplos:

hay violencia tanto en el que mata como en el que se contiene para no matar; hay violencia en el hablar (la formulación en un lenguaje determinado violenta y constriñe el pensamiento), como la hay en el silencio; en la misma dinámica del ser humano hay violencia, y todo crear es al mismo tiempo un destruir (...).

Neste mesmo texto, o autor define a violência como “uma modalidade de relação entre os homens ou grupos de homens, na qual uma das partes nega à outra algum aspecto de sua realidade humana (de seus direitos enquanto homem), criando com isto uma situação de injustiça” (p.417, tradução livre). Assim, há na violência um caráter de injustiça, que perpassa a violação de direitos intrínsecos a todo ser humano.

Já a agressão, seria uma das formas da violência, que implica o uso da força de maneira *intencional* para causar dano a alguém. Desta forma, Martin-Baró (1990a) aponta que é possível falar de uma violência estrutural ou institucional, pois as estruturas sociais podem tirar alguém de sua situação natural⁹, privando as pessoas de seus direitos mais básicos e obrigando-as a atuar contra seus sentimentos e sua razão – não pela intenção de causar danos, mas de favorecer algum grupo social.

O autor discute, então, que há uma valoração negativa implícita nestas definições, mas apesar de grande parte dos psicólogos aceitarem a valoração negativa da violência, não o fazem com relação à agressão. Concebida por correntes como a psicanálise e as de origem Darwinianas, como a forma de uma pessoa se autoafirmar, é vista com caráter neutro: apenas a agressão nociva é violenta e, portanto, ruim. Incorporada à vida cotidiana numa sociedade capitalista, esta compreensão está presente quando, por exemplo, se diz que a agressividade é uma virtude indispensável a um empresário de sucesso. Assim, esta forma de sociabilidade dignifica algumas formas de violência – estritamente as que beneficiam ao poder estabelecido. Estas reflexões que tomam lugar num campo da universalidade são transpostas para o particular quando o autor destaca os fatores a serem distinguidos para a análise da violência: a estrutura formal do ato; a equação pessoal, o contexto facilitador e o fundo ideológico. O primeiro refere-se à estrutura de significação, respondendo à pergunta “Isso se trata de uma violência instrumental (usada como meio para alcançar algo) ou uma violência terminal (usada como um fim)?”. Segundo o autor, lançamos mão da violência com frequência para

⁹ O termo “situação natural” carece de uma reflexão à parte. Quando o autor menciona a situação natural, tem em mente a situação vivida pelos salvadorenhos caracterizada por uma Guerra civil. Assim, situação natural era a vida cotidiana que as pessoas levavam antes do estado de exceção trazido pela Guerra. Compreendemos, no entanto, que mesmo em contextos fora de Guerra como o nosso atualmente, a vida cotidiana não está desprovida de violência, e para muitos o “natural” é a presença constante da mesma.

resolver as situações devido à sua utilidade instrumental: a violência assume alta eficácia na nossa cultura.

A equação pessoal diz respeito aos elementos do ato que são explicáveis pelas especificidades da pessoa que o realiza, podendo determinar o caráter do ato ou mesmo constituir sua causa primordial (no caso de uma pessoa que tem algum transtorno de personalidade, por exemplo, que segundo o próprio autor constitui uma minoria dos casos). O contexto facilitador é um fator que se relaciona com a violência em duas dimensões: o contexto social amplo – que implica valores e normas formais e informais da sociedade, que aceitam e estimulam determinados tipos de violência – e o contexto situacional/imediato, que pode oferecer a oportunidade de exercer a violência a quem está numa situação de detenção do poder. Quando, em determinado contexto, as questões interpessoais são, usualmente, resolvidas pela violência, é mais fácil que em nível individual, se opte pelo uso da mesma. Por fim, o fundo ideológico diz respeito aos valores e racionalizações que permitem a justificação da violência. Sobre a justificação, nos estenderemos um pouco mais, pois se trata de um elemento imprescindível na compreensão de nosso objeto.

Os atos violentos tendem a “cobrir a nudez com a roupa das justificações” (Martin-Baró, 1990b, p. 130), como uma consequência de sua natureza qualitativa: se toda forma de violência pressupõe sua justificativa, é porque a violência não pode ser justificada em si (daí a importância de ela ser “substantivada”, como já anunciamos anteriormente). Haber e Sydenberg (1978, citados por Martin-Baró, 1990a) destacam que cada ordem social produzirá suas justificações para a violência, considerando-a aceitável ou não, de acordo com quatro fatores:

1. O agente da ação: deve ter o direito de exercer a força legitimado (como no caso do policial – que é raramente questionado quando abusa do poder);
2. A vítima da ação: quanto menor seu status social, mais aceitável é a violência contra ela (o que estabelece uma posição de maior vulnerabilidade aos excluídos socialmente – como o pobre, a mulher, o negro, etc.);
3. A situação em que se produz o ato: um ato em caráter de defesa, por exemplo, é mais justificável que o ato de ataque;
4. O grau de dano à vítima: quanto maior o dano, mais justificável deve parecer o ato.

Com estes critérios de justificação, os autores lançam luz sobre a formulação de Pino (2007), apresentada no eixo anterior deste capítulo, de que os sentidos construídos socialmente para a violência predominam em relação ao significado. Porém, com a

contribuição de Martin-Baró, acrescentamos que isso se estabelece de forma a sempre favorecer a visão de quem detém o poder. O sentido social de um assassinato, por exemplo, é diferente, se a vítima é um morador de rua ou se é um grande empresário. Ainda que em ambos os casos signifique a morte injusta de uma pessoa, o segundo gera uma comoção social muito maior. Se levarmos em consideração o destaque de Martin-Baró (1990b), que para poder executar o ato violento, o agressor se utiliza da desumanização da vítima, desvalorizando-a como um recurso que torna sua ação psicológica-(e, até mesmo, moral)-mente aceitável, é possível compreender que este mesmo processo se dá na aceitação social da morte do morador de rua: causa menos indignação, pois toda a sociedade já pressupõe sua desumanidade. Assim, numa sociedade dividida em classes sociais, a que detém o poder determina quem pode realizar o ato violento, contra quem, em que circunstâncias e intensidade.

Em síntese, Martin-Baró (1990a) aponta que para uma compreensão adequada da violência, a partir da perspectiva psicossocial, é necessário recorrermos à sua história, integrando elementos e processos enfatizados de formas diferentes por cada uma das abordagens que a estudam, compreendendo, porém, seu sentido no contexto da totalidade. Esta história é dividida pelo autor em cinco passos:

1. Abertura humana à violência e agressão: A violência é uma possibilidade comportamental que tem sua base na configuração do próprio organismo. Esta possibilidade pode se materializar ou não de acordo com as circunstâncias sociais e exigências particulares presentes na vida de cada pessoa.
2. Contexto social e luta de classes: Considerar o contexto social possibilita compreender o sentido da justificção para a violência, e assim, determinar seu caráter. A ordem social sempre se constitui como produto do balanço entre forças sociais e, no caso do capitalismo (como já discutimos no eixo anterior), os interesses dos detentores do capital prevalecem, criando uma violência estrutural para com as maiorias populares. Esta violência não apenas se traduz na desigualdade de acesso aos produtos materiais para a satisfação das necessidades, mas também na própria organização das leis e do sistema de justiça, que sempre favorece os detentores do poder.
3. Elaboração social da violência: Aqui, o autor considera a questão do processo de socialização e configuração da identidade pessoal no marco de uma sociedade violenta. À medida que a propriedade privada se constitui como valor máximo do

capitalismo, a violência e agressão dirigidas à conquista deste valor são justificadas e incentiva-se o individualismo e a rivalidade como características desejáveis.

4. As causas imediatas da violência: Martin-Baró destaca como possíveis causas imediatas para a manifestação da violência a configuração de situações de poder (real ou simbólico) – pois quem detém o poder pode contar com uma justificação social; a pressão grupal, quando o uso de violência pode aumentar o status de alguém perante o grupo ou a opção consciente e racional pela violência, como meio para chegar a um fim.
5. A institucionalização da violência: Aqui, o autor discute a violência que se justifica pela via institucional, quando instituições sociais são utilizadas para alcançar interesses dominantes. Por seu caráter despersonalizado, grandes atrocidades podem ser cometidas em nome de uma instituição, visto que quem executa o ato violento não toma a responsabilidade pelos mesmos, mas está “cumprindo ordens”. Diante de um objetivo ideológico, estas ações podem até ser vistas como nobres.

Tendo apresentado estes elementos que perpassam uma compreensão da violência de forma mais geral, passaremos para os próximos eixos desta fundamentação, onde serão discutidos os aspectos mais próprios do desenvolvimento humano e a relação deste com a violência, e por fim, destacaremos a presença da violência mais especificamente no ambiente escolar.

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIOLÊNCIA: NEXOS NECESSÁRIOS

A partir dessa reflexão sobre como a violência tem permeado a vida cotidiana nas escolas e comunidades, cabe à Psicologia buscar compreender como, nesta realidade, se dão os processos de desenvolvimento humano. Neste capítulo apresentamos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que fundamentam nossa visão de homem. Em seguida, refletimos sobre como estes fundamentos lançam luz para a compreensão da relação violência-desenvolvimento. Traremos também alguns preceitos da Psicologia da Libertação, que, estando sobre a mesma base materialista histórica dialética, contribuem para um aprofundamento desta análise.

2.1. O desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural

A compreensão do desenvolvimento humano segundo a abordagem histórico-cultural exige o esforço da articulação de uma série de conceitos. Vigostki, principal fundador da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), ofereceu importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, porém, conforme aponta Veresov (2012), os trabalhos concebidos ao longo da história a partir de suas obras, foram seletivos quanto aos conceitos que abordariam, deixando outros, de imprescindível importância para a compreensão de sua teoria como um todo, completamente à parte. Além disso, segundo Elhammoumi (2012), a Psicologia ocidental ignorou os pressupostos marxistas na obra do autor, esvaziando assim o sentido de sua obra.

Sendo assim, consideramos de suma importância o esforço de resgatar aqui, ainda que de forma breve, os pressupostos ontológicos marxistas ao trazer a compreensão da PHC. Iniciamos pela categoria do trabalho, enquanto fundante do ser social, pela qual Leontiev (1959/2004) apresenta o desenvolvimento da consciência do ser humano. A partir de uma necessidade biológica (matar a fome), o ser humano se envolve na atividade da caça, obtendo maior êxito conforme desenvolve as relações sociais (no clássico exemplo em que um homem espanta a caça, e o outro a aguarda no lado oposto, para conseguir capturá-la), e cria instrumentos que facilitam a sua realização. Pelo trabalho se desenvolve a linguagem, que possibilita a comunicação entre os homens, e mais do que isso, que o ser humano signifique o mundo em que vive, materializando este significado na palavra e generalizando-o para a consciência individual de cada um.

O desenvolvimento da linguagem, enquanto uma potência humana que se realiza nas relações sociais, possibilita a gênese da consciência, pois a realidade material “em si”, por meio das significações que o homem lhe dá, torna-se realidade material “para si”. Essa transformação do “em si” ao “para si”, passa, necessariamente, pelo outro, pois o significado é apropriado pela criança, por meio da relação que estabelece com um adulto. Para Delari-Jr. (2013), o significado deve ser entendido como a estrutura interna de operação do signo, que permite a generalização do conteúdo. A parte do significado que não foi fixada pelo signo (não foi generalizada), é o sentido, que consiste no agregado de fatos psicológicos decorrentes da compreensão do significado de uma palavra. Leontiev (1959/2004) discute a relação significado/sentido, destacando que no desenvolvimento histórico do homem, conforme as relações de produção se complexificaram constituindo-se a divisão social do trabalho, o ser humano passou a ter em sua atividade o significado social separado do sentido pessoal. Esta

ruptura determina uma mudança na estrutura interna da consciência, que segundo Martins (2004), tem sua unidade desintegrada, dando origem à alienação. Ao considerarmos o trabalho como categoria fundante do ser social, compreendendo que o modo de produção de uma sociedade está diretamente relacionado com a estrutura da consciência do homem, afirmamos a materialidade histórica da personalidade humana. Esta materialidade não está, porém, apenas relacionada ao trabalho, mas ao conjunto das atividades humanas no cotidiano da vida social.

Uma das principais contribuições de Vigotski é sua crítica a uma Psicologia que concebe o meio social como um fator de influência no desenvolvimento humano, o qual apenas exercitaria as funções psicológicas (que existiriam de forma prévia nos indivíduos), tornando-as mais complexas (Vigotski, 2000). O autor destaca a necessidade de se ter uma perspectiva da *relação* que a criança estabelece com o meio em cada etapa de seu desenvolvimento, relação esta que o autor denomina como a *situação social de desenvolvimento*. Ainda que o meio em si permaneça o mesmo, à medida que a criança se desenvolve, sua relação com o meio se altera, visto que ele assume outros papéis e outros sentidos (Vigotski, 2010). Da mesma forma, no mesmo meio social (como o ambiente doméstico), podem desenvolver-se crianças com personalidades totalmente diferentes. Como explicar esta diferença?

Para isso, o autor lança mão do conceito *Perezhivanie*, palavra russa que tem sido traduzida por vivência. Para Vigotski (2010, p.686) a vivência seria a forma como a criança “toma consciência e concebe, (...) como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento.”. Destacando a importância deste conceito como “chave” na compreensão da obra de Vigotski, Veresov faz uma análise dos momentos em que ele esteve presente em seus textos, possibilitando um entendimento mais completo: a *Perezhivanie* é vista, tanto como a unidade (unity) indivisível, que engloba aspectos da realidade concreta e aspectos próprios da personalidade do indivíduo, quanto como a unidade (unit¹⁰) da consciência humana, isto é, não um elemento presente na consciência (como a memória ou a atenção), mas uma parte que contém características do todo, permitindo uma compreensão não cindida da consciência humana.

Assim, a *Perezhivanie*, tal como aponta Veresov (2012, p.10), “define as situações sociais de desenvolvimento e indica o tipo de interação entre a forma desenvolvida (ideal) e a

¹⁰ Veresov propõe a tradução diferenciada de “unity” e “unit”, sendo a primeira para denotar a unidade de um todo complexo, e a segunda para a unidade enquanto uma parte do complexo.

forma real¹¹”. Ao mencionar a “forma desenvolvida” e “forma real”, o autor remete-se a outra importante questão na PHC. Vigotski (2010) destaca o caráter do homem enquanto um ser social, que diferente do animal (que já nasce “pronto”, desenvolvendo-se, biologicamente, da mesma forma, independente de suas relações sociais), nasce incompleto, isto é, tem a potência para humanizar-se, mas só o faz na relação com o outro. Assim, ocorre algo muito específico ao desenvolvimento das crianças: para desenvolver-se a criança, em sua forma real – necessita interagir com a forma desenvolvida. O autor exemplifica com o desenvolvimento da fala, pois conversamos e utilizamos a linguagem correta com a criança, mesmo sabendo que ela ainda não consegue falar, e é por meio desta interação que ela aprende e, portanto, desenvolve-se. Se uma criança cresce somente entre pessoas com deficiência auditiva, que não se comunicam com ela pela fala, ela jamais desenvolve a fala apenas por seu desenvolvimento biológico – antes, fica apenas na *lalação*.

Estes apontamentos direcionam a um questionamento de como as interações sociais – que se dão no plano intersíquico – passam para o plano intrapsíquico, tornando-se função da personalidade. Para Vigotski (2000), o ser humano nasce dotado de funções psicológicas elementares (também chamadas imediatas ou inferiores), que se desenvolvem pela mediação da palavra, configurando as funções psicológicas superiores (também chamadas mediadas ou complexas). Esta mediação se dá pelo conteúdo semântico da palavra, pelo qual se constituem e operam as funções superiores, investindo as funções psíquicas de um sentido. Afirma-se assim, que qualquer função psicológica já foi externa, como uma relação social. Para Delari Jr. (2013), porém, esta afirmação não significa que haja um “paralelismo sóciopsíquico”, isto é, que o “psíquico é tal qual o social”, como se as funções psíquicas fossem capacidades inerentes ao indivíduo, que funcionam da mesma maneira que as relações entre pessoas, inerentes à sociedade. O autor compreende a proposta de Vigotski no sentido de que as relações sociais constituem a própria forma do raciocínio, da memória, da escrita, etc., pois cada uma destas funções assumirá um papel e um significado diferente para o ser humano em cada cultura. Nas relações sociais, o conteúdo semântico permite que o homem externalize sua concepção acerca do outro, solicitando e ocupando posições. Desta forma, pela palavra podemos coagir ou emancipar, estabelecendo os papéis sociais, os quais geram conflitos a ponto de o autor considera-los “significações em luta” (p.156). O autor conclui:

A luta inerente à alternância de papéis e, portanto, à própria constituição do significado das palavras nas quais estes papéis podem se definir, é constitutiva:

¹¹ Tradução livre do trecho: “defines the social situations of development and indicates the type of interactions between developed (ideal) and real forms”.

de nossa consciência como “diálogo” (...); de nossa personalidade como drama; e de nossa visão de mundo como “composição de sentido”. (p.156).

Vigotski (2000) anuncia esta noção de personalidade enquanto drama, pelo “choque dos sistemas”. O sistema psíquico, composto pela relação dialética entre as funções psicológicas, organizar-se-á por determinada hierarquia, conforme os papéis sociais requeridos para o sujeito. Esta hierarquia estará em constante mudança de acordo com as diferentes esferas da vida social, o tempo histórico, a cultura e qual momento de desenvolvimento a pessoa se encontra. No entanto, à medida que estes papéis são contraditórios e requerem da pessoa uma ação, haverá um choque entre interesses no próprio âmbito intrapsíquico. Assim, conforme aponta Veresov (2012), apenas as relações dramáticas se tornam funções psicológicas, e a vivência é a forma pessoal de experimentar um evento dramático. A vivência de uma tensão requer que o sistema psíquico se reorganize, assumindo uma estrutura qualitativamente distinta. Em suas elaborações, Vigotski (2006) explica que a nova estrutura inaugura uma crise, pois a forma de relação da pessoa com o meio já não pode permanecer a mesma. Configura-se, assim, o caráter positivo e necessário da crise, à medida que é vista como motor do desenvolvimento, requerendo do sujeito avanços na construção de sentidos e, portanto, na constituição de sua própria personalidade.

Esta breve explanação nos sinaliza alguns caminhos para a compreensão dos impactos da violência no desenvolvimento humano. Caminharemos, portanto, no próximo tópico no sentido de traçar algumas reflexões sobre esta relação.

2.2. Ecos da violência no desenvolvimento humano

No âmbito de nosso Grupo de Pesquisa, temos construído estudos a respeito dos momentos que prejudicam ou impedem o desenvolvimento humano a partir da categoria situação-limite, presente na obra de Ignacio Martín-Baró. (Moreira, 2010; Meireles, Moreira, Mezzalira e Guzzo, 2014; Moreira 2015). Apesar de não referirem-se apenas às situações de violência, é muito comum que estes limites sejam construídos pela violência presente no cotidiano da criança, de forma que esta categoria torna-se promissora para a compreensão da relação violência/desenvolvimento. Como apontamos anteriormente, é a partir de sua inserção na realidade de uma guerra civil, que Martín-Baró formula suas ideias. Sendo assim, observou que toda a violência vivenciada pelas pessoas em El Salvador, produzia impactos em sua subjetividade, os quais eram ainda mais significativos quando se tratava das crianças. Ao

buscar compreender estes impactos a partir de uma visão psicológica, o autor se depara com um conjunto de conceitos que não apenas foram importados de países cuja realidade era distinta (colonizadores e não colonizados), mas do modelo médico, cujo objeto é distinto (o organismo e não a subjetividade). Um exemplo é a noção de *trauma*. Tendo suas origens etimológicas na palavra “ferida”, a palavra “trauma” é incorporada à Psicologia para designar as marcas e resíduos permanentes que se instalam na personalidade daqueles que vivenciaram experiências extremas, compreendidas como *bruscas, imprevisíveis e individuais*.

Para Martin-Baró (1990c), conceber trauma a partir dessas características é desconsiderar tanto as realidades sócio-históricas quanto a natureza social do homem. Por isso, o autor recorre à ideia de *trauma psicossocial*, referindo-se aos efeitos da guerra na subjetividade das pessoas. Para ele, é preciso considerar dois aspectos para uma compreensão adequada da realidade do trauma psíquico:

1) O trauma tem caráter dialético: sua natureza deve ser localizada *na relação social* particular a que o indivíduo faz parte. Assim, não se pode dizer que qualquer situação gerará um trauma de forma mecânica, nem que determinada pessoa está isenta de sofrer um trauma. Aqui, observa-se o encontro das ideias de Vigotski e Martin-Baró, visto que ao identificar o trauma na relação social e não apenas na situação (ambiente externo) ou na pessoa, o autor abre margem para compreendermos que o trauma dependerá do caráter da *vivência*.

2) A manutenção de relações sociais violentas alimenta e multiplica os indivíduos traumatizados, visto que o trauma é a cristalização no indivíduo das relações sociais desumanizadoras. Pode-se também relacionar as ideias de Vigotski e Martin-Baró neste momento, pois esta sentença implica nos momentos intersíquicos e intrapsíquicos da função psicológica.

Sendo assim, Martin-Baró (1990c) aponta que esta questão afeta principalmente as crianças, visto que devem desenvolver-se e construir sua identidade em meio a relações desumanizadoras. O autor discute então, o trauma como uma situação-limite, que por ser estruturada e mantida nas relações sociais, pode ser reconfigurada à medida que estas relações se modifiquem. Presente, inicialmente, na obra de Freire (1974/2005), as situações-limite são destacadas como dimensões concretas e históricas da realidade, que constroem obstáculos à libertação dos homens e, quando percebidos em sua essência histórica, revelam as possibilidades de superação. Ao apropriar-se desta noção, Martin-Baró (1990c) lhe imprime um status de categoria psicológica, que possibilita destacar os eventos concretos, imersos nas relações cotidianas que a criança constrói. Assim, mais do que enfatizar apenas os impactos de “eventos traumáticos” singulares, que se dão de forma “brusca e imprevisível” na

constituição dos sujeitos, volta-se a atenção para a vivência cotidiana de situações que oprimem, de relações que reproduzem a violência que marca as relações que estruturam nossa sociedade. No entanto, nesta compreensão, a vivência cotidiana de situações-limite não se caracteriza como uma barreira intransponível, que torna os homens vítimas fadadas ao fracasso: elas desafiam os homens a buscarem os “atos-limites”, aqueles que se dirigem à superação e negação da realidade estabelecida (Freire, 1974/2005).

Dedicando-se a estudar a categoria *situação-limite* em seus trabalhos de Mestrado e Doutorado, Moreira (2010; 2015), destaca o potencial das ações pautadas por esta compreensão no ambiente escolar. Em sua dissertação, a autora apresenta as situações-limite como momentos críticos que, expressos nas situações do cotidiano escolar, circunstanciam o processo de desenvolvimento dos sujeitos, constituindo-se como seus determinantes subsequentes. Essa compreensão é aprofundada em sua Tese de Doutorado, onde a autora apresenta evidências de que as ações na escola, quando balizadas pela identificação e caracterização das situações-limite, promovem o desenvolvimento das crianças e, assim, constituem-se como ações preventivas críticas. Para tanto, Moreira (2015) propõe uma reflexão entre as contribuições de Martin-Baró e Vigotski, buscando construir uma concepção teórica que responda às questões levantadas por sua inserção enquanto psicóloga numa escola pública. Esta reflexão é justificada pela compreensão de que fundamentados nos princípios ontológicos do materialismo histórico-dialético, ambos concebem o desenvolvimento humano como produto das relações cujo conteúdo é constituído pela materialidade da vida cotidiana. Assim, a autora concebe que as situações-limite, como situações objetivas, podem, por meio das ações-limite, ser introduzidas nas situações sociais de desenvolvimento, promovendo assim vivências que favoreçam a condução do desenvolvimento no sentido de suas máximas possibilidades.

Se fundamentados em Vigotski (2006), compreendemos a crise como promotora do desenvolvimento, estes momentos são privilegiados para a ação preventiva, ou ação-limite. Ao voltar o olhar para estas situações, é possível acessar dimensões da situação social que as contém, tornando possível também o acesso às subjetivações que elas produzem no sujeito, isto é, a compreensão dos sentidos que são construídos nestas vivências. No trabalho de Moreira (2015) as ações-limite são apontadas como ações que podem mudar a significação que é dada para determinada situação, estruturando a consciência de forma qualitativamente diferente, possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Assim, ao conceber a vivência de violência como vivência de uma situação-limite, destacamos tanto o caráter opressor destas vivências, quanto o potencial humano de não se

adaptar e adoecer, mas de usar a sua *capacidade de ação* para atuar na transformação desta situação. O termo capacidade de ação (Handlungsfähigkeit) é apresentado por Holzkamp (1985) como uma construção da Psicologia Crítica, que denota a potência que têm os indivíduos, em associação com outros, de dispor de condições de vida individualmente relevantes. Para o autor, o sofrimento humano possui três qualidades que devem ser levadas em consideração: o sentimento de vulnerabilidade diante das condições de vida, o isolamento das possibilidades de controlar as condições de vida em longo prazo e a diminuição da sua capacidade de ação. Portanto, para superar o sofrimento, o medo e as frustrações, não basta acalmar as necessidades e proporcionar segurança imediata, mas ter a possibilidade de controlar as fontes de satisfação.

Neste sentido, como profissional que lida com as subjetivações construídas a partir destas vivências cotidianas, dedicamos o próximo tópico à reflexão do papel do psicólogo escolar e as especificidades das contribuições que este profissional pode oferecer quando presente nos espaços escolares.

3. ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Se na materialidade das relações cotidianas a criança se desenvolve e constitui sua personalidade, compreendemos que a escola consiste numa das instituições mais importantes deste processo. Toda criança passa grande parte de sua vida na escola, e compreender como esta instituição se organiza historicamente e a que fins se propõe é de suma importância para entendermos o processo de desenvolvimento das crianças que ali ocorre, bem como situar as relações de violência. Buscaremos, portanto, trazer neste capítulo uma reflexão acerca do papel da escola pública, discutindo seu compromisso social e político. Em seguida, discutiremos a inserção da Psicologia na escola, e o papel que o psicólogo assume neste espaço, fechando com uma apresentação sobre o Projeto ECOAR¹².

¹² Espaço de Convivência, Ação e Reflexão – Projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Avaliação e intervenção psicossocial: prevenção, comunidade e libertação” da PUC-Campinas, como estratégia de enfrentamento à violência escolar.

3.1. Escola pública: entre avanços e retrocessos

Não há como assumir uma perspectiva dialética para analisar o problema da violência na escola, sem voltar o olhar ao contexto político em que ela se insere. Ao observarmos a situação da escola pública brasileira hoje, encontramos uma diversidade de contradições e conflitos enfrentados cotidianamente por todos aqueles que a integram, sejam estudantes e famílias, seja equipe que ali trabalha. Estes problemas cotidianos, dentre os quais destacamos a violência, nem sempre têm origem nas relações cotidianas. A maior parte decorre de um processo histórico de constituição da escola pública marcado por interesses antagônicos que desaceleraram ou impediram a efetivação plena do direito à educação no país (Saviani, 2011; Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2014).

No artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é a primeira a ser listada dentre os direitos sociais. Segundo Saviani (2011), esta classificação baseia-se na divisão realizada por Thomas Humphrey Marshall, na qual existem os direitos civis (ligados ao exercício da liberdade individual), direitos políticos (ligados à participação no poder político) e direitos sociais (ligados ao acesso dos indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão vigente de civilização). No entanto, o autor afirma que, para além de se constituir em um tipo específico de direito, a educação é a condição básica (mesmo que não suficiente) para que todos os outros direitos sejam exercidos, visto que nas sociedades modernas isso pressupõe o acesso aos códigos escritos. Para Gentili (2009), o fato de este direito estar reconhecido na Lei é um avanço notável, visto que por muitos anos a educação era tida como um privilégio das classes sociais mais abastadas.

Porém, segundo Saviani (2011), há um grande abismo separando o conteúdo do discurso das ações que deveriam materializá-lo. Isto porque todo direito implica um dever, e neste caso, o dever de criar condições para a efetivação do referido direito, é do poder público. Contudo, ao olhar para a história da educação no Brasil, o autor aponta para os constantes retrocessos que seguem os avanços na execução das políticas, decorrentes dos interesses antagônicos entre as classes sociais. Desta forma, toda política que pretende implementar o investimento necessário na educação, tem seu prazo prorrogado e nunca chega a se concretizar. O autor apresenta os detalhes do processo histórico de universalização da educação no Brasil, cabendo aqui destacar a cumplicidade que se instalou entre o poder público e privado. Partindo da tese do “cobertor curto”, isto é, que ao investir em uma área deixaria outras descobertas, o poder público transfere às iniciativas privadas o dever de

garantir a efetivação do direito à educação, contrariando um princípio constitucional que afirma que a educação é “direito de todos e dever do estado” (p.54).

Como consequência deste processo, ocorre a universalização do direito à escola, mas não a universalização do direito à educação: instala-se um *apartheid* educacional sustentado no tratamento desigual dado às diferentes classes sociais no que se refere à qualidade da educação. A lógica privada aplicada à esfera da educação, isto é, o processo de mercantilização da educação, transforma-a em mero produto, reservando melhor qualidade àqueles que podem pagar. Assim, os bens educacionais são tão desigualmente distribuídos quanto os bens econômicos, de forma que desde a estrutura física, até a valorização do corpo docente ou mesmo as expectativas sobre os estudantes são diferentes (Gentili, 2009).

Outra consequência da mercantilização, apontada por Gentili (2009) refere-se ao sentido da educação. Aqui há um embate entre o valor público e político da educação como um direito de todos, que constrói e possibilita outros direitos, e o princípio mercantilizador que prevê a educação como direito individual. Para este último, o sentido da educação está unicamente nas vantagens que esta pode produzir, tanto no âmbito social, favorecendo o desenvolvimento econômico, quanto no âmbito individual, garantindo melhores salários. No entanto, a partir do contato com o cotidiano dos estudantes na atualidade, Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014) refletem sobre a quebra que houve no sentido da escola enquanto garantia de melhores futuros. Se “vencer na vida” é o sentido último para frequentar a escola, à grande parcela da população, para a qual esta promessa já se revelou falsa, não haverá motivos. Assim, como lembram Sant’Ana, Costa e Guzzo (2008), além de estabelecer a obrigatoriedade da escola, algumas políticas, tais como os programas de transferência de renda, passaram a considerar a frequência escolar como condição para a participação, trazendo ao cotidiano escolar uma série de problemas de difícil resolução.

Estes problemas são discutidos por Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014), que ressaltam a questão dos estigmas enfrentados pelas crianças pobres, negras e marginalizadas, que já chegam à escola sob a suspeita de menor capacidade intelectual, dificuldades de aprendizagem, famílias desestruturadas, etc. Com isso, ações que visam investir na criança são sobrepujadas pela falsa ideia de que se o fracasso é justificado pela criança e pela família, não há o que fazer.

Compreendemos que este panorama, ao mesmo tempo em que desvela a escola como um espaço de reprodução das desigualdades aponta para suas potencialidades no que diz respeito à efetivação de mudanças sociais. A escola é um dos principais cenários e fontes do desenvolvimento humano, espaço onde todas as pessoas passam parte significativa de sua

vida, construindo grande parte de suas ideias e concepções de mundo. Neste sentido, defendemos que é, minimamente, um dos espaços mais privilegiados para a atuação do profissional de Psicologia.

3.2. Psicologia escolar: histórico e desafios

Traçar considerações críticas a respeito do trabalho do psicólogo escolar requer uma compreensão sobre sua constituição histórica, que se encontra atrelada à constituição da própria Psicologia como ciência e profissão no Brasil. Pfromm Netto (1994) revela que as primeiras formulações a respeito de Psicologia educacional (tendo em vista que inicialmente não se falava em Psicologia Escolar) se dão no final do século XIX, em diversos países da Europa e nos Estados Unidos. A disciplina chega ao Brasil por meio de estudos dispersos e se desenvolve, principalmente, ao longo do século XX.

Dedicando sua tese ao estudo desta história, Barbosa (2011), aponta a utilização de alguns saberes psicológicos já no período da colonização, aplicados pelos jesuítas no processo de educação dos indígenas. Porém, apenas em 1906, com a criação do primeiro laboratório de Psicologia no interior do museu pedagógico *Pedagogium*, estes saberes começam a desenvolver-se para atender a demanda da cientificação da educação, e inserem-se nos currículos das Escolas Normais. A ciência se desenvolve, consideravelmente, e ganha importância no período de 1930 a 1962, marcado pelo crescimento econômico e expansão da indústria no Brasil. Servindo às exigências das novas configurações sociais, a Psicologia se pauta nos ideias eugenistas e higienistas focando seus estudos na *criança que não aprende*. Desenvolve assim, meios de medir, classificar e tratar os supostos problemas de aprendizagem, utilizando um foco clínico e individual no interior das escolas. Em 1962, há a regulação da profissão de psicólogo no país e esta segue dedicando-se às chamadas crianças-problema, produzindo laudos e encaminhando-as para as escolas ou classes especiais.

Na década de 1970, emergem as teorias behavioristas, que influenciam a educação a orientar-se pelo tecnicismo, e emergem explicações como a teoria da carência cultural para explicar porque as crianças negras e pobres não aprendiam. As causas eram buscadas em diversas áreas como nutrição, estimulação e inteligência, e os resultados dos testes realizados com estas crianças eram comparados aos das crianças brancas de classe média e alta, sendo este o padrão da normalidade. Diante disso, Patto (1997) aponta que a teoria da carência cultural guarda todos os tipos de estereótipos e preconceitos sociais a respeito da pobreza, e

tendo-se difundido amplamente na educação pública, gerou a justificação do não investimento no ensino, pautado na profecia de que os pobres não teriam capacidade suficiente para obter sucesso escolar.

Este e outros apontamentos críticos a respeito da Psicologia constituíram a tese de Maria Helena Souza Patto (1981) intitulada “Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, a qual segundo aponta Barbosa (2011) inaugura o período da crítica, que durou toda a década de 1980. Segundo a autora, esta pode ser chamada a década de denúncia para a Psicologia Escolar e Educacional, pois há uma deflagração de questionamentos quanto aos fundamentos desta ciência e suas práticas apontando seu caráter normatizador, que visa o ajustamento daqueles que desviam do padrão esperado, padrão este que favorece apenas a manutenção do *status quo*.

Barbosa (2011) aponta, ainda, que o período seguinte (década de 1990) se caracteriza pela busca por reconstruir A Psicologia Educacional e Escolar a partir destes apontamentos críticos. Este é um período fértil no que diz respeito a publicações que passaram a teorizar a partir da realidade brasileira e propor trabalhos práticos no campo escolar, trazendo novamente à tona a discussão sobre a presença do psicólogo nos espaços educativos. A autora assinala que, neste período, passa-se a usar o termo Psicologia Escolar ou Psicologia Escolar Crítica, a fim de diferenciar os trabalhos das concepções utilizadas pela Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar tradicional. Este também foi o período de surgimento da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em 1990. Esta Associação tem início no final do primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) e passa a organizar este evento bianualmente, bem como uma revista científica que aglutina pesquisas da área.

Desde então, mais do que garantir uma consolidação teórica e prática do campo, as discussões têm permeado o campo das políticas sociais, visando à garantia da presença deste profissional nos serviços públicos. Segundo Guzzo, Mezzalira e Moreira (2014) não há consenso dentro da própria Psicologia a respeito do papel e do lugar deste profissional: uns o consideram como profissional *da* saúde, que deve estar presente nas unidades básicas de saúde dando suporte à escola ao atender os alunos encaminhados pelos professores – concepção que herda princípios do modelo médico, que como discutimos neste tópico, constitui a história da Psicologia Escolar. Outros consideram que este profissional deve estar presente em espaços da vida cotidiana, atendendo às necessidades da população que está excluída dos serviços psicológicos clínicos, como na escola, por exemplo. Para estas autoras, o psicólogo *na* escola enfrenta o desafio de compreender os processos que se dão dentro e

fora da escola a partir de fundamentos diferenciados aos da prática médico-clínica, bem como contribuir para que a escola se constitua como um espaço que promova o desenvolvimento das crianças, jovens e suas famílias.

Para compreender o status desta discussão em nível nacional, Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) analisam os relatórios produzidos a partir do Seminário Nacional do Ano da Educação, ocorrido em 2009. Este seminário teve por objetivo apresentar os resultados sistematizados das discussões ocorridas ao longo do ano de 2008, em que o Conselho Federal de Psicologia conduziu debates a respeito da inserção dos psicólogos nas políticas educacionais com os conselhos regionais. Destes documentos, as autoras extraem três categorias, em torno das quais se deram as discussões, apresentando os embates presentes em cada uma. Na primeira, “Psicologia Escolar e Educacional: formação e pesquisa em políticas públicas” discute-se a dificuldade que os psicólogos escolares encontram nas suas práticas por não conhecerem as políticas de educação, apontando para a necessidade de integrar ao currículo de graduação em Psicologia uma formação prática e teórica neste campo. A segunda, “Psicólogo escolar e educacional: inserção e participação nas políticas públicas educacionais” discute a necessidade de o psicólogo estar presente em espaços democráticos para a construção destas políticas, tendo em vista as importantes contribuições que um profissional bem formado nesta área poderia oferecer, bem como reivindicar sua inserção no sistema público de educação. E finalmente, na terceira categoria “Inserção do psicólogo no contexto público educacional: dilemas e perspectivas” as autoras discutem os trechos que se referem à situação dos concursos públicos para a área da Psicologia Escolar no país, bem como as sugestões de melhorias. Nesta categoria é revelado que, em diferentes partes do país, a seleção deste profissional tem sido muito problemática, gerando uma série de consequências ruins. A começar pelos editais, que não definem o que o profissional irá fazer na prática, de forma que muitos psicólogos formados e preparados para uma atuação na área da Saúde se deparam com uma exigência de trabalhar na área da educação. Estes editais também são questionados pelo tipo de bibliografia que solicitam, que muitas vezes não contribui para a reflexão crítica deste profissional sobre sua atuação na educação. Estas indefinições fazem com que muitos profissionais entrem para o serviço sem qualquer preparo para suas especificidades, levando, muitas vezes, o modelo médico-clínico para estes espaços. Finalmente, discute-se a baixa valorização do profissional, que por não ter seu trabalho devidamente reconhecido junto aos órgãos governamentais, sofre com a sua substituição por outros profissionais (como o psicopedagogo) e pelos baixos salários que lhe são oferecidos.

Outro documento que favorece a compreensão do papel do psicólogo escolar no momento atual são as referências técnicas para a atuação deste profissional, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (Souza, et al., 2013). São elencadas cinco possibilidades de atuação deste profissional na escola: 1) Participar da elaboração, avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, contribuindo com a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade; 2) Contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, atuando junto às crianças, professores e familiares; 3) Colaborar com a formação dos educadores; 4) Trabalhar para o desenvolvimento e aprimoramento da educação inclusiva e 5) Trabalhar com grupos de alunos, acompanhando e contribuindo com o desenvolvimento dos mesmos.

Diante destes elementos históricos e atuais, Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, e Silva Neto (2010) apontam para o desafio da área hoje de construir bases teóricas e práticas, a partir de sua inserção na realidade concreta, de forma que o corpo de conhecimentos que venha a construir seja crítico e responda às demandas de nossa realidade. Esta ideia está de acordo com o que propõe Martin-Baró (1996), para quem o psicólogo deve colocar o seu saber a serviço da construção de uma sociedade em que o bem estar de poucos não se dê em detrimento do mal-estar de muitos, e assumir a perspectiva histórica desta maioria que sofre mais diretamente as consequências das injustiças sociais.

3.3. A perspectiva psicossocial no Projeto ECOAR

Numa perspectiva psicossocial, compreendemos a escola como palco da vida cotidiana das pessoas que ali estudam e trabalham, sendo um espaço primordial de reprodução das relações sociais mais amplas. Segundo Guzzo, Moreira e Mezzalira (2011) este é um espaço privilegiado para o trabalho da Psicologia, pois possibilita a este profissional acompanhar o desenvolvimento das crianças, observando tanto características da criança enquanto estudante, quanto características da sua dinâmica familiar e comunitária, à medida que as construções da criança na escola refletem também as formas de relação que esta criança estabelece com pessoas significativas fora do âmbito escolar.

Este caminho tem apontado alguns desafios cotidianos para os quais os atores escolares demandam respostas da Psicologia, sendo a violência uma das mais recorrentes. Assim, no ano de 2013, a equipe do Projeto “Voo da Águia”, (introduzido na apresentação deste trabalho), é convidada pela Secretaria de Educação de uma cidade localizada na Região Metropolitana de Campinas, a realizar um trabalho específico voltado para o problema da

violência em cinco escolas públicas de ensino fundamental, pertencentes à determinada região desta cidade. Como resposta a esta demanda, e na busca por uma compreensão da dinâmica deste problema nas escolas públicas, foi desenvolvido, no final de 2013 o projeto “*Consciência e ação diante da violência*”¹³.

Desejando partir das demandas da realidade concreta (conforme propõe Martin-Baró, 1986) este projeto tem início com a visita da equipe de Psicologia a cada uma das escolas, com vistas a compreender o que cada setor, (Gestão – direção e vice-direção e Técnicos – Orientador Pedagógico; Professores; Pais; Funcionários e Estudantes) esperava desta intervenção, bem como compreender sua perspectiva a respeito da violência por meio de três questões: “Descreva uma situação de violência vivida na escola.”; “Quais são seus sentimentos diante da situação de violência?”; “Quais os encaminhamentos realizados pela escola diante de uma situação de violência?”. A sistematização destas respostas permitiu a formulação de algumas sínteses:

1. Todas as pessoas em suas distintas funções na escola percebem a violência como parte do cotidiano;
2. O sentimento de impotência e desânimo são unânimes mesmo para aqueles que têm esperança na mudança;
3. A violência que está fora da escola incorpora-se nela;
4. A escola não consegue neutralizar esse movimento – seu modo de encaminhar soluções não resulta em mudança;
5. A mudança vem de um movimento coletivo e organizado com a participação de todos e consenso na ação.

Estas sínteses apontaram para a necessidade de se colocar a violência em pauta, isto é, que a questão deixasse de ser resolvida pragmaticamente ao longo das atividades cotidianas e passasse a fazer parte de uma discussão que engajasse todos os atores escolares na busca por soluções construídas e refletivas coletivamente. Tendo isso em mente, alteramos o nome do projeto, em 2014, que passa a ser “ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão)”. O novo nome, além de explicitar melhor nossa proposta de intervenção, traz consigo a ideia do eco: quando falamos uma simples palavra e ela eoa, toma proporções maiores do que esperávamos. Da mesma forma, acreditamos que as ações elaboradas coletivamente na escola podem ecoar e refletir em melhorias não apenas na questão da violência, mas em toda a dinâmica de desenvolvimento das crianças com a qual a violência está relacionada, de forma

¹³ Guzzo R.S.L. (2014). *Consciência e ação diante da violência: desafios para a escola pública e para psicologia*. Edital Universal, CNPq.

que a convivência, o respeito, o ensino, a aprendizagem e a formação de consciências críticas possam ser estabelecidos.

O objetivo geral do ECOAR é, então, definido como a construção de um plano para enfrentar a violência nas escolas públicas, a partir da participação de profissionais e técnicos das instituições educativas. Este plano deve ser construído e assumido por todos os seus agentes de cada escola, tornando-se parte do projeto pedagógico. Para isso, o projeto se propõe as seguintes etapas:

1. Conhecer o que pensam estudantes, professores, orientadores pedagógicos, membros do Conselho das Escolas, Diretores e Vice-diretores e funcionários sobre a violência na escola.
2. Identificar episódios descritos como violentos pelos participantes e analisar as categorias dos elementos por eles apontados para explicar razões e encaminhamentos aplicados em cada caso.
3. Avaliar as ações propostas pelos diferentes segmentos da rede educativa quanto a diferenças nas perspectivas de cada função e propor novas ações e orientações como uma política para a região.
4. Propor espaços de ação e reflexão sobre os temas manifestos pelos participantes para planejamento de ações conjuntas e institucionais;
5. Identificar a presença de indicadores de risco no processo de desenvolvimento de estudantes conhecendo suas famílias e modos de vida;
6. Acompanhar o processo de desenvolvimento de estudantes envolvendo seu campo de relações sociais dentro da escola e fora dela.

Desta forma, num processo de construção e reavaliação constante das práticas, o Projeto ECOAR tem, desde que foi concebido, se ajustado às realidades diversas de cada escola onde se insere, respondendo às suas demandas e necessidades específicas, mas arraigado em seus fundamentos teóricos para que estes ajustes não o desviem de seus objetivos. Buscando discutir a violência, a partir da perspectiva psicossocial nas escolas, traçamos caminhos para o fortalecimento dos agentes escolares, e para a solidificação deste Projeto, a fim de que se torne subsídio para Políticas Públicas de enfrentamento à violência escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar como estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva.

Objetivos Específicos

1. Identificar quais tipos de violência são vivenciados por estes estudantes;
2. Compreender os sentidos que os estudantes atribuem à violência;
3. Fornecer subsídios para o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Psicossocial de enfrentamento à violência no contexto educativo.

MÉTODO

1. Fundamentos do Método

“Questões de metodologia devem ser vistas como questões políticas” (Parker, 2005, p. 02). Ao fazer esta declaração, Parker chama a atenção para o fato de a opção metodológica de uma pesquisa impactar a esfera política, apontando para o tipo de sociedade que deseja construir. Sendo assim, reservamos aqui um espaço para explicitar os fundamentos de nosso método: o materialismo histórico dialético (MHD), que segundo Parker (ibid.), lança luz sobre como a Psicologia tem servido às necessidades do capital. Compreendemos que este trabalho está de acordo com a visão política presente no MHD, pois não considera a construção do conhecimento como um reflexo passivo da realidade, mas como resultado da práxis humana. Nesta perspectiva, pressupõe-se que a realidade não se apresenta diretamente aos homens, mas que os fenômenos indicam e, ao mesmo tempo, escondem sua essência (Kosik, 1969). Assim, a realidade é considerada como totalidade concreta, isto é, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (Kosik, 1969, p.35). De acordo com Martins (2006), com o princípio da identidade dos contrários, a dialética nos aponta que este “todo” é composto por diversas partes contraditórias, que devem ser concebidas em sua unidade indissolúvel. Assim, compreende-se o “objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo, etc.” (p.09), superando os dualismos próprios da lógica formal.

A realidade se concebe historicamente, de acordo com leis próprias e universais e está sujeita a constantes mudanças, não apenas em suas partes isoladas, mas na maneira em que estas se relacionam. Sendo assim, é necessário estudar os fenômenos como processos inseridos numa totalidade. Em termos metodológicos, porém, o que isso significa? Martins (2006) aponta que para conhecer a realidade desta forma, o MHD encontra respaldo na dialética entre a singularidade, a particularidade e a universalidade. Esta visão é resgatada pela autora da obra de Lukàcs (1970 citado por Martins, 2006), para quem o fenômeno revela o imediato ao expressar-se no campo da singularidade, sendo o ponto de partida para uma investigação. Mas como este método não se encerra na expressão imediata, descritiva dos fenômenos, é necessário avançar para a universalidade, que revelará sua dimensão histórico-social, bem como os nexos estabelecidos internamente, pelas contradições que a constitui. A contínua tensão entre o singular e o universal se manifesta na dimensão mediadora, a particularidade. Em sua expressão particular, o fenômeno “assume as especificidades pelas

quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal” (Martins, 2006, p.12).

Estes princípios se configuram na Psicologia Histórico-cultural (PHC), evidenciados nos três aspectos metodológicos que Vigotski (2007) aponta como os que a diferenciam de outras abordagens: 1) análise com foco em processos e não objetos; 2) explicação, ao invés da simples descrição do fenômeno e 3) investigação do “comportamento fossilizado”. O primeiro aspecto diz respeito à dimensão histórica da investigação, pois não se pode descolar o “objeto” de seu processo de constituição, visto que os processos psicológicos estão em constante mudança, não são estáticos. O segundo fundamenta-se em princípios da dialética, pois quando propõe o avanço para a explicação, ao invés de apenas descrever, o autor tem em mente que a aparência dos fenômenos não coincide com a essência. Por fim, investigar o comportamento fossilizado significa considerar que alguns processos psicológicos passaram por um período tão longo de desenvolvimento, que se tornaram mecanizados. Assim, é preciso que o pesquisador se concentre no processo de estabelecimento das funções superiores, e para isso, é preciso que reconstrua os pontos deste processo, fazendo-o retornar à sua forma original (função elementar).

Partindo das concepções da PHC, Delari-Jr. (2010) afirma a intimidade do método com a prática social: “o melhor modo de conhecer a realidade é confrontando-nos com ela em seu processo de transformação. E o melhor modo de saber sobre como se dá um processo de transformação é produzi-lo coletivamente.” (p.6). Estando de acordo com esta visão, adotaremos neste trabalho o procedimento da pesquisa-ação-participativa, que tem em sua raiz a transformação pela participação. Segundo Diéguez (1983), esta forma de fazer pesquisa se fundamenta numa posição política que busca a superação das condições de opressão a que estão submetidas as camadas mais pobres da população. Isto se dá pela integração à realidade cotidiana dos setores envolvidos, permitindo que o pesquisador experimente e reflita sobre a situação em que se encontram. O autor ressalta ainda que o processo de conhecimento está em função da ação, assim como a ação deriva do conhecimento. Isto porque a inserção do pesquisador na realidade a qual estuda possibilita, segundo as palavras do autor, “corrigir experiências, processá-las conjuntamente com os grupos da população com os quais se trabalha, devolver-lhes a partir do exercício reflexivo com vistas a tomar consciência das possibilidades e limitações.” (p.5, tradução livre). Estabelece-se assim uma relação de profundo compromisso ético, na qual a pesquisa visa favorecer que as ações necessárias para que melhorias nas condições de vida daquela população ocorram, sejam realizadas com maior consciência e potência.

Neste sentido, ao implementar o Projeto ECOAR em uma escola pública de Ensino Fundamental, atuamos a partir da compreensão metodológica expressa neste trabalho e compartilhada por toda equipe. Inseridos no cotidiano escolar, buscamos dar voz aos participantes e construir as intervenções a partir da relação que se produz, tendo como horizonte ético a libertação, conforme nosso fundamento do que deve ser a Psicologia.

2. Contexto e Cenário de Pesquisa

Esta pesquisa utiliza-se de fontes que foram produzidas a partir da inserção em uma escola pública de ensino fundamental de uma cidade da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Criada pela Lei Complementar Estadual nº 870, de 2000, e composta por 20 municípios, a RMC é uma das regiões metropolitanas mais dinâmicas no cenário econômico brasileiro. No ano de 2008, a região alcançou um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 77 bilhões, representando 7,75% do PIB paulista. Apesar de tão rica, dados produzidos pela Fundação Seade (2013) apontam para os altos níveis de desigualdade social presentes na região: cerca de 200 mil pessoas, 7,4% da população, vivem em condições de baixíssima vulnerabilidade social e outros 300 mil (11,1%), estão extremamente vulneráveis.

O índice de vulnerabilidade social expressa, de acordo com Busso (2001, p.08),

A fragilidade ou falta de proteção ante as mudanças originadas em seu entorno, o desamparo institucional dos cidadãos pelo Estado; a debilidade interna de indivíduos ou famílias para realizar as mudanças necessárias a fim de aproveitar o conjunto de oportunidades que se apresenta; a insegurança permanente que paralisa, incapacita e desmotiva no sentido de pensar estratégias e realizar ações com o objetivo de lograr melhores condições de vida.

Esta vulnerabilidade, no entanto, tende a concentrar-se nos espaços periféricos das cidades, com o movimento de segregação espacial da pobreza tão presente na realidade brasileira. Sendo assim, mais do que a baixa renda, a segregação é acompanhada por um conjunto de condições que impõe uma série de dificuldades ao cotidiano de quem vive nestes contextos.

O presente trabalho foi realizado em uma escola localizada em uma das regiões de mais alta vulnerabilidade da cidade. Dentre os problemas que a região enfrenta, estão a falta de integração com as demais regiões da cidade, o alto número de assentamentos precários, tais como favelas e extensos conjuntos habitacionais, problemas ambientais (construções na beira de córregos) e de locomoção (fluxo extenso de pessoas para as regiões centrais). A escola é de

Ensino Fundamental, que tem como objetivo, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996, p. 12), a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Estão matriculadas cerca de 800 crianças, sendo que há 48 professores, uma diretora e dois vice-diretores e uma coordenadora pedagógica. O espaço físico da escola é um de seus maiores obstáculos. Localizada em um terreno cujo nível é muito mais baixo que o da rua, a escola sofre com as correntes de água quando chove; possui 9 salas de aula com carteiras e armários novos; uma quadra poliesportiva grande e coberta, mas com problemas no piso (buracos), e sem rede de proteção para que as bolas não caiam na rua; uma biblioteca; uma sala de informática, que recebeu computadores novos em 2015; um refeitório com espaço, mesas e cadeiras insuficientes para a quantidade de estudantes; uma sala de professores e as salas de organização da escola. O espaço livre para a brincadeira, com exceção da quadra, consiste em um corredor estreito que se estende pelo perímetro da escola. Algumas paredes da escola contêm desenhos artísticos dos estudantes.

Ao longo destes dois anos de inserção do Projeto ECOAR, pudemos acompanhar a escola passar por diversas dificuldades, decorrentes do descaso dos gestores públicos para com a Educação. A constante falta de professores (para algumas disciplinas, chegou a faltar professor por quase todo o ano letivo); a estrutura do prédio que não comporta nem a quantidade, nem as necessidades dos estudantes que ali estão; as incessantes e inglórias súplicas da comunidade escolar perante a Secretaria de Educação para que enviasse os recursos necessários; o corte de verbas destinadas a pagar oficinas e atividades extracurriculares; a saída da diretora e a transferência de suas funções a pessoas que deveriam concentrar-se em outros cargos, sobrecarregando-as imensamente, são apenas alguns exemplos deste cenário.

Deixada de lado por uma gestão municipal, que prioriza a reforma dos lugares onde as classes média e alta da cidade circulam, a escola é pressionada a construir manobras para a superação de seus problemas. Desta forma, o problema do espaço foi “resolvido” com a

transferência dos estudantes do 1º ao 4º ano para o prédio de uma escola de educação infantil que estava desabilitada. Os estudantes do 9º ano passaram para o período noturno, mas houve, em 2015, uma reestruturação da escola, que pôde voltar a inseri-los no período da tarde. Atualmente a escola funciona em dois turnos. Há também, pela falta de espaço e de profissionais, uma intensa demanda por vagas, pela qual a escola sofre constantes pressões.

3. Fontes de Informação

Seguir o fundamento de que os problemas da Psicologia como ciência e profissão devem partir da realidade social (concepções de uma Psicologia Crítica, inspiradas, principalmente, na vida e obra de Ignácio Martin-Baró), requer que as atividades de produção do conhecimento adquiram um caráter específico. Neste trabalho, ressaltamos o caráter imprescindível que é a inserção *cotidiana* na escola, pois somente assim podemos compreender de forma crítica a presença e os impactos da violência. Como, porém tornar cognoscível uma realidade que é tão dinâmica e cheia de contradições? Como registrar elementos da vida cotidiana, de forma a poder analisá-los dialeticamente, superando as aparências e explicando os fenômenos?

Estas preocupações perpassam a história das ciências sociais e possibilitaram a criação de técnicas de construção de dados, tais como os diários de campo. Em nosso Grupo de Pesquisa, temos priorizado esta técnica por sua característica de ir além das descrições das situações vividas, configurando, tal como aponta Moreira (2015), a materialização das nossas vivências na escola. Esta autora reflete também sobre o diário de campo como um instrumento de fala e pensamento, que possibilita registrar os sentidos e significados construídos nas nossas relações com as pessoas no cenário escolar e criar sínteses sobre as ações desenvolvidas. Segundo Parker (2005), o registro das reflexões e atividades ao longo da pesquisa, possibilita que esta se desenvolva enquanto uma ação coletiva. Isso se aplica a este trabalho, à medida que foram utilizados diários de campo produzidos, não apenas pela autora, mas por toda a equipe do Projeto ECOAR que atua na escola que caracteriza o cenário deste trabalho ao longo dos dois anos de nossa inserção. Assim, mais do que uma memória pessoal, os diários de campo revelam memórias coletivas, tanto dos profissionais de Psicologia quanto dos participantes da pesquisa, visto que suas falas e ações fazem parte dos registros destes documentos.

Ao longo destes dois anos, a equipe do ECOAR constituiu-se por cinco profissionais de Psicologia, sendo três no primeiro ano, e três no segundo (a pesquisadora manteve-se na equipe nos dois anos). Cada um destes profissionais esteve presente no Campo por 4h semanais pelo período de um ano letivo, sendo esta mesma carga horária seguida pela pesquisadora. Os diários de campo produzidos por esta equipe são parte do banco de dados do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, da PUC-Campinas. Contém relatos das intervenções realizadas na escola e em espaços da rede de educação da região em que ela está inserida. Estes espaços consistem em reuniões que promovem a participação comunitária sobre aspectos da escola, tais como a reunião de negociação da prefeitura com as CPA's (Comissão Própria de Avaliação) e as reuniões intersetoriais da região. Para melhor descrever os procedimentos adotados dividiremos o trabalho em dois momentos: o primeiro ano (2014), quando o foco do trabalho referiu-se aos estudantes das três turmas de 6ºs anos do Ensino Fundamental e o segundo ano (2015), quando trabalhamos com as turmas de 7º, 8º e 9º ano.

Primeiro Momento: 2014

Nesse ano, o projeto foi inserido na Escola e tivemos que realizar uma série de conversas com a Gestão e Equipe Técnica, a fim de definir o foco do trabalho. Foi solicitado que trabalhássemos com os 6ºs anos, visto que os maiores problemas com relação à violência ocorriam a partir dos 7ºs anos e poderiam ser atenuados com um trabalho preventivo. O quadro a seguir sistematiza as atividades realizadas ao longo do ano com os estudantes dos 6ºs anos pela equipe do Projeto ECOAR:

Atividade	Objetivo	Procedimento	DC'S
1. Inserção na Escola	Compreender o funcionamento da escola; Definir foco do trabalho do ECOAR;	Reuniões com gestores e professores.	DC06P DC06E DC07P DC08E
2. Apresentação aos estudantes	Estabelecer um primeiro contato com as turmas; Explicar o objetivo do trabalho do ECOAR; Pautar a violência na escola.	Conversa em roda com a sala toda. Explicamos sobre o trabalho que realizaríamos e perguntamos se alguém já tinha visto ou vivenciado alguma situação de violência na escola.	DC08P DC08E
3. Atividade sobre o bairro em que vivem	Realizar uma caracterização do bairro em que as crianças vivem.	Nas salas de aula, entregamos folhas sulfite para os estudantes, pedindo que desenhassem seu	DC09P DC09E

	Identificar se e como a violência está presente nestas comunidades.	bairro desta forma: “Apresente seu bairro a alguém que não o conhece”.	
4. Atividade sobre moradia	Realizar uma caracterização sobre a casa em que as crianças vivem.	Entregamos os questionários, conforme Anexo 01 e pedimos para que os estudantes respondessem individualmente.	DC11P DC11E
5. Conversas individuais	Aprofundar o vínculo com cada criança; Compreender mais profundamente suas condições de vida e esclarecer possíveis questões que tínhamos sobre as respostas das atividades anteriores (desenho e questionário).	Chamamos cada criança individualmente, e conversamos de forma livre sobre suas produções nas atividades anteriores.	DC12P DC12E DC13P DC13E DC14P DC14E DC15P DC15E
6. Atividade em trios: “O que é violência pra você?”	Compreender a visão dos estudantes sobre o que é violência	Em trios, entregamos revistas e uma cartolina, pedindo para que produzissem, com desenhos, recortes das revistas ou frases, um cartaz respondendo à questão “O que é violência para você?”.	DC16P DC16E DC18P DC18E DC19P DC19E
7. Atividade em trios: Que violência já vi/já fiz/já sofreu?	Compreender quais violências estão presentes no cotidiano das crianças; Compreender seu envolvimento nestas atividades e os sentidos que constroem. Compreender quais encaminhamentos são dados pela escola.	A partir das categorias que surgiram nos cartazes, organizamos uma tabela com três opções “Já vi”; “Já fiz” e “Já sofreu”. Em trios, cada estudante recebeu uma tabela, a qual preencheu, enquanto verbalizavam algumas situações que estavam pensando para marcar cada opção. Anexo 02.	DC20P DC20E DC21P DC21E DC06M
8. Primeiro contato com famílias	Apresentar o projeto aos familiares e nos disponibilizar para conversas.	Reunião com famílias	DC24P DC24E
9. Acompanhamento de estudantes	Compreender como estão os estudantes que destacamos para um acompanhamento mais constante ao longo do ano.	Conversas Individuais	DC26P DC26E
10. Finalização com estudantes	Realizar um fechamento das atividades realizadas ao longo do ano com os estudantes.	Exposição das Produções	DC25E DC25P
11. Devolutivas	Apresentar e discutir com professores e gestores da escola e com o NAED os resultados das atividades	Reuniões com equipes	DC28P DC28E DC29P DC29E

realizadas na escola.	DC30P DC30E DC07M DC08M
Total de Diários de Campo Redigidos	43

Tabela 1 – Descrição das atividades de 2014

Desta tabela, destacamos a atividade 6, que será melhor descrita, visto que resultou em cartazes eleitos para compor o material de análise deste trabalho. A atividade foi realizada com os três sextos anos durante o período de aula. Retirávamos trios da sala com a autorização do professor, trabalhando com estes estudantes no espaço do refeitório da escola. Cada trio era conduzido por uma psicóloga, que solicitava aos estudantes que realizassem uma produção em cartolina respondendo à questão “O que é violência para você?”. Para isto, disponibilizamos canetas hidrográficas de diversas cores, lápis de cor, lápis preto, diversas revistas – as quais podiam folhear e recortar livremente, tesoura e cola. Cada trio teve cerca de 30 minutos para realizar sua produção. Foram produzidos 19 cartazes, que posteriormente foram expostos em um mural na escola.

Segundo Momento: 2015

Neste ano demos continuidade ao Projeto ECOAR na escola com foco nos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos. Buscamos traçar o plano de ação, a partir de alguns encaminhamentos decorrentes das percepções do primeiro ano do Projeto ECOAR na escola. Sendo o principal destes encaminhamentos a necessidade de se criar um espaço democrático onde os estudantes pudessem discutir as melhorias que desejam ver na escola, demos início às Assembleias de Classe.

Atividade	Objetivo	Procedimento	DC'S
1. Reinserção na escola	Combinar as atividades do ECOAR em 2015	Conversas com os gestores	DC10M DC02S DC11M
2. Apresentação da Proposta	Explicação do que é uma Assembleia de Classe	Apresentação da proposta nas nove salas	DC12M
3. Assembleia 01	Organizar combinados para as Assembleias.	Dinâmica “Que personagem sou eu?”; Escrita dos combinados em cartolinas e discussão sobre os mesmos.	DC13M
4. Assembleia 02	Realizar a primeira Assembleia temática das turmas, tema: Convivência em sala de aula	Apresentação das Atas de Assembleia; Organização da sala em roda, discussão sobre o tema.	DC14M DC15M DC16M
5. Reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA) 01	Discutir com o segmento dos estudantes da CPA como levar à frente os encaminhamentos das assembleias da 2ª rodada	Reunião com representantes de sala e participantes da CPA (segmento estudantes); leitura e discussão dos encaminhamentos da 2ª rodada de assembleias; levantamento de propostas.	DC17M
6. Assembleia 02	Realizar a segunda Assembleia temática das turmas, tema: Intervalo e lanche	Organização da sala em roda, discussão sobre o tema.	DC18M DC19M
7. Assembleia Especial	Encaminhar um problema de furto identificado em uma das turmas.	Organização da sala em roda, discussão sobre o tema.	DC20M
Total Diários de Campo Redigidos			12

Tabela 2 – Descrição das atividades de 2015

Foi realizada uma seleção, a partir da leitura dos 54 diários e identificação de quais relatavam mais especificamente as situações a serem investigadas neste trabalho. Os quadros a seguir apresentam os 34 diários de campo selecionados para a composição deste trabalho, conforme os seguintes critérios: 1. Apresentam relatos de intervenções realizadas diretamente com estudantes, dando visibilidade às expressões dos mesmos sobre a violência; 2. Apresentam relatos de profissionais da escola sobre a vivência de algum estudante, isto é, através destes profissionais é possível captar alguma expressão dos estudantes a respeito da violência. Foi atribuído um código a cada um dos diários de campo.

Código	Datas	Código	Datas
DC07P	28/04/14	DC03S	01/04/15
DC08P	05/05/14	DC10M	01/04/15
DC09P	12/05/14	DC11M	08/04/15
DC09E	12/05/14	DC12M	29/04/15
DC11P	26/05/14	DC13M	18/06/15
DC11E	26/05/14	DC14M	13/08/15
DC12P	02/06/14	DC15M	19/08/15
DC02M	09/06/14	DC16M	26/08/15
DC13E	18/08/14	DC17M	02/09/15
DC15P	11/08/14	DC18M	09/09/15
DC15E	11/08/14	DC19M	16/09/15
DC16P	18/08/14	DC20M	21/10/15
DC16E	18/08/14		
DC18P	01/09/14		
DC18E	01/09/14		
DC19P	08/09/14		
DC19E	08/09/14		
DC20P	15/09/14		
DC20E	15/09/14		
DC21P	22/09/14		
DC21E	22/09/14		
DC07M	06/10/14		
Total 2014	22 DC's	Total 2015	12 DC's

Tabela 3 – Diários de Campo selecionados

Assim, tanto os diários de campo, quanto as fotografias dos 19 cartazes produzidos pelos estudantes fazem parte das fontes de dados deste trabalho.

4. Análise dos resultados

O material já descrito foi submetido a dois momentos de análise de conteúdo: No primeiro, as imagens dos cartazes produzidos pelos estudantes foram interpretadas em forma de textos. No segundo, foi realizada uma análise destes textos, bem como dos diários de campo. Cada momento será aqui detalhadamente descrito.

4.1. Interpretação das imagens

Os 19 cartazes produzidos pelos estudantes na atividade 6: “O que é violência pra você?”, foram fotografados, gerando 19 Figuras a serem analisadas. Cada figura recebeu um código (de Comp.¹⁴01 a Comp.19). A fim de tornar estas imagens um material passível de interpretação, foi realizado um processo de interpretação, cujos princípios orientadores foram extraídos de duas referências: a Semiótica de Peirce (2005) e a análise construtivo-interpretativa de González-Rey (1997).

Sobre a primeira referência, é importante ressaltar que não se pretendeu realizar neste trabalho uma análise semiótica das imagens, pois este tipo de análise é excessivamente detalhado para a quantidade de figuras analisadas neste trabalho. Da semiótica de Peirce, apreende-se uma forma de olhar para as imagens e identificar melhor o que elas podem comunicar. Conforme apontamos nos fundamentos deste trabalho, o homem “significa” o mundo, isto é, altera os sinais, estímulos presentes no mundo, em signos (ou linguagens), produtos da consciência. Para este autor, um signo é a representação de algo como, por exemplo, a palavra casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, etc.: todas representam a casa, mas nenhuma é a casa em si, ou a ideia construída na consciência de casa. Destacamos aqui, brevemente, uma das tricotomias desenvolvidas por Peirce (2005) para classificar os signos, a que relaciona o signo a seu objeto. Nesta classificação, um signo pode ser um ícone, um índice ou um símbolo. O ícone é um quase-signo, pois não representa algo, mas uma qualidade, como uma cor, um cheiro, uma sensação. Quando absorvemos os ícones, nossa consciência está aberta às sensações imediatas, não entrando em conflito com o real ou desenvolvendo interpretações. Já o índice, é um signo que, como seu próprio nome sugere, indica outra coisa, isto é, relaciona-se com algo do universo material. Para o interpretante, o índice aponta a conexão entre duas coisas: fumaça é índice de fogo; pegada, índice de

¹⁴ “Comp.”: utilizado como abreviação da palavra “Composição”.

caminhada, em suma, qualquer produção humana é um índice mais ou menos explícito de seu processo de produção. Finalmente, os símbolos, que são signos que representam seu objeto por uma convenção social (como as palavras, por exemplo).

Estas elaborações guiaram o olhar para as imagens aqui analisadas, no sentido de que foram reconhecidas como signos – representantes das compreensões dos estudantes sobre a violência e os indicadores de sentido que esta tem para eles. A partir de então, aquilo que foi decodificado foi transformado num texto, o qual consideramos como o primeiro momento de um processo construtivo-interpretativo, conforme propõe a segunda referência citada (González-Rey, 1997).

A interpretação realizada resultou em textos sobre cada Figura, produzidos conforme as seguintes etapas:

1. Descrição geral do cartaz - buscou-se responder a questão: ao olhar para esta produção, qual é a impressão imediata? Assim, observaram-se os signos-ícones - se o cartaz era rico em cores, se apresentava imagens, se eram desenhos ou recortes de revistas, se havia elementos textuais, se estava subdividido, etc.

2. Identificação de unidades de análise – buscaram-se os signos-índices (quais elementos concretos eram representados), e identificaram-se quais elementos completavam uma unidade de análise, isto é, quais figuras ou textos se inter-relacionavam, tratando do mesmo objeto.

3. Descrição minuciosa de cada unidade de análise

4. Intepretação das unidades de análise – identificaram-se os signos-símbolos, quais elementos textuais estavam presentes e como eles completavam o sentido das imagens, formando as unidades de análise. Assim, foi possível realizar uma interpretação do possível sentido das unidades destacadas.

Para ilustração deste procedimento, apresentamos aqui a interpretação da Comp. 01, sendo que as demais se encontram no anexo deste trabalho. (Anexo 03).



Comp.01 – (Banco de dados GepInpsi)

Percebe-se que a imagem é rica em elementos, preenchendo quase todo o espaço disponível do cartaz. Predomina as cores quentes como vermelho, laranja, amarelo e cor de rosa (nesta ordem). O cartaz foi dividido em quatro partes retangulares, cada uma contendo uma temática diferente (três tipos de violência e um juízo sobre a mesma), e a análise desta imagem seguirá esta divisão.

Na primeira parte, há a inscrição “Violência Animal” com letras recortadas de revista. Após estas palavras, segue cinco recortes de revista: a ilustração de um porco com a boca aberta e sobrancelha curvada, expressando medo; as fotografias (ícones) de um tigre, um tucano e uma mariposa e, finalmente, a fotografia de um homem segurando um cão. Não é possível ver o ambiente em que estão, com excessão da mariposa que pousa sobre uma planta. A expressão de medo na face do porco pode ser um indicador para a presença de algum fator de risco ao mesmo, no caso, a iminência de sofrer alguma violência. A presença de um homem com um cão também pode indicar que este homem agride ou irá agredir o animal que segura.

À direita do primeiro retângulo (ainda na parte de cima), há a inscrição à mão “Violência Doméstica!”. É possível ver o recorte de uma mulher em vermelho com uma expressão facial séria e olhar voltado para baixo, símbolo de tristeza. Esta imagem está nas cores vermelha e preta, sendo sua pele toda coberta pelo vermelho (um índice para sangue). A outra imagem é a de um homem com braços tatuados, bigodes e um olhar cerrado para o lado. Sua mão está coçando o queixo (símbolo de pensamento). Estes elementos que o caracterizam estão, em nossa cultura, fortemente associados com a agressividade (a tatuagem no braço, o bigode associado à masculinidade – que, por sua vez, é associada à agressividade) - (Osório, 2005)¹⁵. As palavras “Eu gosto de briga”, recortadas de uma revista representam seu pensamento, confirmando os elementos visuais. A imagem sugere que este homem agride ou vai agredir a mulher, de forma que a violência doméstica aqui está associada com o machismo e a violência contra a mulher.

Na terceira parte (imagem da esquerda, na parte de baixo), há a palavra “Violência” em letras relativamente grandes, recortadas de revistas. Em seguida, em letras azuis e à mão estão as palavras “Verbal e Psicológica”, seguida pela palavra “Bullying”, em laranja e à mão (com excessão da letra

¹⁵ Osório, A. (2005). O frouxo e o carniceiro: dor e concepções de gêneros em dois estúdios de tatuagem cariocas. Rev. Gênero. 5(2), pp.

“B”). Ao lado desta palavra, há a fotografia de uma multidão com as mãos ao redor da boca, simbolizando uma vaia. Eles estão voltados para a esquerda e abaixo, onde foi colocado o recorte com a imagem de um menino de cerca de 10 anos, com seus olhos cobertos pelo que parece ser a aba de seu boné. O gesto de esconder o rosto pode ser aqui um símbolo de vergonha. Ao lado, há em azul o desenho de um rosto triste com lágrimas, indicando tristeza. Pode-se compreender que o *bullying* aqui é visto como motivo de tristeza, além de ser o exemplo trazido para violência verbal e psicológica.

Na quarta e última parte, há, não um tipo de violência, como nas outras, mas um juízo sobre a mesma. Em letras vermelhas e grandes, escritas à mão, há a frase “Violência é crime!”. As letras são seguidas pelo desenho de uma menina com franja e adornos no cabelo (que podem sugerir delicadeza e fragilidade), expressão facial de tristeza e lágrimas sendo derramadas. Aqui, além do juízo de que a violência é um crime, associa-se a mesma ao sofrimento e à vulnerabilidade.

Os textos produzidos possibilitaram relacionar o conteúdo das imagens ao conteúdo dos diários de campo, de forma que as duas fontes se completam e possibilitam a construção dos indicadores.

4.2. Análise dos textos

Conforme explicitamos anteriormente, tanto os textos decorrentes da interpretação das Figuras produzidas pelos estudantes, quanto os diários de campo produzidos ao longo dos anos 2014 e 2015 pela equipe do ECOAR na escola, são fontes de informação para este trabalho. Para a análise destas informações, foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999), permite que documentos de diferentes naturezas sejam compreendidos para além da leitura comum, possibilitando a interpretação dos significados e a captação dos sentidos simbólicos. O autor aponta que a análise de conteúdo é realizada por meio de 5 etapas, as quais seguimos para os fins deste trabalho: 1-Preparação das informações (interpretação das imagens + leitura e atribuição de códigos aos diários de campo); 2-Transformação do conteúdo em unidades (Seleção de trechos com temáticas referentes aos objetivos deste trabalho); 3-Categorização ou classificação das unidades em categorias¹⁶; 4-Descrição e 5-Interpretação.

Porém, conforme aponta González-Rey (1997), dentro da epistemologia qualitativa, a interpretação de dados envolve a determinação de indicadores num processo ativo, para além da mera categorização mecânica dos dados. Como indicadores, o autor compreende as expressões do sujeito estudado que possibilitam a construção de hipóteses no processo de interpretação. Assim, a partir da leitura minuciosa das fontes de informação (diários de campo e textos decorrentes das imagens), foram grifados os trechos correspondentes aos objetivos

¹⁶ Etapas 3 e 4 foram realizadas através de tabelas, presentes no Anexo 05 deste trabalho.

deste trabalho, isto é, os trechos que apresentavam a perspectiva dos estudantes sobre a violência que está presente na escola, quais tipos de violência são apontados, e como ela é percebida, isto é, os sentidos que a violência tem para estes estudantes.

Para classificar as categorias correspondentes aos tipos de violência, buscamos alguma tipologia que pudesse servir de orientação. Segundo Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, e Lozano, (2002), não há muitas tipologias da violência e as que existem não são muito abrangentes, fato que verificamos em nossa busca. A partir desta lacuna, os autores supracitados foram convidados a desenvolver uma tipologia mais abrangente, a qual está presente no relatório da Organização Mundial da Saúde de 2002:

Gráfico 1
Tipologia da violência.

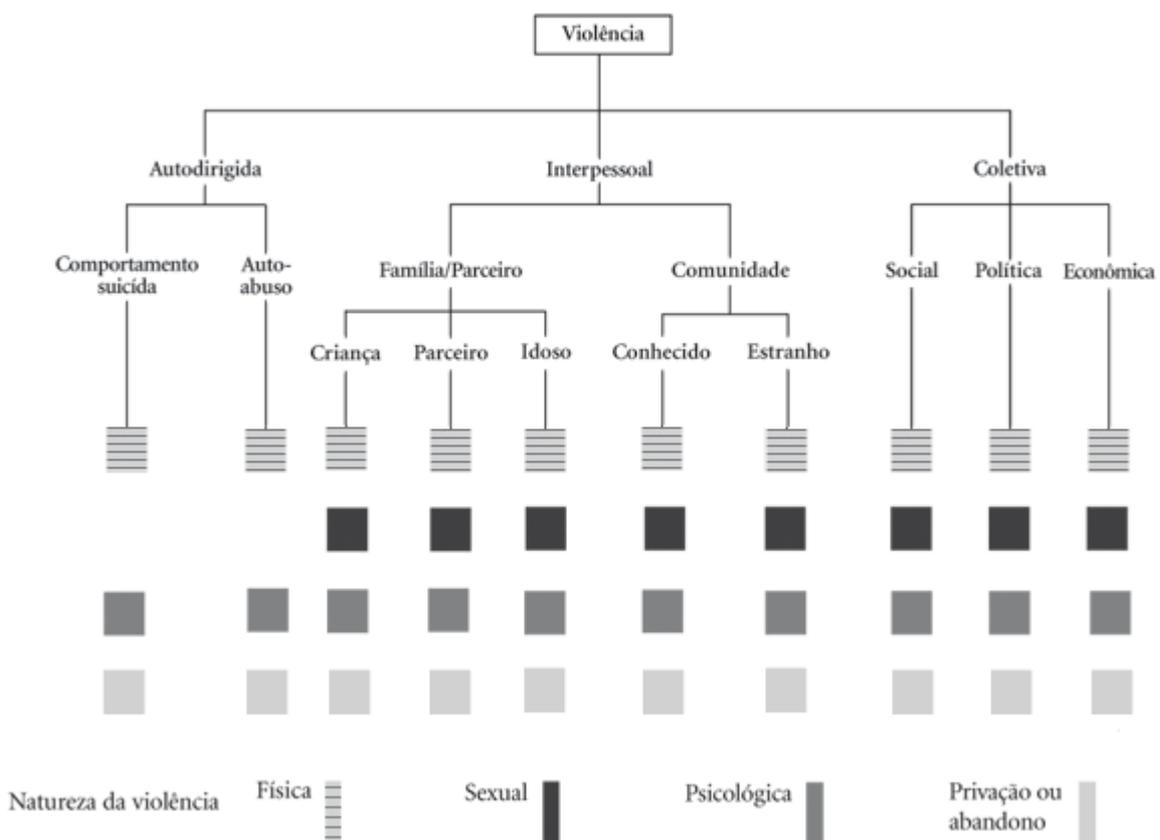


Figura 1: Tipologia da violência (OMS, 2002)

Segundo os próprios autores, esta tipologia capta a natureza dos atos violentos (classificando-a em física, sexual, psicológica ou privação/abandono), o perpetrador e a

vítima, bem como as motivações para a violência, no caso das violências coletivas. Assim, defendem que ela supera muitas das limitações de outras tipologias.

Assim, dos trechos das fontes de informação organizamos as categorias dos tipos de violência, bem como as unidades de sentido, que possibilitaram a construção das categorias/indicadores, conforme quadro a seguir:

Tipos de Violência	Indicadores de Sentido
1. Violência Autoinfligida	1. Sentimentos/emoções associados à violência
2. Violência Interpessoal	2. Valorações sobre a violência
3. Violência Contra a Propriedade	3. Razões para a violência
4. Violência Contra Natureza/Animais	4. Consequências da violência
5. Violência Sociopolítica	5. Propostas de enfrentamento

Tabela 4 – Categorias e Indicadores identificados

Conforme aponta González-Rey (1997), a análise de conteúdo é um processo ininterrupto, pois cada momento de explicação favorece o surgimento de uma nova dimensão explicativa. Em outras palavras, o produto de um momento interpretativo possibilita que interpretações que jamais poderiam ser realizadas diretamente das fontes de dados se concretizem.

5. Considerações Éticas

Para a realização deste trabalho consideramos imprescindível a reflexão sobre as questões éticas, que pautam nossas relações com os sujeitos com quem trabalhamos. Segundo as reflexões de Parker (2005), a forma como tratamos os sujeitos de uma pesquisa nas atividades cotidianas está intimamente relacionada com as relações de poder estabelecidas na ordem social. Ou estas relações contribuem para a reprodução da forma de funcionamento desta ordem, ou para a transformação da mesma. Neste sentido, apontamos para as contribuições de Tonet (2002) já apontadas neste trabalho a respeito da ética, que em nossa sociedade adquiriu o caráter de um discurso vazio, e anunciamos nossa posição no sentido da transformação da ordem social. Ao considerar as condições estruturais injustas a que estão submetidas as maiorias populares e estabelecer como horizonte político de nossa prática o rompimento destas condições, delineamos uma posição ética para além do discurso. Isso significa um compromisso que assumimos em diversas dimensões:

1. Com as instituições que nos inserimos: Sabemos que as instituições escolares que recebem o trabalho da Psicologia apresentam expectativas e depositam confiança no trabalho que exercemos. Desta forma, nos comprometemos a realizar um trabalho contínuo (garantindo que extensão pelo período mínimo de dois anos) e que se expande para além dos objetivos deste trabalho, bem como dar devolutivas e contribuir para que a instituição realize seus propósitos educativos. Para os fins desta pesquisa, consideramos de extrema importância que a instituição autorize a utilização dos diários de campo e cartazes construídos a partir do projeto ECOAR.
2. Com os sujeitos envolvidos: Nosso compromisso com os sujeitos perpassa tanto os fundamentos da Psicologia da Libertação, que tem como horizonte ético e político a libertação das maiorias populares das condições de opressão, quanto a preservação de sua identidade, de forma que todos os nomes contidos nos resultados deste trabalho são fictícios.
3. Com a formação de psicólogos críticos: Para além de um projeto interventivo, o ECOAR busca contribuir para a formação de psicólogos escolares críticos, integrando à sua equipe, psicólogos em formação (na graduação ou pós-graduação).

Cumprimos também os procedimentos legais formalizados pela Plataforma Brasil. O parecer de aprovação, sob o número 1.055.081, pode ser encontrado no Anexo 04 deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição dos resultados e reflexões deste trabalho foi organizada a partir dos objetivos propostos. Partindo dos objetivos específicos, segue-se uma etapa da identificação dos tipos de violência vivenciados ou mencionados pelos estudantes e outra que traz os resultados referentes aos sentidos da violência para os mesmos. A partir deste caminho, foi possível alcançar o objetivo geral, isto é, a compreensão de como os estudantes compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva, trabalhando-o, mais especificamente, nas conclusões deste trabalho. Neste momento, trazemos também algumas reflexões sobre o que deve abordar um programa de enfrentamento à violência no âmbito da escola, cumprindo assim, o terceiro objetivo específico.

1. Tipos de violência

Ao optar uma produção de dados, que não se baseia somente em conversas diretas, mas intervenções realizadas ao longo de quase dois anos, realizamos uma escolha consciente de que muitas vezes não seria possível separar os relatos de tipos de violência dos sentidos que estas vivências têm aos estudantes. Desta forma, alguns trechos utilizados para a ilustração do tipo de violência vivenciado, carregam, inevitavelmente, alguns indicadores de sentido. No entanto, focaremos neste tópico na análise destes tipos de violência, buscando ilustrar quais são e como os estudantes os descrevem. Para tanto, organizamos um esquema, conforme apresenta a figura 3:



Figura 2: Tipos de violência

Este esquema foi inspirado na tipologia proposta no relatório mundial sobre violência e saúde (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002), mas, por se tratar de compreender a perspectiva do sujeito, bem como de uma aplicação ao ambiente escolar, foi adaptado e apresenta apenas os tipos de violência mencionados pelos estudantes, os quais serão detalhados e exemplificados a seguir.

1.1. Violências autoinfligidas

Conforme a classificação da OMS (Krug et al, 2002), as violências autoinfligidas são subdivididas em comportamento suicida (pensamento suicida, tentativa de suicídio ou o suicídio completado) ou autoabuso (como a automutilação). Aqui, classificamos apenas como “automutilação”, visto que os estudantes deram um enfoque a esta prática como um tipo de violência.

1.1.1. Automutilação

Ao longo dos dois anos de inserção na escola, a equipe do ECOAR ouviu algumas vezes de professores e dos próprios estudantes sobre a questão da automutilação. Em nossos diários de campo, foi possível identificar dois momentos de conversas a este respeito, ambos com estudantes do sexo feminino:

Em diversos momentos da conversa, Ludmila se dizia depressiva, e em um momento mostrou para mim seus dois pulsos cheios de cortes e contou que ela costumava se cortar no pulso, perna e barriga. Contou também que há quatro meses ficou internada no hospital, pois chegou a cortar a veia, e que fez isso de propósito. (DC12P).

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

Em ambos os casos, é possível identificar que a prática da automutilação é acompanhada de sentimentos depressivos e pensamentos suicidas, não fazendo sentido, neste trabalho, separar o comportamento suicida do autoabuso (conforme sugere a classificação da OMS). A prática é destacada como um tipo de violência, pois sugere riscos à integridade física. Sendo assim, destacamos que a presença da Psicologia na escola pode, não apenas possibilitar a escuta das pessoas que se automutilam, mas construir com a escola uma forma de intervir, especificamente, neste problema.

1.2. Violências interpessoais

De todas as categorias citadas pelos estudantes, as que correspondem às violências interpessoais são, disparadamente, as mais frequentes e diversas. “Violência interpessoal” é a categoria proposta pela OMS, que se subdivide em duas: 1) violência da família e do parceiro(a) íntimo(a) – que ocorrem, mais frequentemente no ambiente doméstico e 2) violência comunitária, que ocorrem nas relações entre pessoas sem laços de parentesco, ou em grupos institucionais. Com inspiração nesta proposta de divisão, organizamos três subdivisões: 1) violência doméstica – para relações intrafamiliares; 2) violência interpessoal cotidiana – para relações violentas que se constroem no cotidiano escolar e comunitário, e não

chegam a se caracterizar como crimes e 3) Delitos – para especificar as violências que são caracterizadas pela lei como crimes (seja nas relações familiares seja nas comunitárias). Acrescentamos esta terceira para diferenciar as violências menos intensas, porém mais frequentes, das que são mais intensas e – ao menos de forma geral – mais pontuais.

1.2.1. Violência intrafamiliar

A questão da violência que acontece no âmbito da família foi apontada com frequência pelos estudantes, em formas diversas: a) Violência de gênero; b) Agressão de pais contra filhos; c) Negligência; d) Agressão entre irmãos e e) Abuso de autoridade. Identificar os tipos de violência vivenciados pelos estudantes no âmbito da família é um importante passo para a compreensão do quanto e de que forma as relações agressivas estão apropriadas pelas crianças. Todos os educadores da escola precisam ter consciência destas vivências. A seguir apresentamos mais detalhadamente cada subdivisão.

a) Violência de gênero

Sendo a mais frequente violência intrafamiliar citada pelos estudantes (oito ocasiões), a violência de gênero foi apontada, especificamente na relação entre parceiros, sendo a mulher exclusivamente a vítima, e o homem o agressor. Visto que não é claro em algumas expressões dos estudantes se a violência é intrafamiliar ou não, consideramos que sim, sempre que aparece um casal adulto nesta situação. Na composição dos cartazes, os estudantes apresentam figuras de homens agredindo fisicamente mulheres, tal como apresenta o recorte a seguir:



Figura 3: Recorte a (Comp.09 – Banco de Dados GepInpsi)

(...) há o recorte de uma ilustração onde um homem segura o colarinho de uma mulher com uma mão, e lhe aponta uma faca com outra. A mulher está em movimento, caindo ao chão e estende seus dois braços em direção ao homem de forma a defender-se. Sua expressão facial é de medo (olhos e boca bem abertos) e ela olha para seu agressor. (Comp.09).

Para além de apontar uma violência contra a mulher de forma geral, alguns estudantes trazem relatos sobre casos que ocorreram em suas famílias ou comunidades:

Maria contou sobre sua vizinha, que sempre aparece com hematomas e ouve-se muita gritaria, sua mãe já até pensou em chamar a polícia. Pedi que colocassem isso no papel, Felipe, então, fez um desenho de um casal brigando e ao lado escreveu: violência doméstica. (DC16E).

Lívia também falou sobre violência doméstica, contando um caso de um homem de seu bairro que batia na mulher. Uma das meninas do grupo também contou que a irmã já foi agredida pelo marido, mas que ele pediu desculpas, eles voltaram e nunca mais aconteceu. (DC19P).

Com a presença tão banalizada da violência de gênero em suas vidas, é possível que os estudantes passem a reproduzir atos de machismo. Esta questão aponta para a urgência da discussão sobre relações de gênero na escola.

b) Agressão de pais contra filhos

No relato dos estudantes, a violência doméstica também toma forma na agressão de pais contra filhos, mas o único exemplo apresentado trata-se de um crime que se tornou muito difundido pela mídia, conforme ilustra o trecho a seguir:

A primeira é a foto de um garoto de 11 anos, que veste roupas brancas e segura um papel. Abaixo há um pequeno texto, que diz: “*Bernardo morto por seu pai e sua madrasta. Morto, dopado porque fizeram ele beber soda cáustica e enterrado no aterro sanitário. Diga não ‘a’ violência doméstica*”. (Comp.07).

Os estudantes não trazem exemplos de agressões que viveram pessoalmente – possivelmente por não compreenderem que as palmadas sejam uma forma de violência¹⁷.

c) Negligência

A questão da negligência é trazida pelos estudantes como um tipo de violência, sempre fazendo referência aos pais. Duas estudantes expõem esta situação na produção do cartaz, e nos relatos que fez à equipe de Psicologia:

(há) uma mulher sentada, olhando para baixo e com suas mãos juntas, com uma expressão de quem está refletindo. Esta imagem é acompanhada pela frase “*Sofro bullying todo dia, em casa, na escola. Fico triste porque minha mãe só gosta da minha irmã mais nova*”. Há uma seta indicando a próxima imagem, que traz uma mulher com uma criança no colo. A criança está encolhida, e encosta a cabeça nos ombros da mulher, que a envolve com os braços, acolhendo-a. Ao lado, há uma legenda: “*Irmã mais nova*”. Assim, tem-se aqui uma pequena narrativa ilustrada, onde a primeira imagem indica uma pessoa que sofre *bullying* tanto em casa como na escola, e a segunda apresenta a foto de sua mãe com a irmã – suposta filha preferida. (Comp.04).

(...) no decorrer da conversa, a aluna afirma que se sente muito sozinha e que passa “*despercebida na sociedade*”. Diz que ninguém de sua família liga pra ela e nem prestam atenção em nada que ela faz, a não ser que seja alguma coisa errada para dar bronca, mas que, se faz tudo certo, nem lembram que ela existe. (DC12P).

Nestes dois relatos, percebe-se que as estudantes sentem-se invisíveis no ambiente familiar e sofrem por isso. Segundo Delfino, Biasoli-Alves, Sagim e Venturini, (2005), a negligência parental se define pela omissão dos responsáveis da criança por promover suas necessidades emocionais e físicas (quando há condições materiais para que esta provisão seja realizada). Nestes casos, há situações que envolvem apenas a negligência emocional. Outro relato, porém, se caracteriza pela combinação das duas possibilidades de negligência:

¹⁷ Os motivos para tanto estão mais ligados aos indicadores de sentido, de forma que esta discussão será mais aprofundada no item 2.4 (h) deste trabalho.

(O estudante disse que) seu pai era casado com sua mãe biológica até quando ele tinha mais ou menos 7/8 anos, após a separação, essa mãe começou a roubar carros e usar drogas. Disse que ela não alimentava a ele e a seu irmão mais velho, e que não tomavam banho todos os dias. Também não frequentava a escola, apesar de estar matriculado (...). Quando eles ligaram contando para o pai, a mãe desligou o telefone. A mãe biológica batia neles, quando o pai estava lá, ele não deixava, porém após o divórcio ficou horrível. Para comer, a vizinha dava comida e o irmão mais velho, às vezes, cozinhava rapidamente quando a mãe saía para que ela não visse. (DC13E).

Neste relato a negligência é acompanhada por outros tipos de violência (agressões físicas, violência psicológica), tornando a situação mais grave e complexa.

d) Agressão entre irmãos e primos

Outra forma de violência doméstica que obteve destaque foi a agressão entre irmãos, que parece ser presente no cotidiano dos estudantes. Relatos ocorreram em duas situações:

“Quando eu estava na minha casa o meu irmão me deu um chute no olho”. Aqui, o estudante expressa uma agressão que sofreu por parte de um familiar. (Comp.15).

Relatou quando era criança apanhava de seus irmãos mais velhos e hoje bate no seu priminho porque ele *“enche o saco”*. (DC20E).

e) Abuso de autoridade.

Por fim, damos destaque a uma situação que, apesar de aparecer em um único relato, traz uma importante questão a ser pautada pela Psicologia (não apenas a escolar):

(a estudante que se automutilava) contou também que há quatro meses ficou internada no hospital, pois chegou a cortar a veia, e que fez isso de propósito. Falou que após isso, seus pais queriam interná-la, o que a fez piorar, além disso, disse que eles são *“crentes”* e falaram que ela estava possuída pelo demônio e que iriam chamar um pastor, deixando-a mais depressiva. (DC12P).

Denominamos esta situação como *“abuso de autoridade”*, compreendendo que há uma opressão dos pais sobre a filha pela imposição de uma crença religiosa. Apesar de os pais não terem a intenção de causar danos, a significação que fazem da prática da filha afeta de forma intensa e negativa a sua autopercepção, colaborando para que suas ações de automutilação se intensifiquem.

1.2.2. Violência interpessoal cotidiana

Como já apontado anteriormente, utilizamos a unidade “violência interpessoal cotidiana” para caracterizar as violências que perpassam as relações cotidianas dos estudantes, e que não são caracterizadas pela lei como crimes. A multiplicidade de formas com que esta categoria se apresenta, coincide com a frequência com que é relatada pelos estudantes. Este fato pode indicar que é a violência mais presente no cotidiano da maioria dos estudantes. A seguir, explicitaremos como cada uma destas subdivisões são descritas por eles, sendo: a) Agressão verbal, que se da na forma de ameaças ou ofensas; b) Agressão física; c) Atos preconceituosos; d) *Bullying*; e) Injustiça; f) Violência virtual; g) Violar acordos coletivos, que se da na forma de desrespeito ou insubordinação; h) Abuso sexual e i) Violência de gênero.

a) Agressão verbal

Optamos por subdividir a categoria “Agressão verbal” em duas possibilidades, ameaças e ofensas, pois as ameaças também são uma forma de agressão que se dá pela palavra, e que tem um significado (e sentido) muito diferente das ofensas.

a1) Ofensas

Quando se fala em violência na escola, as ofensas são as mais frequentes queixas nos relatos dos estudantes. Pela quantidade de relatos que obtivemos sobre esta questão, destacamos aqui três situações, onde os estudantes descrevem como ocorre este tipo de violência. Em primeiro lugar, as ofensas que se dão entre os estudantes num contexto de provocações e brigas:

Logo abaixo há o desenho feito à mão, dois rostos de meninos com expressões sérias. O da esquerda diz “*seu baitola*” e o da direita diz “*você*”. Assim, esta ilustração representa uma cena de xingamentos, onde o primeiro começa a ofensa e o segundo revida. (Comp.05).

(O estudante) já chegou a bater em colegas de sala por ser xingado de gordo diversas vezes. Também ofendeu outras pessoas de sua sala para se “*defender*” desses xingamentos. (DC20E)

Já o nome de Daniela, surgiu quando falamos sobre xingamentos. Os três disseram que ela xinga muito todo mundo e que pega pesado no que fala, muitas vezes chegando a magoar, quando coloca familiares no meio. O aluno Felipe disse que Daniela “deve ter feito curso para xingar”, pois sempre sabe o

que falar de forma que chateie a pessoa, e que isso acaba irritando e gerando brigas. (DC21P).

Aqui é possível identificar que as ofensas consistem no primeiro passo para a agressão física, e muitas vezes acontecem simultaneamente. Em outro relato, observa-se uma situação de ofensa que não se caracteriza como um xingamento, mas uma forma desrespeitosa de lidar com seus pares:

(os estudantes) trouxeram também algumas questões cotidianas, como o problema deles se mandarem “calar a boca” o tempo todo, e isso gerar ainda mais barulho (fato que ocorreu muitas vezes ao longo da assembleia). (DC17M).

Estas formas ofensivas de pedir silêncio caracterizam um ambiente hostil na sala de aula, podendo também levar a brigas e ofensas mais sérias. Por fim, destacamos a ofensa na relação professor-aluno:

Novamente surgiu, em grande escala, a questão de a professora ofender os alunos. Relatos dela chamando os alunos de pobres miseráveis, macacos, pigmentos e sujos me impressionaram. (DC08P)

Disseram que um aluno xingou a mãe do professor que entrava na sala ao lado, sem nenhum motivo aparente. (DC17M).

No primeiro relato, há a descrição de uma professora que ofende os alunos, e no segundo a situação reversa, sinalizando que há uma quebra nas relações de respeito e vínculo necessários para que a aprendizagem seja efetiva.

a2) Ameaças

A situação de ameaças aparece em dois momentos nos diários de campo. No primeiro, a equipe de Psicologia está realizando uma visita domiciliar e ao chegar à rua da criança, verifica que há um grupo de meninos mais velhos:

Como a Gestão afirmou que o Lucas era abusado pelos “meninos da rua”, fiquei me perguntando se não eram estes os abusadores. Eles mexiam com o Lucas, que pareceu um pouco sem graça de nos receber na frente deles. Diziam coisas como “*vishhhh*”, “*já era*”, e eu disse a eles, “*assim vocês assustam o Lucas, nós não viemos fazer nada demais, apenas conversar com ele*”. Então o mais velho disse “*tem que por medo mesmo, se não ele folga*”. (DC11M).

Algumas meninas levantaram o problema de existirem pessoas muito “*folgadas*” na sala de aula, e que por qualquer coisa esta pessoa ameaça. Levamos um tempo até compreender o caráter desta ameaça, pois os estudantes pareciam acuados demais para falar nisso. Era visível que alguns dos que

estavam quietos também estavam sofrendo com isso, mas não tiveram coragem de falar. Elas disseram que o estudante nunca chegou a concretizar a ameaça, mas que ameaça a bater nas pessoas, principalmente no espaço da educação física. (DC17M).

O primeiro trecho revela uma situação vivenciada pelo estudante fora do contexto escolar, mas que perpassa seu cotidiano, levando-o a reproduzir esta violência no ambiente escolar. Já o segundo tem lugar dentro da escola e nas duas situações, o ameaçador busca acuar a vítima pelo medo.

b) Agressão física

Juntamente às situações de agressão verbal, as agressões físicas aparecem com grande frequência no relato dos estudantes. Há diversos desenhos e figuras nos cartazes que apresentam situações de agressão, como o exemplo a seguir:



Figura 4: Recorte a (Comp.06 – Banco de Dados GepInpsi)

O braço do menino está estirado na direção da menina, simbolizando uma agressão contra ela, que está com uma face triste e lágrimas nos olhos. (Comp.06).

Nesta imagem, é possível identificar também a questão de gênero, também observada pela psicóloga em um dos diários de campo:

O que mais chamava atenção nos relatos dos alunos é que não havia distinção de gênero, tanto homem batia em homem, como também batia em mulher, e vice-versa. (DC08P)

Em outro momento, pode-se identificar a agressão física numa forma mais coletiva, onde um estudante que “irrita” muito os demais colegas está sempre apanhando de “todos”:

Nessa roda menor foi apontado um menino que sempre apanhava de todo mundo, mas diziam que ele provocava. Ao perguntarmos se eles achavam que isso adiantava, a maioria dizia que por um tempo sim, mas depois ele voltava

ao normal, mas que era muito difícil não bater nele, porque ele irritava. (DC08P).

As agressões aparecem também em formas mais graves, isto é, oferecendo um maior risco às vítimas, conforme os dois relatos a seguir:

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

Contaram uma sequência de brigas nas quais já estiveram envolvidos, e as duas alunas disseram que colocaram perfume na mesa de uma professora alérgica, que ao chegar à sala ficou toda inchada com os efeitos da alergia, e teve que sair. A professora ficou chorando e dizendo que os alunos não gostavam dela. As alunas contavam isso rindo, e dizendo que não se arrependeram porque a professora era chata mesmo. (DC07M).

Na primeira situação, a briga dos estudantes em sala de aula poderia, caso não fossem separados, ter deixado um dos estudantes com uma deficiência visual. No segundo relato há uma violência de estudantes contra uma professora, que por ter contato com uma substância à qual é alérgica, poderia ter alguma reação mais grave. Estes dois relatos chamam a atenção para situações aparentemente inofensivas que podem gerar sérios riscos às vítimas, revelando a importância de a escola se atentar para as relações agressivas que são construídas neste espaço.

c) Atos preconceituosos

Alguns estudantes parecem compreender o preconceito, em si, como um tipo de violência, enquanto outros o veem como algo que motiva a violência a acontecer. Serão discutidos, neste item, os trechos que associam o preconceito a um tipo de violência, os quais foram categorizados como “atos preconceituosos”. Segundo Crochík (2006) o preconceito é um ato violento, que hostiliza seu objeto legitimando sua exclusão do convívio social, com base em concepções estereotipadas sobre o mesmo. Estas concepções não partem das características do objeto de preconceito, mas de construções históricas. Assim, apesar de manifestar-se também no campo das relações interpessoais, o preconceito manifesta ideias culturais, tendo seu âmago na relação indivíduo-cultura-sociedade. Estes atos podem manifestar-se das mais diversas formas, e os trechos a seguir exemplificam as formas expressas pelos estudantes:

(...) há a imagem do ex-presidente “Lula”, falando ao ouvido de um homem com uma expressão séria, e olhar fixo à frente. Ambos são brancos, têm cabelos grisalhos e vestem ternos (símbolo de status). Acima da imagem está a palavra “*Preconceito*”. O gesto de falar ao ouvido pode aqui simbolizar que os homens estão fofocando a respeito de alguém – por quem, provavelmente, eles alimentam algum tipo de preconceito. (Comp.02).

(...) há a imagem de um homem negro, com suas mãos para trás. O homem veste um pijama listrado, azul e branco, como os prisioneiros dos Campos de Concentração nazistas. Ao lado há a palavra “*preconceito*”. (Comp.13).

No primeiro trecho, o preconceito se manifesta na fofoca – difamação da pessoa que é alvo de preconceito. No segundo, há uma associação do preconceito racial com a ideologia nazista, que violentou e retirou a liberdade e o direito à vida de milhares de pessoas por conta da apropriação de estereótipos contra as mesmas. É interessante notar que, apesar de serem exemplos mais gerais, foram estes os exemplos *escolhidos* pelos estudantes, o que pode mostrar que a fofoca e o preconceito racial estão presentes em seu cotidiano. Alguns trechos apresentam relatos sobre o preconceito que acontece no âmbito da escola:

Sobre “preconceito” citou de novo esse caso desse menino e dessa menina de sua sala, pois ela o chama de “*macaco*”. (DC20E).

Os três trouxeram discussões sobre *Bullying* e preconceito. Jéssica afirmou que sofria *Bullying* quando mais nova – os alunos a chamavam de “*sapatão*” por conta de suas sobrancelhas grossas. Ela disse que devido a isso, passou a fazer a sobrancelha, pois ficava chateada e chegou até a chorar (...). (DC19P).

No primeiro trecho é possível, mais uma vez verificar a presença do preconceito racial, que se manifesta através de uma ofensa. Já o segundo apresenta uma situação de homofobia, que se manifesta através do *Bullying*. Todas estas formas de preconceito necessitam ser trabalhadas com os estudantes, seja em discussões com a Psicologia, seja no conteúdo das aulas e atividades extracurriculares.

d) *Bullying*

O termo “*Bullying*” (palavra da língua inglesa que significa “provocação”, “intimidação” ou “assédio moral”) aparece com grande frequência no relato dos estudantes, seja para designar questões que, à luz da teoria do *Bullying*, de fato se caracterizam como tal, seja de forma indiscriminada. Segundo Olweus (1994)¹⁸, uma situação de *Bullying* pode ser

¹⁸ Olweus D. (1994). *Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In: Huesmann LR, ed. *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York, NY: Plenum Press; 97-130.

definida como a exposição repetida e prolongada de uma pessoa às ações negativas por parte de uma ou mais pessoas. Por "ações negativas", o autor concebe a execução ou tentativa de infligir insultos ou incômodos a alguém. Expressa-se por meio do contato físico, palavras, gestos faciais ou gestos obscenos e/ou a recusa de concordar com o desejo de outrem. Para ser definida como uma situação de *Bullying* tem que haver um desequilíbrio de forças ou poder – a vítima tem dificuldade de se defender contra o assediadores. Pode ser direto ou indireto – (na forma de isolamento social ou exclusão de um grupo). Em suas considerações a respeito do *Bullying*, Cantini (2004, p.163) ressalta que este problema está interligado ao mesmo “pano de fundo” dos outros tipos de violência: os valores de uma “macrocultura competitiva, individualista, consumista, de desvalorização do ser humano”. Para esta autora, estes valores colaboram para a negação do outro, a naturalização da necessidade de haver derrotados, para haver vitoriosos.

Há dois momentos em que se expressam situações de *Bullying* indireto, sendo um deles numa imagem, e o outro nos relatos da equipe de Psicologia a respeito da assembleia de classe:



Figura 5: Recorte a (Comp.14 – Banco de Dados GepInpsi)

(há) a ilustração de um grupo de quatro meninos, todos vestidos da mesma forma (camiseta azul e bermuda amarela) – possivelmente uniformes de um time de futebol. Estes meninos estão conversando em roda, mas não é possível identificar nos balões de fala o conteúdo da conversa. Há um quinto menino, vestido da mesma forma, porém excluído do grupo. Este está um pouco afastado do grupo e sozinho. Ao canto inferior esquerdo está a palavra “Bullyin”. (Comp.14).

Ao longo da assembleia uma situação ficou clara: a sala estava unida contra duas pessoas: Tamar e Helen. As duas eram as únicas que permaneciam em silêncio, sendo que tudo o que era falado dizia respeito a elas. (DC16M).

Nos dois exemplos, é possível observar a exclusão da vítima do grupo. Já o *Bullying* direto, é apontado com mais frequência pelos estudantes:

(...) trouxeram histórias de *bullying* sofrido por eles mesmos e por um amigo. Marcelo tem seis dedos em umas das mãos e Lívio começou a contar que entrou na escola, o chamavam de seis dedos. Marcelo complementou que ficava muito triste e seus pais tiveram que ir à escola para conversar com a direção e só assim eles pararam. Falaram também sobre um amigo deles, que tinha um apelido que não gostava e até precisou mudar de sala por causa disso. (DC18E)

No dia que Tamar. (uma menina) cortou o cabelo, os meninos diziam “*vocês viram aquele menino na sala que cortou o cabelo?*”. Tamar diz que sempre foi assim, que às vezes eles percebem que ela está brava e aí provocam mais ainda. Perguntei por que ela fica brava, e ela disse que às vezes briga com o pai e a irmã, e chega brava na escola, e eles só pioram. (DC16M).

Os dois exemplos demonstram situações vivenciadas pelos estudantes, caracterizadas por provocações repetidas e apelidos indesejados. É possível também observar a reação de incômodo e tristeza dos estudantes vitimizados. Há ainda, alguns exemplos de situações caracterizadas como *Bullying* pelos estudantes, mas que não correspondem aos critérios estabelecidos pela literatura especializada, como no trecho a seguir:

(Sobre) “*Bullying*” relatou eventos cotidianos na escola, como por exemplo, esses dois alunos de sua sala, Pedro e Lígia, que sempre se ofendem. (DC20E).

Neste trecho, é possível observar que os dois estudantes se ofendem mutuamente, não parece haver um desequilíbrio de forças. É importante destacar que pela difusão deste conceito, houve certa banalização e muitas situações que não se caracterizam como *Bullying* são definidas como tal, o que dificulta o processo de identificação e intervenção.

e) Injustiça

Apontada pelos estudantes como um tipo de violência, a injustiça é expressa em algumas situações:

Raquel falou sobre o que tinha acontecido no jogo entre Brasil X Colômbia, quando o jogador Neymar foi atingido pelo jogador do time adversário. As demais também concordaram que aquela foi uma atitude violenta e disseram não ter justiça, pois o jogador continua a jogar. (DC16E).

Mas a questão que mais foi discutida foi a partir de algo que o Levi falou: que um problema na sala é que existem pessoas ali que são muito “*puxa-saco*”. Os demais estudantes concordaram, e disseram que há professores que diferenciam os alunos, que tratam de forma muito desigual, que já houve a situação de uma pessoa ser pega no ato de colar na prova, e a professora apenas retirou a cola, sendo que no caso de outros alunos, retirou a prova. (DC16M).

Uma aluna chegou à sala aflita e uma funcionária relatou que ela havia discutido com o professor por conta do celular, que nem era dela. A Gestão disse que celular não era permitido e a aluna estava muito aflita e muito brava e não queria conversa. No final, me aproximei dela e, mesmo receosa, me explicou que estava cuidando dos celulares das amigas, com medo deles tocarem em sua aula e o professor viu quando ela estava verificando o volume deles. Ela estava nervosa com a situação, por ter sido punida por algo que não era dela. (DC03S).

No primeiro exemplo, há um caso da mídia envolvendo um jogo de futebol, e nos dois últimos, situações injustas envolvendo o cotidiano escolar.

f) Violência virtual

O ambiente virtual é também, um lugar onde parte das violências vivenciadas pelos estudantes toma forma. Não raras vezes foram citadas situações que envolveram o uso da internet e perpassaram a escola:

A aluna também falou sobre a exposição de uma menina nua nas redes sociais ou qualquer outra pessoa por meio de fotos, vídeos sem a autorização dela. Os alunos, a princípio, acharam que não se tratava de violência, porém ela disse que isso deixa a menina triste, com vergonha (...). (DC16E).

Durante a atividade, Stéfane e Audrey, conversavam comigo e contaram sobre um episódio de ‘violência virtual’ que aconteceu na escola, levando uma menina até a ter que deixar a escola. Nesse episódio, alguém invadiu o facebook dessa aluna se passando por ela e falando coisas ofensivas. (DC18P).

Carolina começou a contar uma historia que aconteceu na escola, em que várias meninas bateram em uma por causa de um perfil de facebook falso criado pela que apanhou, no qual ela xingava várias pessoas da escola. (DC18E).

É possível observar que nos três relatos a violência virtual teve consequências muito ruins para os envolvidos. Com a facilidade de acesso à internet pela maior parte das crianças e adolescentes, situações como estas tendem a se difundir. É de extrema importância a realização de projetos específicos para a prevenção da violência virtual.

g) Violar acordos coletivos

Nesta categoria agrupamos os relatos de que envolvem a quebra nos acordos coletivos para que haja uma boa convivência e aprendizado no ambiente escolar. Identificamos duas formas de esta violação ocorrer: uma através do desrespeito aos professores e outra por meio da insubordinação. O trecho a seguir representa uma situação de desrespeito:

Em determinado momento da aula a prof^a retirou o celular de uma menina que estava mexendo e foi levar para a direção, porém disse que a estudante ‘avançou’ na professora e quase a agrediu. A partir disso, quando a professora voltou para a sala de aula, todos os alunos gritavam “Ih, fora!” para a professora, que saiu da sala muito nervosa e foi embora da escola, dizendo que não passaria nem mais um minuto lá. (DC07P).

Aqui é possível identificar um ataque direto contra a professora por parte de toda a sala. Apesar de quase haver uma agressão (que ultrapassa o desrespeito), não há uma ofensa no conteúdo da fala em si (quando dizem “Ih, fora!”), mas demonstram um profundo desrespeito à figura de autoridade do professor. Nos exemplos a seguir, há duas situações de insubordinação, termo que se refere a atitudes de irreverência aos acordos coletivos da escola:

(a psicóloga) Disse que se eles ficassem lá fora poderíamos ter problemas com a direção, pois eles atrapalhavam as demais salas permanecendo ali fora, eles me falaram que “*não da nada*”. Começaram a me contar que sempre ficam para a fora da sala e não tem problema, não gostam de estudar, não fazem a lição de casa e nem prestam atenção na aula. Indaguei sobre as provas, como fazem, me responderam que tiram “I” na maioria e riam durante suas falas. Perguntei sobre os pais, se eles não ficavam bravos, me disseram que as mães nem ligavam, porque não aguentavam mais receber reclamação e muitas vezes nem ficam sabendo, pois elas não falam quando vai ser a reunião dos pais. (...). Pareciam estar se “gabando” de sua indisciplina e notas baixas. (DC11E).

(a estudante contou que) em um dia que a escola deu melancia para os alunos e alguns ficaram tacando a fruta um no outro, ao invés de comer. (DC16P).

Nestas situações, os acordos que estão, provavelmente, apenas implícitos seriam: participar das aulas, fazer as tarefas e avisar os pais sobre reuniões, no primeiro caso, e não desperdiçar a comida do lanche, no segundo. É importante ressaltar que estes acordos podem estar apenas implícitos, o que aponta a necessidade de questões desta natureza serem explicitamente discutidas e acordadas. As insubordinações podem caracterizar-se como um tipo de violência que, de acordo com Blomart (2002, p.35) “envenena a atmosfera das salas de aula, avilta os professores e desgasta sua energia e, ao mesmo tempo, degrada as relações entre os adultos, entre as crianças e entre crianças e adultos.”.

h) Abuso sexual

Situamos nesta categoria os relatos que envolvem algum tipo de abuso sexual que se dá de forma cotidiana na escola, sem caracterizar-se como um crime (como o estupro). Neste relato é possível identificar uma situação em que os meninos apalpam as meninas sem sua permissão, porém, o trecho capta o exato momento em que as estudantes se conscientizam sobre este gesto como um abuso sexual, pois antes da intervenção da psicóloga não o concebiam assim:

Em um dos relatos de agressão física em que Fernanda afirmava ter batido em alguns meninos de sua sala, ela afirmava que o que motivava era o fato deles passarem a mão na ‘bunda’ dela. Quando perguntei se ela considerava isso um abuso sexual, Fernanda devolveu a pergunta para mim questionando se isso poderia se encaixar em abuso, e eu disse que, se fosse sem sua permissão, sim. A partir disso, as três integrantes do grupo afirmavam que sofrem abuso sempre, pois é comum os alunos passarem a mão nelas, mesmo elas não gostando. (DC20P).

Já aqui há uma situação de constrangimento que envolve a sexualidade dos meninos, da qual não conseguem se defender por sofrerem ameaças:

Os alunos relataram que Lucas pega a cabeça deles, coloca na direção de órgão sexual e faz movimentos insinuando sexo. Quando perguntei se eles se incomodam com isso, os alunos disseram que sim, mas ao perguntar se eles já reclamaram disso para alguém, os alunos disseram que não, pois, se denunciarem, podem apanhar fora da escola. (DC21P).

Apesar de as vítimas serem tanto meninas quanto meninos, é importante ressaltar que o agressor nestes casos é sempre menino, o que aponta para a necessidade de uma intervenção mais específica com este gênero.

i) Violência de gênero

No item “violência de gênero”, localizamos expressões de machismo sofrido pelas estudantes, conforme o relato a seguir:

Ao sentarmos, um aluno (...) deu um tapa na menina que estava ao seu lado e, ao ver que estávamos observando, disse “*é minha mulher mesmo, dona, tem que bater*”. (DC08P).

Aqui o estudante aponta a compreensão de que a mulher pertence ao homem, e assim, este pode (e deve) agredi-la. Apesar da possibilidade de o estudante estar reproduzindo situações de violência doméstica que presenciou, ele o faz com uma colega da escola e no ambiente escolar, e, portanto, não identificamos esta questão como uma violência doméstica.

1.2.3. Delitos

Neste item localizamos os relatos que se referem a violências interpessoais penalizadas pela Lei. Foram mencionados casos de a) Abuso sexual; b) Latrocínio; c) Homicídio; d) Assalto e e) Porte de armas.

a) Abuso sexual

Destacamos aqui algumas expressões dos estudantes, como a presença constante da palavra ou representações gráficas acerca do estupro ou outras formas de abuso sexual, nos cartazes. Nos relatos dos estudantes há situações de abuso sexual que presenciaram:

O maior destaque desse grupo se deu com o aluno Renan que, enquanto discutíamos as atividades, afirmou já ter presenciado um assassinato, um estupro e um tiroteio em seu bairro. Ele relatou que tem um ‘trenzinho’ perto de sua casa que é muito perigoso, e contou situações onde estava passando por lá e presenciou esses tipos de violência. (DC20P).

Outra história contada por ele foi sobre abuso sexual. Disse que um dia no seu bairro viu um menino, o qual ele conhecia, passando a mão nas partes íntimas de uma menina que estava bêbada, ele se aproximou e falou para ele não fazer aquilo, pois a menina não estava consciente, neste momento, a irmã mais velha da menina que estava sendo abusada chegou e a tirou de lá. Ainda sobre esse tema, falou que a amiga da sua irmã foi estuprada próximo a escola, tinha um tarado na região, mas a polícia já conseguiu pegá-lo. (DC21E)

Há ainda, relatos da Gestão sobre situações de abuso sexual envolvendo estudantes:

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

É possível identificar que as crianças presenciam questões muito sérias de violência sexual. Mais uma vez, destacamos a escola como um espaço que pode significar estas vivências, bem como ser um espaço protetivo para os estudantes.

b) Latrocínio

Este tipo de violência se expressa em dois cartazes (Comp.03; Comp.11), onde os estudantes falam do roubo seguido pelo assassinato como um tipo de violência, mas não trazem exemplos próximos sobre a questão.

c) Homicídio

O homicídio esteve muito presente nas construções e falas dos estudantes a respeito da violência, por meio de diversas expressões: desde histórias recorrentes na mídia (como um caso de pais que mataram o próprio filho) até eventos presentes em suas comunidades e famílias. A imagem, a seguir, representa uma das construções onde o homicídio esteve presente:



Figura 6: Recorte a (Comp.17 – Banco de Dados GepInpsi)

(...) há a ilustração de uma situação. Um homem vestido de palhaço aponta uma arma que está disparando no sentido da cabeça de outro homem. O palhaço diz “*Você vai morrer*” e a vítima diz “*Eu não vou morrer*”. É possível ver os dedos médios das duas mãos da vítima levantados, num gesto que simboliza um insulto em nossa cultura. (Comp.17).

(O estudante) fez um homem com a cara de palhaço, os demais alunos ficaram meio assustados falando que a tatuagem de palhaço significava que a pessoa já tinha matado um policial e estavam meio receosos de expor o cartaz. (DC19E).

Esta expressão chama a atenção por demonstrar que os estudantes conhecem símbolos muito específicos do mundo do crime, apesar de estarem apenas no 6º ano. Outros estudantes relatam vivências pessoais com a questão do homicídio, sendo o primeiro relato uma tentativa

de homicídio no âmbito da família da estudante, e o segundo um homicídio que se deu no bairro do estudante:

(a estudante) também contou que uma amiga bem próxima da sua irmã foi assassinada por um ex-namorado em uma festa por causa de ciúmes. (DC21E).

(o estudante) já presenciou um assassinato no seu bairro. De acordo com ele, esse assassinato aconteceu num terreno baldio, por uma dívida com o tráfico. O estudante acompanhou os que assassinaram e viu a hora que eles deram o tiro. (DC07M).

d) Assalto

Os estudantes mencionam algumas vezes a palavra “assalto” nos cartazes, mas não relatam situações vivenciadas ou próximas a eles. O trecho abaixo mostra uma discussão entre os estudantes sobre isso ser ou não uma violência:

Quanto ao roubo também teve uma dúvida se era ou não uma violência, concluíram que era, quando havia uma agressão envolvida, ao contrário, não. (DC16E).

Na compreensão destes estudantes a violência é associada apenas à agressão, não compreendem o furto como algo violento.

e) Porte de armas

Os estudantes trazem relatos sobre porte de armas, tanto de fogo (nas comunidades em que vivem), quanto de armas brancas. Sobre este segundo, há um relato que se passa na escola, quando duas estudantes brigam, e a amiga de uma delas leva uma faca à escola para protegê-la:

Devido a isso, na sexta-feira passada, a aluna Ana amiga de Mariana, levou uma faca para escola, para defender a amiga de possíveis brigas com Flávia. Quando a aluna Helen. ficou sabendo da existência da faca, logo contou para o vice-diretor, o qual confiscou a faca de Ana. (DC21P).

1.3. Violência contra propriedade

Neste item, identificamos as expressões dos estudantes que sinalizam a violação de propriedades públicas ou particulares como um tipo de violência. Em ambos os casos, esta violação toma forma por meio do furto ou destruição de tal propriedade.

1.3.1. Propriedade Pública

Todas as narrativas dos estudantes acerca da violação de propriedades públicas disseram respeito ao espaço escolar (tanto o prédio como os objetos pertencentes à escola). Neste caso, relatos sobre destruição da propriedade foram mais frequentes que de furtos.

a) Destruir

O costume de destruir materiais pertencentes à escola foi um fator que atrapalhou o desenvolvimento das atividades no Projeto ECOAR:

Quando disse que estávamos pensando em expor os cartazes, Gabriel falou que (os estudantes) iriam rasgá-los, pois sempre fazem isso. (...) Indaguei sobre o que achava disso, ela disse que era falta de respeito, perguntei se achava que era uma violência essa atitude e ela me disse que sim. (DC19E).

(No item) “Destruir propriedade ou espaços públicos” (o estudante) contou sobre o episódio em que Fábio colocou fogo na carteira da sala. (DC20E)

(A estudante) Falou que sempre risca as carteiras da escola, passa a tesoura, também já viu outros alunos fazendo isso (...). (DC20E).

Sobre o prédio da escola, os estudantes relataram situações que ocorrem no banheiro:

Um dos meninos contou que uma aluna estava menstruada e limpou o sangue da menstruação na parede do banheiro. Enquanto ele falava, foi interrompido pela Beatriz, que disse que os meninos também fazem “*porquices*”, e que um deles tinha feito xixi no cesto de lixo. (DC13M).

b) Furtar

A questão do furto a materiais pertencentes à escola é mais rara, e só aparece duas vezes, sendo praticado pelo mesmo estudante:

Lucas estava com um apontador bem diferente e ficava brincando com ele, querendo apontar todos os lápis. Elogiei o objeto, dizendo que era legal e perguntei se era dele, começaram a rir, perguntei o porquê estavam rindo e Pedro e Lucas cochicharam, de início não queriam me contar, mas insisti dizendo que não iria contar para ninguém, então, Pedro me falou que Lucas tinha pego aquele apontador no armário da sala e que pertencia aos alunos da manhã. O aluno disse que iria devolver ao final da aula. (DC19E).

Quando perguntei o que estava acontecendo (com o estudante Lucas), a Gestão contou uma série de ocorrências tais como (...) tentar furtar duas bolas novas de futebol, que ainda estavam vazias. (DC10M)

1.3.2. Propriedade Particular

Ao contrário da violação de propriedades públicas, quando os estudantes citam casos de propriedades particulares, referem-se mais ao furto que à destruição. Há, neste item, referências a casos que se dão tanto na escola como na comunidade.

a) Destruir

Há dois momentos em que os estudantes citam casos de destruir propriedades particulares, sendo um fora, e outro dentro do espaço escolar:

(a estudante) Falou que (...) sempre vê casas pichadas nas ruas. (DC20E)

(o estudante) relatou que um dia um colega de sala pisou no seu ‘foninho’ de propósito e quebrou (...). (DC21E).

b) Furtar

De acordo com o artigo 155 do Código Penal¹⁹, o furto consiste em “Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel”, e o roubo, conforme o artigo 157, em “Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência”. Neste caso, verificamos que, apesar de usar a palavra “roubo”, os estudantes relataram casos de furtos. Os relatos referentes a roubos foram discutidos no item “1.2.3. Delitos”, no subitem “d) Assalto”. Os furtos foram vivenciados pelos estudantes na comunidade:

Disse que sua casa já foi roubada várias vezes, porém ela nunca chegou a ver os bandidos lá dentro, uma vez estava dormindo, outra vez tinha saído. (DC20E).

“Roubo” foi quando estava na rua e dois meninos roubaram sua bicicleta. (DC20E).

E também no âmbito da escola:

Sobre “roubo” (o estudante) disse que já roubaram seu fone de ouvido na classe. (DC20E).

(a estudante) Disse que tinha ido para a aula de Educação Física e deixou suas coisas na mochila, inclusive dinheiro, quando voltou não estava mais lá. (DC20E).

Quando perguntei quem já teve uma coisa furtada na escola, 13 pessoas levantaram a mão, numa sala de 26. Apontei para o tamanho do problema, que

¹⁹ Lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940. (1940, 31 de dezembro). Código Penal. Diário Oficial da União.

atinge metade da sala, e alguns alunos começaram relatar situações de furto que passaram. (DC20M).

Em uma das salas, houve uma assembleia específica para lidar com a questão do furto. Nesta assembleia, foi possível conhecer alguns sentidos que envolvem a questão:

Por fim, falei do furto da lapiseira e o quanto isso era desrespeitoso com o Pedro. Disse que um quarto encaminhamento para a questão seria a pessoa que pegou devolver, até amanhã, a lapiseira dele. Então objetaram, que se a pessoa “já roubou, porque iria devolver?”. Assim fiz uma rodada de entrevista, consultando de um em um se eles devolveriam. Para minha surpresa, alguns foram muito sinceros e disseram que não, ou “*depende do que fosse*”, “*depende da pessoa*”, “*depende de onde achei*”. Se achar fora da sala, por exemplo, não devolveria, nem se for algo muito legal ou se for de alguém que “não gosto”. Discutimos cada uma dessas possibilidades, e o Abner disse que “*é trouxo quem acha algo muito da hora e devolve*”. Alguns alunos diziam que isso era desonestidade. Um dos estudantes disse que “*há pessoas que não ficam com a consciência pesada quando roubam*” (DC20M).

Como apontamos no início deste capítulo, a tarefa de explicitar os tipos de violência é, algumas vezes, impossível de ser realizada de forma separada dos sentidos. Este é o caso do furto, onde a própria cena já aponta para alguns sentidos construídos pelos estudantes. Como não voltaremos a discutir os sentidos para esta questão específica, apontamos aqui os três elementos destacados pelos estudantes, que envolvem o valor (de uso) do objeto, a relação do que furta com o proprietário do objeto, e o local onde o objeto foi encontrado. Neste caso é necessário planejar intervenções específicas a respeito dos furtos, revelando seu caráter violador de direitos alheios, independente de quem ou da situação em que a ação foi realizada.

1.4. Violência contra natureza/animais

Este tipo de violência foi expresso pelos estudantes durante a construção dos cartazes (Comp.01; 03; 11; 12; 15 e 19). O fato de ter sido mencionado aponta para uma compreensão de violência que supera a relação entre pessoas. Os estudantes expressaram duas formas de violência, o desmatamento e a agressão contra animais.

1.4.1. Desmatamento

O desmatamento é apontado em um dos cartazes, e o trecho do diário de campo a seguir revela a caracterização deste tipo de violência pelos estudantes que o construíram:

Quando estavam falando sobre a violência contra os animais, já que tinham achado uma foto do Harry Potter segurando uma coruja, Thomas falou sobre o desmatamento, pois com ele os animais ficam sem “casa” e morrem. (DC16E).

Assim, o estudante aponta para o fato de o desmatamento ser uma forma de violência contra os animais que ali habitam.

1.4.2. Agressão contra animais

A agressão contra animais é mencionada por alguns estudantes como um tipo de violência durante a construção dos cartazes. O recorte a seguir expressa uma das construções dos estudantes a este respeito:



Figura 7: Recorte a (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)

Ainda ao lado esquerdo, há na parte inferior um desenho feito à mão, com uma menina que aponta um pedaço de pau para a cabeça de um animal (aparentemente, um gato). O animal está com uma feição triste, e ao lado da menina há a frase “Bater nos ‘bixos’ é feio”. (Comp.11)

Em conversas posteriores, um dos estudantes admite agredir seu gato:

Disse que maltrata seu gato, coloca sua cabeça dentro de um balde d’água até quase afogá-lo e depois tira, falou que acha legal a cara que o gato faz. (DC21E).

Apesar de não ter relação direta com a escola, a expressão deste tipo de violência pode apontar para um papel de conscientização que a escola pode assumir a este respeito.

1.5. Violência Sociopolítica

Na tipologia da violência construída pela OMS (Krug et al, 2002), há um item que classifica as “violências coletivas”, englobando as violências cometidas por grandes grupos de pessoas ou pelo Estado. Nesta categoria, há as subdivisões: Social; Política e Econômica. Identificamos conteúdos pertencentes a estas subdivisões nas expressões dos estudantes, mas como categoria mais ampla adotamos o termo “violência sociopolítica”, por compreender que este expressa melhor que “violência coletiva” as questões que a categoria abrange.

1.5.1. Violência Política

Duas foram as expressões de violência política trazida pelos estudantes: situações de Guerra e de falta de respeito dos governantes para com a população.

a) Conflitos Violentos (Guerra)

É frequente nos cartazes a presença de cenários de guerra ou soldados, indicando que apesar de nunca terem vivenciado uma guerra, os estudantes associam com frequência a violência a conflitos violentos:

Há também uma figura de soldados em um tanque de guerra, com um avião de guerra sobrevoando suas cabeças. Os soldados estão com as pernas estiradas para frente, em uma posição de descanso. Acima há a frase: “*Guerra: violência psicológica e mortes*”. (Comp.03).

“*Nos últimos 50 anos, aconteceram 37 disputas violentas por água no mundo. No Brasil, também existem tensões*”. (Comp.08).

b) Desrespeito dos governantes

Sobre o desrespeito dos governantes, apesar de ser uma questão em erupção no Brasil, há apenas uma expressão, em um dos cartazes:

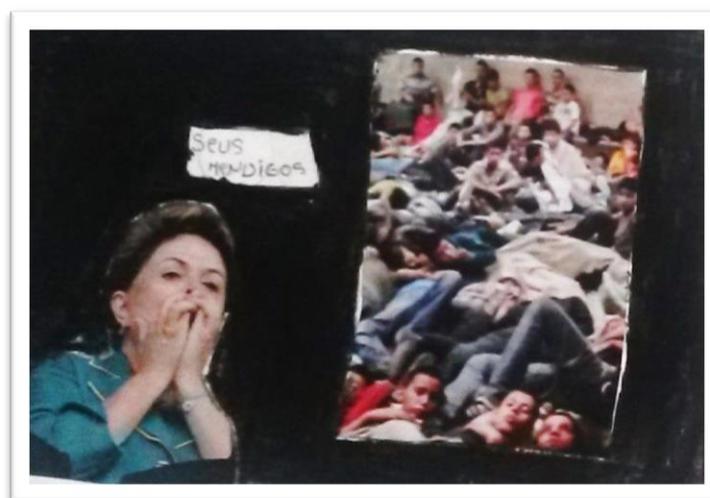


Figura 8: Recorte b (Comp.09 – Banco de Dados GepInpsi)

Circuladas por um quadrado negro, estão as imagens da atual presidente da república Dilma Rousseff com as mãos juntas à boca, simbolizando um grito. O conteúdo do grito é escrito num balão de fala acima: “Seus mendigos!”. Ao lado há a fotografia de um grande grupo de pessoas, aparentemente todas do sexo masculino, deitadas ao chão, por cima umas das outras. É possível compreender aqui que os estudantes estão representando com a figura da presidenta o descaso (e o deboche) das autoridades para com a população que sofre – neste caso, aparentemente com a pobreza e a falta de acesso a direitos básicos (como o da moradia). A palavra “mendigo”, que no dicionário DPLP (data) é definida como “1. Aquele que pede esmola para viver; 2. Pedinte, indigente”, é usada aqui como uma forma de xingamento, desqualificando a pobreza. (Comp.09).

1.5.2. Violência Econômica

Apesar de haver um item relativo a uma violência de ordem econômica – que também expressa uma compreensão mais ampliada da violência – há uma única expressão, que se refere ao desrespeito aos direitos básicos da população, conforme a imagem a seguir:



Figura 9: Recorte a (Comp.02 – Banco de Dados GepInpsi)

Na lateral esquerda há a imagem de uma senhora tomando soro, sentada à cama de um hospital com teto e paredes rachados e cheios de mofo, indícios de um ambiente precário. Ao lado há a frase “*Falta de respeito*”. (Comp.02)

1.5.3. Violência Social

Das violências sociopolíticas, a violência social foi a mais mencionada pelos estudantes, nas formas de: a) Tráfico de drogas; b) Tiroteio; c) violência policial; d) Protesto violento e e) Linchamento. A seguir discutimos cada uma delas:

a) Tráfico de drogas

A questão do tráfico de drogas esteve muito presente na atividade realizada sobre o bairro onde vivem. Como já descrito na Tabela 1– presente no método deste trabalho – esta atividade foi desenvolvida a partir da frase disparadora: “Apresente seu bairro a alguém que não o conhece”. Assim, houve algumas expressões com relação à presença de maconha em seu cotidiano, como o exemplo a seguir:

Um aluno chamou para perguntar se podia desenhar um cigarro de maconha, perguntei a ele se era isso que representava o bairro pra ele, e este respondeu “Claro, Dona. Todo dia acordo com o maldito cheiro dessa erva”. (DC09P).

Esta presença da maconha aponta para facilidade do acesso dos estudantes à droga, bem como a convivência com a questão do tráfico de drogas.

b) Tiroteio

Houve alguns relatos de tiroteios vivenciados pelos estudantes no bairro em que moram. Nos trechos a seguir, é possível perceber que os dois primeiros relatos não apontam para os motivos do tiroteio, mas o último traz a questão das brigas entre gangues:

(O estudante) citou a história de um tiroteio que presenciou uma vez que estava brincando na rua com seus amigos. (DC15P).

Quando perguntei se Annelize já tinha visto alguém morrendo ou algo do tipo, contou sobre um tiroteio que teve perto de sua casa há alguns anos. (DC15E).

Igor relatou histórias chocantes. Como no dia que estava no bairro da sua irmã com os meninos da rua e tinham meninos de outro bairro de uma turma rival passando por lá e os encarando. Seus “amigos” pegaram suas motos e foram atrás atirando, Igor foi para a casa da sua irmã e esperou até que o tiroteio acabasse para sair de casa, quando o fez, havia um menino da facção rival morto e os demais fugiram. (DC21E).

Nestes casos, apontamos para a frequência admirável que os estudantes veem suas vidas em risco, destacando a importância de não apenas os profissionais da escola conhecerem esta realidade (visto que a convivência com uma realidade de violência entre gangues pode afetar nas questões escolares, como apontam autores como Thompkins, 2000), mas de a escola oferecer espaços de discussão e significação sobre estas questões com a presença da Psicologia.

c) Policial

Sobre a violência policial, os estudantes trouxeram relatos de situações vivenciados por eles ou por pessoas próximas:

(os estudantes) Falaram também da violência dos policiais, principalmente da ROTA, que sempre tem no bairro deles. Disseram que eles batem nas pessoas do bairro, perguntei se alguém já tinha apanhado e Lucas disse que no sábado estava na praça já tarde da noite e um policial chegou e bateu com o cassetete na mão dele e disse: “Fica esperto!”. Perguntei o que ele estava fazendo, porém o menino se esquivava, cochichava com o Pedro e não contava direito. Pelo o que eu entendi ele estava fumando um cigarro de maconha e por ser menor, o policial fez isso. O garoto disse que ficou com a mão inchada. (DC19E).

Discutimos sobre as medidas tomadas quando esses atos de violência ocorrem. Trouxeram a polícia como uma solução, mas ressaltaram que depende do policial, porque muitos deles são corruptos, muitos deles são aqueles que abusam. Igor até relatou um episódio que aconteceu na praça do seu bairro, onde sempre tem festas e que um policial estava se aproveitando de uma menina bêbada e aí os moradores da região se aproximaram para defender a garota e o homem acuado, se foi para perto dos demais companheiros de farda e foi embora. (DC21E).

No primeiro caso observa-se que a polícia agride fisicamente o estudante, e no segundo comete abuso sexual. Estes relatos apontam para a compreensão de alguns estudantes da que polícia é um fator que oferece mais de risco que proteção.

d) Protesto violento

A frase “*Protesto violento*” foi inserida em um dos cartazes (Comp.11), mas não há explicações ou ilustrações a este respeito. Provavelmente os estudantes estavam se referindo às discussões sobre os protestos de Junho de 2013 no Brasil todo, onde a ação dos grupos chamados “Black Blocks” – que atuam através de ataques diretos à propriedade privada, como forma de protesto contra o capitalismo (Portal G1, 2013).

e) Linchamento

Martins (2015) discute sobre a questão dos linchamentos no Brasil, apresentando o dado de que um milhão de brasileiros participaram de linchamentos nos últimos 60 anos. No início década de 2000 houve uma queda significativa nestes casos, mas a partir de 2013 estes têm aumentado exponencialmente. Segundo o autor, o motivo desta ascensão perpassa uma crise política e moral traduzida na descrença nas instituições do Judiciário, Legislativo e Executivo, bem como um incentivo da própria mídia. Apesar do número crescente de casos, apenas um cartaz trouxe esta questão por meio das frases: “*O Brasil é o país que mais lincha no mundo*” e “*Justiça com as próprias mãos também é violência*” (Comp.03).

2. Sentidos da Violência

O simples olhar para a quantidade e qualidade da violência presente na vida cotidiana dos estudantes nos permite ter uma compreensão de quais são as questões que lhes afetam, mas não é suficiente para identificarmos como intervir nesta realidade. Ao olharmos para os sentidos que são construídos nestas vivências, podemos partir de um elemento de caráter psicológico, acessando suas compreensões e identificando possíveis caminhos para enfrentamento ao problema da violência. Para identificar estes sentidos, organizamos, conforme apontado no item 4.2 do Método, alguns indicadores de sentidos, os quais foram discriminados na figura a seguir:

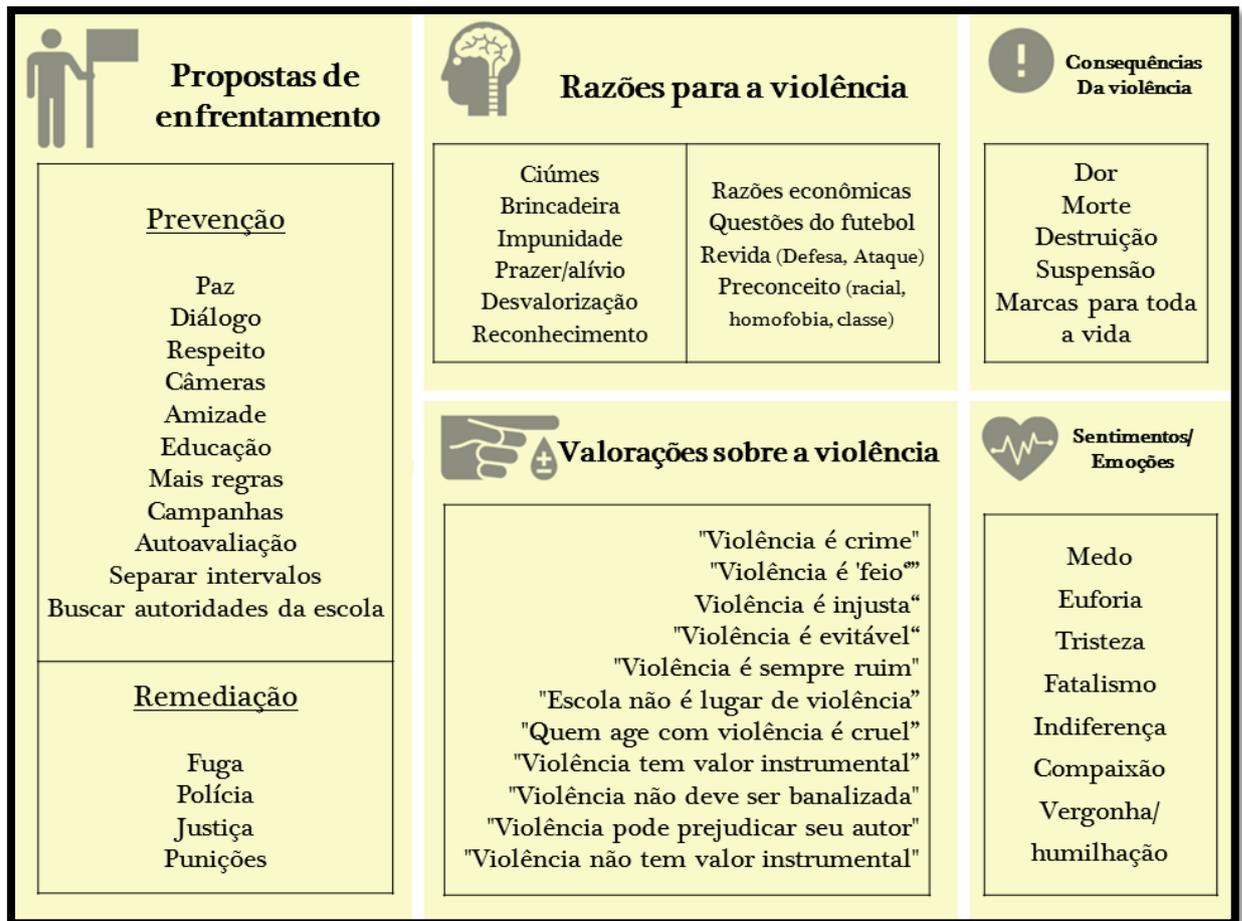


Figura 10: Indicadores de sentido da violência para os estudantes

Discutiremos a seguir cada um destes indicadores, buscando exemplificar e explicar os sentidos que apresentam.

2.1.Sentimentos/Emoções associados à violência

O fato de os estudantes trazerem tantas expressões relativas a sentimentos e emoções quando são questionados sobre o que é violência, ou quando falam sobre situações de violência que vivenciaram, aponta para uma questão: Por que os estudantes sentem a necessidade de destacar tantos sentimentos e emoções ao falar da violência? Compreendemos que isso é uma consequência da força dos sentidos ser maior que a do significado da violência, e os estudantes necessitaram expressar os sentidos que estas vivências têm para eles. Para isso, destacaram as seguintes categorias de sentimentos ou emoções: a) Medo; b) Euforia; c) Tristeza; d) Fatalismo; e) Indiferença; f) Compaixão e g) Vergonha/humilhação, as quais descreveremos a seguir.

a) Medo

A presença do medo é uma constante nas expressões dos estudantes. Desde representações gráficas até relatos verbais, os estudantes expressam esta emoção de diversas formas. A imagem a seguir, traz uma representação gráfica indireta, interpretada livremente pela autora:



Figura 11: Recorte b (Comp.02 – Banco de Dados GepInpsi)

A palavra “*Violência*” e a palavra “*Bullying*” estão em destaque, no centro do cartaz, e (...) estão escritas em ziguezague, que pode ser um índice para o tremor. Tremer, pode aqui simbolizar o medo. (Comp.02).

De forma mais direta, há imagens de pessoas (ou animais) com expressões de medo (Comp.01 e Comp.09). A seguir, há uma expressão de uma estudante sobre sua vivência do medo:

Annelize tinha desenhado uma “morte” – uma mulher de capuz com uma foice na mão e uma flecha apontada com os dizeres: “a morte”, “o que mais acontece no bairro” – (...) ela disse que tem medo de morrer por ser muito nova e ter ainda muitos sonhos. Quando perguntei se Annelize já tinha visto alguém morrendo ou algo do tipo contou sobre um tiroteio que teve perto de sua casa há alguns anos. (DC15E).

b) Euforia

A violência nem sempre tem um sentido negativo para os estudantes: há relatos de dois estudantes sobre situações de euforia, não apenas deles, mas de diversos estudantes da escola, como revelam os trechos a seguir:

(As alunas comentaram sobre) uma briga que aconteceu com alunos da escola, mas do lado de fora, no horário da saída, e onde diversos alunos ficavam em volta incentivando a briga. (DC16P)

Quando perguntamos sobre violências, coisas que acontecem na escola ou mesmo fora dela, Jéssica e João disseram que na escola sempre tem várias e ao invés de ajudar, todos ficam em volta gritando: “*briga*”, “*briga*”. (DC18E).

Aqui, a comemoração e incentivo à briga revela que os estudantes ficam eufóricos pela emoção que uma briga pode gerar, não se constrangendo pelo questionamento de que com uma plateia, a situação pode se agravar. Este é um dado que necessita ser aprofundado, de forma a compreender, qual é, na perspectiva dos estudantes, o fator de empolgação numa briga? A investigação desta questão pode lançar luz sobre a construção de um programa de enfrentamento à violência na escola, permitindo, por exemplo, questionarmos também: que outras atividades não-violentas podem proporcionar momentos de euforia? Que tipos de atividades estes estudantes têm para realizar, por exemplo, no intervalo, sendo que uma briga é capaz de ofuscar todas as outras coisas que estão fazendo e leva-los a comemorar? Será que esta euforia não se relaciona diretamente ao tédio que estão vivenciando?

c) Tristeza

De todos os sentimentos expressos, a tristeza foi a mais popular. Tanto nos cartazes, que apresentavam com frequência expressões faciais de choro ou tristeza por parte das vítimas (Comp.01; Comp.04; Comp.06; Comp.09; Comp.11 e Comp.12), quanto nos relatos pessoais. A seguir, um recorte exemplifica as expressões gráficas da tristeza:



Figura 12: Recorte a (Comp.01 – Banco de Dados GepInpsi)

Já as expressões verbais trazem relatos mais específicos de suas vivências, como nos exemplos a seguir:

Houve um episódio desconfortável quando Guilherme, para falar de *bullying*, disse: “*Quando chamam a Michele. de gorda*”. A menina ficou bastante chateada, se calou e seus olhos ficaram cheios de lágrimas. (DC16E).

Alguns disseram achar legal estar no meio da briga e que para quem está “*ganhando*” vale a pena. Outros já expressaram tristeza, principalmente quando eles são alvos. (DC08E).

Em ambos os casos o motivo da tristeza está relacionado com apelidos indesejáveis dados pelos pares.

d) Fatalismo

De acordo com Martin-Baró (1986), o Fatalismo é uma resposta a situações de opressão, onde o sujeito é privado do controle de sua existência e, ao submeter-se ao poder que lhe oprime, desiste de esperar algo bom da vida, sentindo que as coisas sempre foram assim e sempre serão. Utilizamos este termo para indicar as expressões dos estudantes frequentes nos relatos dos diários de campo (DC08P; DC19E; DC20P; DC21P; DC14M e DC16M), que expressam descrença sobre mudanças em situações ruins que vivenciam, seja uma descrença quanto à mudança de comportamento de colegas, seja nas medidas tomadas pela escola. O trecho a seguir expressa o único exemplo do primeiro caso:

Lívio estava bastante participativo, falou sobre a questão das brigas, que sempre é melhor conversar, mas que às vezes isso não adianta, a pessoa continua a “te encher o saco”, tem algumas pessoas que são muito difíceis de conversar, mas mesmo assim tem que tentar. (DC19E).

Já a descrença a respeito das medidas da escola ocorre em diversos trechos:

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

Como encaminhamento, as alunas disseram que, no caso de brigas, os alunos são levados para a diretoria e tomam advertências e, se for muito grave, são suspensos por um ou dois dias. Quando perguntei para elas se isso adiantava, elas diziam que não, que depois os alunos voltavam e continuam com atitudes violentas. (DC20P).

Perguntei se elas já haviam levado essa questão (meninos passam a mão) para os professores ou para a direção da escola, e elas disseram que não adianta nada, que quando falaram para uma funcionária, essa disse que são alunas que não se dão o respeito e por isso os meninos faziam isso. (DC20P).

Perguntei se elas acham que mudar de sala resolveria (o *Bullying* que sofrem por parte de toda a sala), e elas disseram que acham que seria pior, que nas outras salas logo achariam problemas nelas. Tamar disse que já está conformada, que aprendeu a viver com isso, pois não adianta pedir ajuda a ninguém da escola. Helen confirmou, dizendo que um dia os meninos estavam incomodando muito, e quando contaram ao Victor (professor), ele perguntou aos meninos se eles estavam fazendo isso, eles negaram, e ficou por isso

mesmo. Então ela disse que “eles” sempre ouvem os meninos, que menina não tem credibilidade. (DC16M).

Os trechos apresentam importantes questões a serem destacadas: 1. A desvalorização da versão dos estudantes sobre os fatos perante a gestão escolar (o que pode ser caracterizado como uma violência institucional); 2. A descrença nas medidas punitivas da escola; 3. A questão de gênero – pois se os estudantes, de forma geral não são ouvidos, o discurso das estudantes parece ser ainda menos valorizado, o que aponta para a presença da violência de gênero nas relações escolares.

Aqui, os dados mostram a urgência de investimento em espaços democráticos na escola, onde a opinião dos estudantes seja ouvida, registrada e legitimada para que o sentimento de fatalismo não predomine, e os estudantes não “desistam” da escola.

e) Indiferença

Como indicador de sentido, a indiferença aponta para uma naturalização das relações de violência no cotidiano dos estudantes. Expressa em alguns diários de campo, apresentamos aqui alguns exemplos:

(Sobre xingamentos, o estudante) falou ser parte de seu cotidiano, parece não discriminar como uma violência. (DC21E).

Nessa roda menor foi apontado um menino que sempre apanhava de todo mundo, mas diziam que ele provocava. (...) O menino apontado dizia que não provocava, mas também não se importava de ser o alvo de todos os alunos. (DC08P).

Os três afirmaram que tem *bullying* na escola e citaram exemplo de apelidos que alguns alunos têm na sala. Os três riam bastante enquanto contavam e diziam que alguns não se importavam com os apelidos, mas que outros ficavam chateados. (DC18P).

Estes trechos mostram situações em que xingamentos e insultos já não têm um sentido de violência aos estudantes. Esta questão também aponta para a necessidade de se colocar a violência em pauta na escola, desnaturalizando estas situações que podem ser ofensivas e opressivas para quem as vivencia (mesmo que perante os colegas o estudante negue seu incômodo).

f) Compaixão

O sentimento de compaixão esteve associado a presenciar a violência em apenas uma situação, quando, numa assembleia de classe a equipe do ECOAR discutia com os estudantes de uma turma o fato de alguém ter ofendido a mãe de um professor:

Disseram que um aluno xingou a mãe do professor que entrava na sala ao lado, sem nenhum motivo aparente. (...) A princípio pareceu que os estudantes não se importaram e acharam normal o que aconteceu, mas alguns levantaram a questão de que o professor “nem mãe tinha”, e que quando ele falou isso todos ficaram comovidos. (DC17M).

Aqui é possível verificar que os estudantes se comovem pelo fato de o professor não ter mãe, mas se ele tivesse não haveria problema em insultá-la. A compaixão está presente, mas de um jeito bastante contraditório.

g) Vergonha/humilhação

Por fim, a associação da violência com o sentimento de vergonha e humilhação ocorre em dois cartazes (Comp.01 e Comp.09) e um diário de campo (DC16E). No recorte abaixo é possível observar o contexto em que os estudantes vivenciam a vergonha:

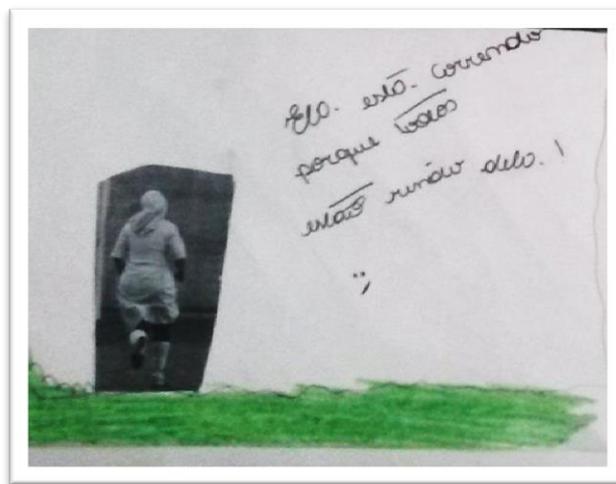


Figura 13: Recorte c (Comp.09 – Banco de Dados GepÍnpsi)

“Ela está correndo porque todos estão rindo dela! :/”. (...) O fato de a mulher estar fugindo sugere que os estudantes compreendem a situação com um sentido muito desagradável e humilhante para a vítima. (Comp.09).

2.2. Consequências da violência

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

a) Dor

Considerando nesta categoria estritamente a dor física, há apenas uma expressão na Comp.12:



Figura 14: Recorte a (Comp.12 – Banco de Dados GepInpsi)

A menina (que está sendo agredida) traz uma expressão que pode ser compreendida como de dor, com olhos serrados e boca aberta. (Comp.12).

b) Morte

A relação da violência com a morte é muito expressa pelos estudantes, principalmente na construção dos cartazes (Comp.02; Comp.05; Comp.07; Comp.10; Comp.17).



Figura 15: Recorte a (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)

Os estudantes também fizeram esta associação na atividade sobre o bairro, conforme aponta o relato de uma das psicólogas da equipe do ECOAR no diário de campo:

Diversos alunos perguntavam se podiam fazer desenhos relacionados a armas, drogas e morte. Nessa sala, inclusive, uma das alunas que parecia bastante resistente a fazer a atividade, após ter a confirmação que não teria problema

fazer desenhos relacionados aos temas supracitados, desenhou a figura da morte para representar seu bairro. (DC09P).

c) Destruição

Esta consequência aparece por vezes associada ao tipo de violência contra propriedade pública ou particular, mas também em uma figura escolhida pelos estudantes, onde há um cenário de guerra:



Figura 16: Recorte b (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)

Na primeira imagem, há destroços que indicam que houve explosões de bombas e um soldado observa o cenário com as mãos à cintura. (...) Abaixo das imagens, no canto direito há as palavras “Guerra” (em azul), “Morte” (em vermelho) e “Destruição” (em marrom). (Comp.10).

d) Suspensão

Ao relatar os acontecimentos na escola, os estudantes trazem, na maior parte das vezes, a mesma consequência dos atos: suspensão. Neste primeiro relato, o cenário consiste numa briga entre uma estudante e uma professora, seguida da hostilização dos estudantes de toda a sala com as palavras “*ih, fora!*”. A Gestão procura intervir na situação, e não consegue ser ouvida pela sala, que está eufórica:

Com esse acontecimento, a Gestão viu-se obrigada a ir à sala de aula e tomar uma providência, e lá resolveu dar suspensão de três dias para a sala toda. (DC07P).

Neste relato, é possível observar os comentários dos próprios estudantes a respeito desta medida, revelando qual o sentido que tem para eles:

A assembleia foi sobre as relações na sala de aula, mas mais especificamente, discutimos sobre a suspensão coletiva que a sala levou na semana passada. (...) A primeira coisa que disseram sobre a suspensão coletiva é que gostam muito quando isso acontece. Segundo eles, é um jeito de não ir à escola, mas os pais

não brigarem, pois se a suspensão foi para todos, a culpa não recai sobre ninguém, e os pais não podem puni-los. Assim, na visão deles, a única parte negativa da suspensão é a punição dos pais. (DC17M).

Há ainda outras situações bem diferenciadas que resultaram em suspensão:

A única opção não marcada por Fábio diz respeito ao que ele tinha feito na semana anterior: colocou fogo na carteira da sala e levou suspensão por isso. (DC20E).

Nesta segunda-feira, pouco antes de chegarmos à escola, havia tido uma briga entre duas alunas, sendo que uma acabou sendo suspensa. (DC21P).

e) Marcas para toda a vida

Finalmente, há em uma das figuras a compreensão de que sofrer *Bullying* pode afetar a pessoa em longo prazo:

(...) há a imagem de um homem que parece vestir um uniforme de soldado. Sua expressão facial traz a boca aberta e a testa enrugada, expressando um grito. Há vultos de mais pessoas atrás do homem, e os tons escuros, seu uniforme e sua expressão de grito fazem parecer que a imagem representa um ambiente de guerra. Abaixo, há a legenda “*Sofri bullying e passei a vida inteira sofrendo com isso*”. Assim, a imagem traz um homem já de meia idade em aparente sofrimento, ainda recordando de quando sofreu com o *bullying*. (Comp.04).

2.3.Razões para a violência

Para compreender os sentidos que a violência assume na vida dos estudantes, é de suma importância acessar quais são, na visão deles, os motivos que os levam (ou levam os outros) a agirem com violência. Os motivos citados foram os mais diversos: desvalorização, ciúmes, brincadeira, impunidade, prazer/alívio, reconhecimento, razões econômicas, questões do futebol, revide e preconceito.

a) Desvalorização

A desvalorização ocorre com relação ao espaço físico da escola. Neste relato, é possível identificar que o estudante não se importa em destruir materiais da escola, pela desvalorização dos mesmos:

(Os estudantes) também falaram que já riscaram as carteiras da escola, colocaram chiclete e complementavam “*é tudo velho mesmo, pode estragar*”. (DC21E).

b) Ciúmes

Os estudantes interpretam que os ciúmes são o motivo por trás de diversos acontecimentos violentos, tanto de forma geral, quanto específicos que puderam acompanhar. Nos cartazes expressões indiretas (Comp.09) e diretas, como esta:



Figura 17: Recorte b (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)

Quanto ao ciúme houve, novamente, uma discórdia, no entanto, Flávia, que foi quem tinha falado sobre esse tema primeiro, explicou que estava dizendo que ciúmes é uma violência quando um companheiro bate na mulher ou mata por causa desse sentimento, os demais concordaram com a explicação dela e aceitaram colocar no cartaz. (DC16E).

A aluna também falou sobre a exposição de uma menina nua nas redes sociais ou qualquer outra pessoa por meio de fotos, vídeos sem a autorização dela (...) e relacionou essa atitude aos ciúmes, pois disse que os meninos podem fazer isso como vingança da namorada, por exemplo. (DC16E).

(a estudante) Também contou que uma amiga bem próxima da sua irmã foi assassinada por um ex-namorado em uma festa por causa de ciúmes. (DC21E).

Nos três exemplos é possível identificar que os ciúmes são sempre por parte do homem, e pode-se sugerir que é comum ocorrer casos de violência contra a mulher por este motivo em torno desses estudantes. Esta questão também ressalta a urgência de serem discutidas as relações de gênero na escola, a fim de que os estudantes não naturalizem este tipo de relação de posse do homem sobre a mulher, construindo formas mais saudáveis de relacionamento entre si, e rompendo com o paradigma do machismo.

c) Brincadeira

Muitas das situações de ofensas verbais e agressões físicas (mais leves) são apontadas pelos estudantes como uma forma de brincadeira entre eles, conforme os relatos a seguir:

(...) quando falamos de *bullying*, os alunos disseram que chamam Mariana de vários apelidos e ela os responde, mas leva na brincadeira. (DC21P).

Foi um grupo difícil, visto que pareciam não levar a sério o que estava sendo feito, ademais, davam a impressão que achavam “bonito” ter praticado essas violências. Quando perguntei sobre as agressões físicas, xingamentos e *bullying* as meninas citavam episódios que acontecem entre elas, de se baterem, xingarem, porém na forma de brincadeira. (DC21E).

Estas agressões com sentido de brincadeira, nem sempre são compreendidas como tal por terceiros, conforme apontam os trechos a seguir:

Ao vê-la (a estudante Nathália) chorando, perguntei se ela queria conversar comigo um pouco e esta disse que sim. Ela me contou que o que havia acontecido é que estava brincando de tapas com um o aluno Thiago, como é comum entre eles, e uma funcionária viu e disse para Nathália que ela só entraria na escola no dia seguinte se os pais viessem conversar na escola, devido a essa brincadeira. A aluna estava muito abalada, pois seus pais nunca haviam sido chamados na escola. (DC20P).

Eles discutem entre si algumas vezes, se ameaçando, e se acusando, mas sempre num tom de brincadeira. Às vezes penso que estão prestes a brigar, e de repente estão rindo da situação. (DC14M).

No primeiro relato é possível ver a funcionária adotando uma medida punitiva para a situação, como se estivessem brigando, quando estavam brincando. No segundo, a própria psicóloga da equipe do ECOAR se confunde pelo tom utilizado pelos estudantes. Aqui é interessante destacar dois pontos: 1. A necessidade de a escola compreender o sentido das ações dos estudantes para tomar medidas mais adequadas; 2. Situações de agressão com sentido de brincadeira precisam ser significadas pelos estudantes, havendo um espaço de discussão para isso, onde possam compreender os riscos de ultrapassar limites nestas ações. O relato a seguir expressa uma situação onde estes limites foram ultrapassados, quando os meninos caçoavam das meninas:

As meninas disseram que às vezes é legal e elas estão participando e gostando, mas quando os meninos se juntam e insistem na zoeira elas não gostam, mas não conseguem fazer com que eles parem. (DC14M).

Assim, ao ultrapassar limites há o risco de uma brincadeira tornar-se um motivo para brigas.

d) Impunidade

Nos relatos a seguir, há duas situações onde os estudantes parecem agir como querem, por sentirem que seus atos não terão qualquer consequência. No primeiro, a psicóloga reflete sobre uma conversa em que as estudantes confessam ter colocado perfume na cadeira de uma professora alérgica, e no segundo fala sobre uma conversa com a Gestão:

Percebi que diversas atitudes dessas alunas, tais como essa, são deixadas sem a menor consequência, e elas não são levadas a dialogar ou refletir sobre essas ações em nenhum espaço. Os três alunos disseram que não têm medo de nada, e nada os impede de fazer o que querem. (DC07M).

A Gestão comentou também sobre o Túlio, que rasgou um livro novinho de literatura, segundo ela, por não respeitar ninguém. Ele disse que ele iria pagar pelo livro e ele disse que não iria pagar nada porque ninguém poderia obrigá-lo, pois “*esta escola não tem diretor, ninguém manda aqui*”. Então a Gestão respondeu e ele a mandou “*calar a boca*”. (DC12M).

Verifica-se que a figura do diretor é muito associada a “quem manda” na escola, criando uma cultura de hierarquia e respeito às regras apenas pelo medo. Além disso, não é sempre que os acontecimentos chegam ao conhecimento da Gestão, de forma que se a pessoa conseguir “esconder” o que fez, não haverá consequências. É possível que se os estudantes tivessem a possibilidade de participar na construção das regras e opinar nas decisões da escola, não sentiriam que “ninguém manda aqui”.

e) Prazer/alívio

Algumas expressões denotam um caráter de prazer no uso da violência. Isso pode ser observado ainda na situação em que as estudantes colocam perfume na cadeira da professora alérgica:

As alunas contavam isso rindo, e dizendo que não se arrependeram porque a professora “*é chata mesmo*”. (DC07M).

Em outros momentos, o alívio está associado com a automutilação:

A aluna afirmou ainda que ouve vozes e vê vultos. Falou que já chegou a ver sua bisavó, que era a única de sua família que ainda conversava com ela, mas morreu. Ludmilla diz que se corta e não sente dor, e que, na verdade, se cortar alivia a dor que ela sente por se sentir tão sozinha. (DC12P).

Na salinha próxima à diretoria, Rafaella me contou que faz isso para se aliviar, pois às vezes sente muita raiva de si, e essa é uma forma que encontrou de descontar a raiva. (...) Ela – já em lágrimas – disse que essas opiniões (ruins sobre ela) têm o mesmo valor (que as boas), mas fica com raiva das pessoas e como não pode fazer nada, volta a raiva contra si mesma. (DC18M).

Saber que o sentido da automutilação está ligado ao alívio aponta para uma possibilidade de intervenção: se os estudantes precisam se aliviar de tensões vivenciadas, a escola pode ser o espaço onde aprendam a realizar isso de formas que não ofereçam riscos à sua saúde.

f) Reconhecimento

Alguns estudantes relatam episódios em que as ações violentas têm origem em desafios de outros colegas. Estas situações criam uma tensão, onde o estudante fica pressionado entre ganhar reconhecimento dos demais colegas, ou o contrário: virar alvo de chacotas, pois não foi corajoso ou forte o suficiente para realizar o desafio.

Conversei, primeiramente, com o aluno André sobre a briga. Este me contou que seu colega havia abaixado sua calça no meio da aula, porque os outros amigos ficavam pedindo isso. (DC11P).

A única opção não marcada por Fábio diz respeito ao que ele tinha feito na semana anterior, colocado fogo na carteira da sala e levou suspensão por isso. (...) Sobre esse assunto ele me disse que não aguenta quando os alunos ficam o desafiando e por isso faz essas coisas. (DC20E).

Segundo Helen, ele (um estudante) era “perfeito”, mas pelas “más influências”, passou a deixar de prestar atenção em algumas aulas e participar da zoeira. Assim, talvez exatamente pela plateia, ele começou a provoca-las também. (DC16M).

É importante compreender o sentido que estas situações têm também aos desafiadores: possivelmente beneficiam-se pelo fato de a escola punir apenas quem “executou” e nunca quem instigou.

g) Razões econômicas

Uma das estudantes teve seu celular roubado na escola, e ao relatar para a psicóloga, significa a situação desta maneira:

Então, foi falar com a direção e eles conversaram com as pessoas da sala e uma menina devolveu, “*ela era bem pobrezinha por isso acho que roubou meu celular*”. (DC20E).

Assim, a estudante expressa uma compreensão de que a pobreza pode ser uma razão pela qual as pessoas roubam.

h) Questões do futebol

Denominamos “questões do futebol” as situações que tem início ou se desenvolvem ao longo dos jogos de futebol. Pelo fato deste esporte ter um lugar importante na vida da maioria dos estudantes, é muito comum se irritarem ou se ofenderem em meio ao jogo, ou após seu término, como mostram os trechos a seguir:

Os motivos da briga, em geral, são porque eles têm um sistema um pouco agressivo de jogo: combinam de “quebrar” alguém. Explicaram que quebrar significa dar rasteira, chutar a canela, partir pra cima. Perguntamos se eles se

machucam e disseram que sim, mas nada grave, porque tem um limite. Quando alguém passa desse limite, gera essa divisão na sala, e ficam dias sem conversar com essa pessoa – e com aqueles que ficaram do lado dela. (DC14M).

Em uma das salas, é possível identificar o sentido da briga no futebol:

Nas palavras de uma das alunas, eles sabem que machucar os outros não é legal “mas é mais forte do que eu”. Ela disse que às vezes as pessoas que não sabem jogar tão bem, ficam com raiva de quem joga bem, e por isso decidem “*quebrar a pessoa*”. É um jeito que encontraram de tornar o jogo competitivo. (DC14M).

Mais uma vez, ao conhecer os sentidos da violência, ressaltam-se importantes elementos para a prevenção, tais como a necessidade de os professores de educação física se atentarem para estas questões, e criarem estratégias para que o jogo se torne interessante mesmo com as diferenças de desempenho entre os estudantes, por exemplo. Outra possível contribuição seria a introdução de jogos cooperativos.

i) Revide

Pelos relatos dos estudantes, a grande maioria dos casos de agressão na escola é causada pelo revide, isto é, os estudantes alegam estar respondendo a uma agressão ou brincadeira de mau gosto realizada contra eles. No entanto, identificamos duas formas deste revide acontecer: na forma de defesa, ou na forma de ataque, conforme explicitaremos a seguir.

i1. Defesa

O revide defensivo tem um caráter de fazer a pessoa que está ofendendo ou agredindo parar de agir assim, de forma que o estudante consiga se “livrar” de uma situação desconfortável, tal como apontam os exemplos a seguir:

Os meninos disseram que elas batem neles, e que às vezes é forte. Então discutiram sobre isso, pois elas batem para fazê-los parar de zoar. (DC15M).

A Tamar disse que quando eu saí da sala ela chorou, e Helen explicou que a Tamar é muito sensível, que ela não liga muito e que as pessoas não mexem tanto com ela, porque ela bate. Perguntei se isso resolve, ela disse que não, pois eles sempre voltam a mexer, mas que de certa forma ajuda, porque ficam um tempo sem incomodar. (DC16M).

i2. Ataque

O revide de ataque é mais comum nos relatos dos estudantes, e tem um sentido de “descontar a raiva” gerada por uma ofensa anterior, conforme os exemplos:

(...) recentemente fizeram uma reunião com o nono ano, e eles disseram “*Já que a professora disse que somos animais, vamos nos comportar como animais. Ninguém mais vai conseguir nos dar aula!*”. (DC02M).

(os estudantes) contaram sobre duas meninas que brigaram no pátio da escola, porque uma tinha xingado o tio da outra, que acabara de falecer. (DC16E).
Conversando sobre o que tinha escrito, também falou sobre episódios que acontecem na escola, como, por exemplo, que ele “zoa” um aluno que gagueja. Em retribuição, é chamado de cavalo, às vezes brigam por causa disso. (DC20E).

No caso do revide de ataque, questionamos se o fato de a escola não dar encaminhamentos satisfatórios para as questões dos estudantes os instiga a “fazer justiça” ou “descontar a raiva” por suas próprias ações.

j) Preconceito

Apesar de ser também apontado como um tipo de violência em si, o preconceito é também mencionado pelos estudantes como a motivação para realizar atos violentos, em três formas: racial, homofobia e preconceito de classe.

j1. Racial

O preconceito racial surge na categoria “atos preconceituosos” quando há a presença de ofensas como “*macaco*” no ambiente escolar. Em dos cartazes os estudantes escrevem um acontecimento com um jogador de futebol, trazendo o fato de ele ser negro como o motivo para sua vitimização:

“goleiro aranha ele foi chamado de macaco porque ele é negro e defendeu de uma forma estranha, a mulher perdeu o emprego e a casa toda quebrada”
(Comp.16).

j2. Homofobia

No relato a seguir, as estudantes apontam a homossexualidade de uma menina como a motivação para os outros agirem com preconceito:

(a estudante) Contou também que uma amiga sua estuda em uma escola próxima e é lésbica e por isso sofre bullying dos alunos de lá. (DC19P).

j3. Classe

O preconceito de classe se revela em uma manifestação das crianças sobre um bairro vizinho:

Os alunos ficavam brincando dizendo ser do “bairro A”, citaram também o “bairro B”, pois, pelo que disseram quando foi perguntando o motivo da brincadeira, esses bairros parecem ser pontos fortes de drogas e prostituição, além de terem uma localização deficitária. (DC09E).

2.4. Valorações sobre a violência

Muitos dos estudantes expressaram opiniões valorativas quando falavam a respeito da violência. Compreendendo que estas valorações fazem também parte dos sentidos que atribuem às violências, destacamos aqui cada uma delas com exemplos.

a) “Violência é crime”

A imagem a seguir apresenta a frase “*violência é crime!*” não especificando a que tipo de violência estão se referindo. Pode-se sugerir que os estudantes tenham uma compreensão de que apenas atos criminosos podem ser caracterizados como violência, mas ao analisar toda a figura 1 (e não apenas o recorte), verifica-se que há categorias de violência como doméstica e animal, bem como psicológica – incluindo o *Bullying*. Desta forma, a frase pode ser compreendida como a reprodução de um discurso que os estudantes ouvem (na mídia, na família), discurso este que desqualifica o uso da violência por ser crime, mas não aprofunda a reflexão.



Figura 18: Recorte b (Comp.01 – Banco de Dados GepInpsi)

b) “Violência é feio”

Esta compreensão é expressa na Comp.11, quando os estudantes expressam a violência contra animais, e acrescentam a frase “*bater nos ‘bixos’ é feio*”. Aqui a palavra

“*feio*” pode indicar um comportamento do qual a pessoa não pode se orgulhar, pois é éticamente reprovável.

c) “Violência é injusta”

Observa-se que a violência é associada com a injustiça, também na Comp.11, quando os estudantes falam sobre homicídio, com a frase: “*matar pessoas é injustiça!!!*”.

d) “Violência é evitável”

Esta compreensão expressa-se na frase: “*Violência pode ser evitada desde pequeno!*”, presente na Comp.08. Nesta frase, os estudantes expressam o caráter “evitável” da violência, manifestando que se desde pequeno houver uma educação para a não violência, é possível que a pessoa viva sem agir violentamente.

e) “Violência é sempre ruim”

Na Comp.06 há duas frases: “*A violência é sempre terrível, mesmo quando a causa é justa*”, e “*A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota*”. Aqui, as duas frases condenam a violência em si, independente da forma ou do fim a que está sendo utilizada. Martin-Baró (1990a) aponta para os perigos desta valoração, que coloca toda a violência lado-a-lado, condenando-a “venha de onde venha”, pois ela faz de sua gênese uma “tábula rasa”, não considera sua significação ou as consequências que produz.

f) “Escola não é lugar de violência”

Esta valoração é expressa na frase “*Violência aqui não. Na nossa escola não!!*” (Comp.04). Apesar de esta afirmação ter mais relação com o sentido da escola (possivelmente um lugar de aprendizagem, não violência), ela traz a temática da violência apontando um contexto em que esta não deve se manifestar.

g) “Quem age com violência é cruel”

Observe o recorte abaixo:

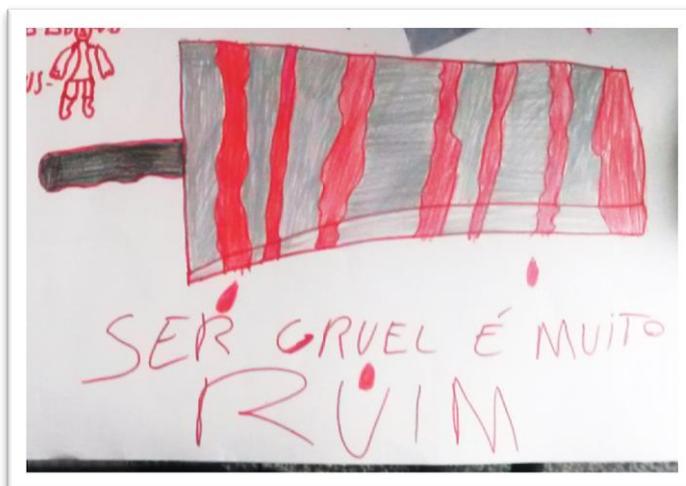


Figura 19: Recorte c (Comp.11 – Banco de Dados GepInpsi)

O sangue indica que o facão foi utilizado para ferir ou matar alguém. (...) abaixo, em meio às gotas de sangue há a frase “*Ser cruel é muito ruim*”. (Comp.11).

Aqui, os estudantes associam a violência à crueldade. A compreensão de que quem age com violência é cruel pode colaborar no processo de naturalização da violência – visto que, se não consideram a si (ou algum amigo, familiar...) cruel, não entenderão seus atos (por mais agressivos que sejam) como uma violência.

h) “Violência tem valor instrumental”

Este sentido foi o mais comum nas expressões dos estudantes. Algumas de suas manifestações revelaram a utilidade instrumental que a violência tem em suas vidas cotidianas, de forma que o sentido da violência está em alcançar algum objetivo. Aqui há dois exemplos presentes nos diários de campo:

Outro ponto relevante dessa sala foi que muitas alunas disseram que acreditam que a violência resolve, pois mesmo que seja pelo medo, ensina as pessoas a não mexerem com os outros. Muitos diziam já ter brigado e funcionado. (DC08P).

Foi levantado o debate sobre a questão dos pais, se quando eles batem é violência ou se estão “*educando*”: os alunos acreditam que os pais têm esse direito, afinal, são pais. (DC08E).

No primeiro, é possível verificar uma situação muito comum na escola: a violência intimida as pessoas e assim elas param de incomodar. No segundo é possível identificar a compreensão de que a violência dos pais pode ter um valor educativo, o que pode indicar uma vivência não dialógica de educação por parte destes estudantes em suas famílias.

i) “Violência não tem valor instrumental”

Contraditoriamente ao item anterior, alguns estudantes manifestam não acreditar no valor instrumental da violência. É possível verificar esta concepção em frases como “*Violência não leva ‘à’ nada!*” (Comp.13) e na descrição a seguir:

Logo abaixo, há o recorte de uma reportagem, na qual a legenda não está legível, mas traz um homem sendo preso por dois policiais que o seguem. Ao lado desta imagem, os estudantes escreveram com recortes da revista “*Violência nunca ganha!?*” e em seguida, completaram à mão “*mesmo*”. Violência nunca ganha mesmo. (Comp.04).

É interessante notar que os contextos das frases (a primeira como uma frase solta, e a segunda sobre uma reportagem de jornal) são sempre destacados da vida cotidiana das crianças. É possível identificar que a violência, quando tratada de forma geral, não tem valor instrumental para os estudantes, mas a grande maioria pensa o contrário quando se tratam de vivências suas – principalmente no âmbito da escola.

j) “violência não deve ser banalizada”

Alguns estudantes trazem a compreensão de que a violência é coisa séria, como na frase “*violência é grave*” (Comp.17).

k) “Violência pode prejudicar seu autor”

Esta concepção está presente em uma música transcrita pelos estudantes em um dos cartazes. Com uma moral forte, a música aponta para o caráter dúbio da violência: é utilizada como meio para chegar a um fim, mas inesperadamente produz outros fins que podem ser muito ruins ao autor. Segue a transcrição:

“*Um dia um homem foi preso, e a esposa dele estava grávida de um menino e o pai desse menino falou: ‘- Mulher fala que quando eu voltar vou voltar com muito dinheiro.’. Quando ele saiu da prisão ele roubou um banco, mas quando ele voltou para casa a esposa dele falou que o filho tinha sido morto num assalto. Aí o cara tinha se tocado que ele tinha matado seu próprio filho. Moral da história: Por causa do dinheiro matei meu próprio filho.*” (Comp.03).

2.5. Propostas de enfrentamento

Muitas foram as propostas de enfrentamento sugeridas pelos estudantes e, apesar de algumas delas reproduzirem sistemas punitivos ou preventivos que já são aplicados, é interessante notar que os estudantes são criativos e inovadores em muitas das sugestões. E ainda, que se a escola ouvisse de fato o que têm a sugerir, poderia construir as medidas partindo das propostas dos próprios estudantes. Para fins de organização, dividimos as respostas em duas possibilidades: as propostas de caráter preventivo e as de caráter remediativo.

2.5.1. Prevenção

Identificamos como propostas de prevenção as sugestões que buscavam evitar a manifestação de violência.

a) Paz

Nos cartazes, os estudantes apontam para a Paz como um caminho preventivo à violência:

Em seguida, há uma imagem de tons “sépia”, com duas meninas vestidas de branco e uma luz forte ao fundo. Suas expressões faciais e corporais sugerem leveza (sorrisos, cabelos esvoaçantes, mãos postas em gestos de recebimento). As duas se entreolham e parecem estar conversando. Logo acima há as palavras “*Paz pode evitar a violência*”. (Comp.02)

Estas expressões, ou frases como no recorte a seguir, trazem apenas a necessidade da paz, mas não apontam caminhos de como se deve chegar a ela:

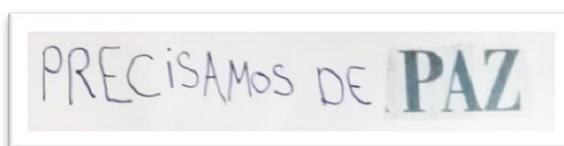


Figura 20: Recorte c (Comp.10 – Banco de Dados GepInpsi)

b) Diálogo

O diálogo foi um dos recursos preventivos mais frequentes nas expressões dos estudantes. Esta compreensão se expressa em frases dos cartazes como “*Bullying pode ser evitado com conversa e respeito*” (Comp.08), e em alguns trechos dos diários de campo, como:

Ao final da atividade, discuti com os três o que eles achavam que poderia ser feito para diminuir ou acabar com a violência (...) especificamente dentro da escola, e eles disseram que é preciso ter mais conversa e não bater. (DC20P).

(...) quando perguntei o que eles achavam que poderia ser feito para diminuir essa violência na escola, os alunos disseram: (...) conversar com todos os envolvidos ao invés de somente suspender. (DC21P).

Os trechos revelam que há tanto a necessidade de um diálogo entre os estudantes (no primeiro trecho), quanto entre os estudantes e direção (no segundo trecho). Esses estudantes parecem acreditar mais no diálogo do que em suspensões como solução para a violência.

c) Respeito

À medida que os estudantes consideram o desrespeito como uma forma de violência, o respeito é apresentado por alguns estudantes como uma possível solução, mas o sugerem apenas por meio de frases gerais como “*mais respeito*”, e não apontam os caminhos para que isso se concretize (Comp.08; DC18E e DC20E).

d) Câmeras

Os estudantes sugerem o uso de câmeras nas escolas, a fim de coibir ações violentas. Esta sugestão encontra-se apenas um diário de campo (DC21P).

e) Amizade

A sugestão de que a amizade pode prevenir a violência se encontra em uma das figuras, conforme a descrição a seguir:

(Há) dois homens de terno, sentados lado a lado. O primeiro, segura um pacote com a mão esquerda, enquanto pega seu conteúdo com a direita, olhando para frente. O outro tem suas mãos unidas, e está olhando para a mesma direção que seu companheiro. Ao lado da figura, há a frase “*Ação entre amigos pode evitar a violência*”. (Comp.02).

f) Educação

A educação foi apontada como prevenção à violência por apenas um grupo de estudantes durante a confecção dos cartazes – e de forma bastante indireta. Ao ler o relato da psicóloga no diário de campo, é possível identificar a construção de raciocínio no grupo:

E ajudou na confecção da frase: “*Violência pode ser evitada desde pequeno*”. Inicialmente, André tinha falado outra frase que falava sobre a exposição à violência desde infância e como isso afeta a vida da criança, tornando-a um adulto violento. Porém, os outros dois meninos não concordaram totalmente

com o que tinha dito e juntos, também com nossa ajuda, reformularam a frase para essa supracitada. (DC18E).

Aqui é possível identificar que os estudantes não concordam com a visão determinista de que crianças expostas à violência tornam-se violentas. Mas apontam para a importância de isso ser evitado desde pequeno, (possivelmente por um caráter educativo).

g) Mais regras

Um dos grupos inclui a sugestão “*mais regras*” (DC21P) dentre outras que destacam para enfrentamento à violência, sem discriminar como isto poderia ajudar no combate à violência. Aparentemente estes estudantes compreendem que a violência ocorre pela falta de regras na escola. Esta é uma importante questão a ser debatida com os estudantes: será o problema a quantidade de regras, ou a qualidade das mesmas? Será que os estudantes de fato conhecem quais são, concordam com elas, conhecem as consequências de não cumpri-las?

h) Campanhas

Os estudantes, sabendo que os cartazes seriam expostos, aproveitaram a oportunidade de realizar apelos e campanhas contra a violência. Estes apelos consistiam de frases de impacto, curtas e simples, tais como: “*Diga não à violência!*” (Comp.09); “*Diga não à violência e preconceito contra lésbicas!*” (Comp.07); “*Violência nunca mais*” (Comp.09); “*Sem preconceito!*” (Comp.13); “*violência, jamais vamos colaborar*” (Comp.15), entre outras. Esta necessidade de expressar-se por meio de campanhas pode indicar a presença de alguns clichês sobre a violência: até que ponto os estudantes realmente acreditam no que estão dizendo? O que querem dizer com “*violência nunca mais*”? – será que estes mesmos estudantes não consideram que a violência tenha um valor instrumental? Pautar a violência na escola significa questionar a fundo estas frases feitas, fazendo-os refletir de fato sobre seus sentidos.

i) Autoavaliação

Quando se toca no assunto “*violência*” na escola, é previsível que os estudantes comecem a apontar uns aos outros, destacando “*quem é o violento*”, “*quem já fez isso*”, “*quem sempre faz isso contra eles*” – esta situação foi vivenciada inúmeras vezes pela equipe do ECOAR. No entanto, alguns estudantes apresentam a noção de que para que a violência diminua, é necessária uma autoavaliação:

Inicialmente, alguns alunos apresentaram o incômodo de pessoas que conversam, cantam e gritam durante as aulas, atrapalhando sua concentração (...) uma das meninas pediu a palavra e disse que o problema desta sala era que sempre todos estavam apontando os problemas dos outros, mas ninguém olhava para si, que por isso era tão difícil discutir qualquer coisa. (DC15M).

Nesta fala, a estudante apresenta uma clareza de que muitas vezes reproduzimos as violências, mas não percebemos, pois estamos ocupados apontando a dos demais.

j) Separar intervalos

Uma das sugestões foi separar os intervalos (DC21P). Os estudantes identificam que o número de crianças presentes no mesmo intervalo pode dificultar a supervisão, facilitando as brigas entre eles.

k) Buscar autoridades da escola

Uma das propostas de enfrentamento envolve a busca pelas autoridades da escola. Os estudantes parecem acreditar que esta prática soluciona em alguns casos, como no trecho a seguir:

Então outra aluna afirmou que uma vez teve um conflito com seu melhor amigo, pedindo para que ele parasse e não adiantou, então contou para o professor, que lhe chamou a atenção, e ele viu que era sério e chorou. Nesse caso a aluna disse que falar para o professor adiantou, e todos concordaram que essa seria uma opção no caso de o pedido para parar não resolver. (DC14M).

Já em outros momentos vimos a pressão dos próprios estudantes com relação à busca dos professores para solução de conflitos:

Um aluno sugeriu contar para o professor e foi zombado pela sala. Perguntei quem gostaria de falar porque discorda disso, e um aluno disse que quando se conta para o professor não adianta porque as pessoas zoam ainda mais – e chamam de “mulherzinha”. (DC14M).

Destacam ainda a falta que sentem de um envolvimento maior por parte dos professores:

Trouxeram um fato importante sobre os professores, disseram que eles não dão atenção aos alunos, não conversam com eles, não querem saber sobre suas vidas particulares, apenas entram na sala dão o conteúdo da matéria. Falaram que sente falta dessa proximidade com os educadores, pois acreditam que isso pode também ajudar a evitar brigas, uma vez que, se eles soubessem do cotidiano dos alunos, poderiam ser mediadores desses conflitos. (DC18E).

No segundo caso, o diálogo se deu durante a confecção dos cartazes, e vale ressaltar que eram estudantes dos 6ºs anos. Este fato esclarece a falta que estão sentindo, pois estão no primeiro ano com professores polivalentes, que dão aulas de apenas 50 minutos e não têm tempo hábil para se envolver com os estudantes de forma mais profunda. Ainda assim, as escolas podem assumir algumas medidas para diminuir esta problemática. Para exemplificar, na escola em questão, a equipe do ECOAR sugeriu que os professores dos 5ºs anos assumissem a função de “professor referência” para os estudantes dos 6ºs anos, de forma que poderiam ser procurados pelos mesmos sempre que precisassem. Além disso, os estudantes podiam contar com os psicólogos da equipe do ECOAR.

2.5.2. Remediação

Denominamos propostas de “remediação”, as sugestões que apontam a medidas a serem tomadas quando a violência já está instalada. Foram quatro as sugestões dos estudantes: Fuga (DC20P), Polícia (DC20P), Justiça (Comp.15; DC21P) e Punições (DC20E).

a) Fuga

Esta opção surge em diálogo da equipe do ECOAR com alguns estudantes (DC20P), quando a pergunta “*o que deve ser feito pra diminuir a violência*” foi respondida com “*sair correndo*”. Esta proposta chama a atenção por denotar a desproteção vivenciada pelos estudantes, que diante de uma situação de violência veem como primeira saída correr, fugindo da situação.

b) Polícia

Alguns estudantes destacam a polícia como uma forma de diminuir a violência:

Ao final da atividade, discuti com os três o que eles achavam que poderia ser feito para diminuir ou acabar com a violência, e todos disseram “*chamar a polícia*”. Quando perguntei se a polícia resolveria todo problema, os três afirmaram que sim. (DC20P).

Sobre quais medidas podem ser tomadas para diminuir a violência no geral, os alunos disseram que seria a polícia prender os agressores e ter prisão perpetua. Já dentro da escola, para eles, a solução seria a diretora conversar mais com os alunos; chamar os pais para conversar; e ter guardas de verdade na escola. (DC21P).

Discutimos sobre as medidas tomadas quando esses atos de violência ocorrem. Trouxeram a polícia como uma solução, mas ressaltaram que depende do

policial, porque muitos deles são corruptos, muitos deles são aqueles que abusam. (DC21E).

No primeiro relato, observa-se uma crença absoluta no poder da polícia para diminuir a violência. No segundo, temos algumas propostas diferentes específicas para a escola (conversas), mas também sugerem a presença de guardas na escola, defendendo um modelo de coerção pelo medo e no terceiro, é possível observar uma ressalva quanto à polícia, apesar de a destacarem como uma solução.

c) Justiça

Alguns estudantes destacam a justiça, quando alguma atitude violenta é tomada, como uma possível solução:

O primeiro texto a ser analisado está no canto esquerdo, e se intitula “Copa”: “*No jogo do Brasil e Colômbia ‘ouve’ um acidente com o jogador do Brasil e não ‘ouve’ justiça. Mas já passou*”. Em seguida, em roxo há a frase: “*Quero que tenha mais justiça*”. (Comp.15)

(...) sobre encaminhamentos fora da escola, disseram: mais justiça; aumentar os guardas; prisão e lei de pagar cesta básica. (DC21P).

d) Punições

Mais específicas para o ambiente escolar, as “punições mais severas” foram destacadas mais de uma vez como forma de enfrentamento à violência, como mostram os trechos a seguir:

Terminadas as conversas sobre o que cada um tinha escrito, perguntei quais seriam as maneiras de evitar isso, falaram sobre conversas, porém disseram que para muitas pessoas isso não funciona, talvez punições mais severas. (DC20E).

Esta ênfase em que as punições devem ser mais severas demonstra uma descrença na forma como a escola tem agido com a questão da violência até então. Isto pode ser observado também no seguinte trecho:

Além deste, outro possível encaminhamento dado para diminuir a violência na escola foi o fato de mudar a punição ao invés de ser somente a suspensão. Quando pedi um exemplo de punição, Renan disse que seria “*limpar a escola*”. (DC21P).

Aqui, o estudante apresenta uma alternativa de punição mais relacionada com o ato violento: se depredou a escola, sujando-a, a punição deve ser limpá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE SE TER AONDE IR

Diante de todo o quadro exposto, traçamos aqui algumas considerações que incluem, não apenas as reflexões e propostas que partem da análise do problema, mas os impactos e sugestões da própria Gestão da escola onde a pesquisa foi realizada. Isso porque antes de redigir estas considerações finais, tivemos a oportunidade de apresentar os resultados a três, dos quatro gestores atuais da escola. Esta apresentação seguiu-se por um visível espanto por parte dos gestores, que verbalizaram estar surpresos com a quantidade de violência relatada. Disseram-me que se tivessem lido este trabalho sem conhecer a escola, imaginariam um local muito violento, no qual não gostariam de trabalhar. Isso porque, na verdade, não concebem a escola em questão como um local tão violento, e dizem que em vista de outras escolas, o problema da violência ali é pequeno. Esta impressão pode ser decorrente tanto da naturalização da violência quanto do impedimento real de lidar com ela, o qual pode gerar frustrações que desencadeiam processos de negação.

Refleti sobre estas palavras por algum tempo. Por que parecera às próprias pessoas que ali trabalham todos os dias, que os resultados desta pesquisa superestimam o problema em questão? De fato, a violência naquela escola não é tão evidente e intensa como em outras que já conheci ou mesmo estudei. Num primeiro momento, atribuí este espanto à força da palavra “violência”: dizer que “a violência está presente” em uma escola é algo muito subjetivo, pode parecer um grande exagero, pois ela tem inúmeras formas de manifestar-se e consequências em diferentes agravamentos. Porém, por mais que se apresentem as formas e consequências (que, ao menos na maioria dos relatos deste trabalho, não são tão graves), a palavra “violência” continua parecendo inapropriada, ou forte demais. Em seguida, outro pensamento sobreveio-me: olhei para aquelas pessoas e recordei-me de todas as cenas que pude presenciar nestes dois anos, de pressões sofridas por eles de todas as partes (secretaria de educação, pais, alunos, professores), de almoços às 16h da tarde (porque foi quando conseguiram uma pausa no trabalho), de uso intenso de recursos emocionais, físicos e até de suas finanças para a superação de problemas escolares. Parecia-me que estas mesmas pessoas haviam personificado o problema e se preocupavam pensando se meu trabalho sugeria que toda aquela violência era fruto de uma má gestão da parte deles.

Isso me fez reler atentamente todo o trabalho, e tirar qualquer margem de dúvidas: quando propomos um projeto de intervenção que deve ser localizado na escola, com a colaboração dos agentes escolares e com a participação dos estudantes e famílias, isso não

significa a concepção de que o problema tem origem (ou pode solucionar-se) apenas naquele âmbito. Na perspectiva do singular-particular-universal, não é possível compreender o singular (o caso desta ou de qualquer escola pública específica), sem a mediação do particular (o caso de todas as escolas públicas) e do universal (a totalidade: uma sociedade capitalista, cujos interesses estão longe de promover uma boa educação às maiorias populares).

Sendo assim, é muito provável que o conteúdo destas informações não fosse muito diferente se utilizássemos as reflexões das outras escolas da mesma região onde o projeto está inserido. Não se trata de encerrar-se nos problemas do campo da singularidade ou particularidade, pois não se trata de uma análise das aparências do fenômeno: que tal escola, ou tal gestão, ou tais professores não estão fazendo seu melhor, que tais estudantes não têm jeito, que são violentos e não há o que fazer. Nestes dois anos, o que vimos constantemente é que por maior que seja o esforço, por mais que a pessoa se desgaste até quase adoecer, ela não vai conseguir resolver sozinha a complexidade deste problema (e de tantos outros que permeiam a escola). Por isso, o enfrentamento à violência não deve cessar no uso da capacidade restritiva de ação²⁰, no “apagar um fogo por vez”. É preciso articulação e uso da capacidade de ação generalizada, e isso envolve uma mobilização geral da escola, envolve o engajamento de todos os agentes para, a princípio, ao menos ao nível daquela singularidade, criar relações mais justas e mais humanas. Esse é o horizonte de libertação pela defesa do qual Martin-Baró e seus companheiros de departamento morreram, é o horizonte que perseguimos.

Pensei, por fim, que se por um lado aquelas informações fizeram parecer aos gestores que a escola estava sendo “pintada” de maneira mais negativa que o real (destacando apenas a violência), por outro lado, estas eram as informações que os *estudantes relataram*. Estivemos com eles, presenciamos algumas das cenas descritas nos diários de campo, ouvimos exemplos concretos e, por vezes, ouvimos as mesmas histórias de mais de uma pessoa, separadamente. Podemos é claro, questionar a versão dos estudantes, como podemos questionar a versão de qualquer outro ator da escola: é apenas uma versão, e como versão, necessita ser contrastada com outras, para um quadro mais lúcido. Pelas limitações deste trabalho, porém, não pudemos analisar a fundo todas as versões possíveis, mas ressaltamos nossa opção pela análise dos relatos dos estudantes, tendo em vista não apenas o fundamento de que a escola existe por causa deles, mas de que são as crianças as mais afetadas em situações de violência, conforme observou Martin-Baró (1990c).

²⁰ Referência às concepções de Holzkamp (1985), já explicitadas neste trabalho.

Uma das conversas que mais me marcou foi quando a estudante (aqui denominada) Tamar, me conta sobre o quanto sofre com o *Bullying* dos colegas da escola, dizendo que às vezes chega triste porque brigou em casa e os colegas só pioram a situação. Conforme apresentamos na sessão “fatalismo” dos resultados, a estudante diz com profundo desânimo que não há o que fazer para melhorar esta situação, e aprendeu a conviver com isso. Pareceu-me que ela vivencia momentos em que “não tem para onde ir”, e assim, desenvolve ações-limite, estratégias para não sofrer tanto com estas questões. Partimos, portanto, da compreensão de que, se para alguns estudantes, há violência em casa e no bairro onde vivem, a escola deve ser seu local de proteção – seu “lugar para onde ir”. Desta forma, organizamos um esquema que apresenta diretrizes para um plano de enfrentamento à violência na escola, com algumas possibilidades de ação que poderiam trata-la de forma mais generalizada. Consideramos, para isto, todas estas reflexões, tendo em mente a dificuldade que os profissionais da escola poderiam enfrentar para desenvolver um programa deste caráter, dadas suas condições objetivas de trabalho. É por isso que destacamos ao centro do esquema a importância da Psicologia ser parte da equipe técnica nas escolas públicas, como condição para que este plano se torne realizável:

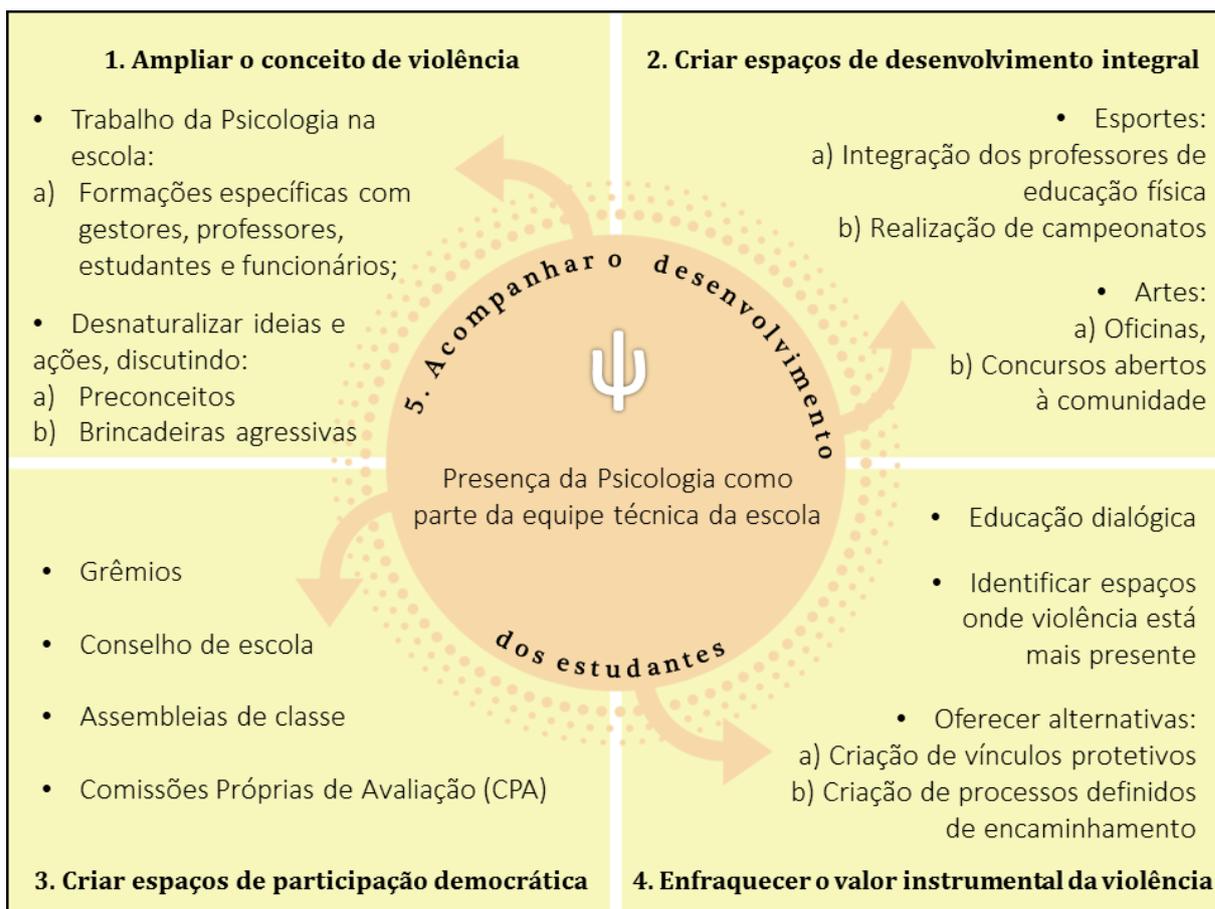


Figura 21: Plano de enfrentamento à violência nas escolas

A construção deste esquema exigiu um trabalho de síntese de todos os elementos identificados neste trabalho. Desta forma, explicaremos com maiores detalhes o sentido de cada uma destas diretrizes.

1. Ampliar o conceito de violência

Esta estratégia pode auxiliar ao criar espaços de discussão onde a violência possa ser “substantivada”, deixando de ser vista como algo cruel, pontual ou distante, e passando a ser identificada como uma forma concreta de se atuar nas relações que construo – forma esta que viola, de alguma forma, a dignidade do meu próximo. Para isto, dois pontos foram destacados: o primeiro, diz respeito às formações específicas a respeito da violência, que devem ocorrer com todos os atores da escola, de forma a criar uma concepção coletivizada deste conceito. O segundo ponto envolve ações para violências mais específicas, para a diminuição das quais, momentos de discussão poderiam contribuir, tais como preconceitos e brincadeiras agressivas, por exemplo. Por serem parte tão arraigada das relações, certos tipos de violência (como o machismo, por exemplo), só podem ser percebidos em seu caráter

violador quando há um espaço de questionamento destas ideias. Discussões mais específicas devem, da mesma forma, ser realizadas com todos os atores escolares, à medida que se identifica a necessidade para tanto.

2. Criar espaços de desenvolvimento integral

Inicialmente, é necessário considerar que a escola, segundo o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), deve caminhar para o funcionamento em integral e isso significa, não apenas avançar na quantidade de tempo em que as crianças ali permanecem, mas criar um projeto pedagógico diferenciado e de forma coletiva com vistas à formação integral dos estudantes. Sendo assim, compreendemos que é responsabilidade da escola promover ações para o desenvolvimento integral, independente da questão da violência. Esta estratégia foi elaborada, porém, como resposta a diversas situações relatadas, tendo em vista o caráter diferenciado que ações da educação física e das artes podem oferecer na construção de relações mais dialógicas e não violentas.

Com relação aos esportes, identificamos a necessidade de os professores de educação física unir seus esforços na construção e execução de planos pedagógicos, visando promover o desenvolvimento de diferentes habilidades dos estudantes. É comum um estudante passar para o próximo ano, e aprender as mesmas coisas na aula de educação física, porque seu professor novo não dá continuidade às ações desenvolvidas pelo professor anterior. Esta integração entre professores favoreceria que os estudantes experimentassem e aprendessem a dominar seus corpos em diferentes situações, seja em jogos competitivos (aprendendo a competir de forma saudável e não violenta), seja em jogos cooperativos. Além disso, é possível que estas experiências corporais (não apenas de jogos, mas lutas, dança, etc.) sejam canalizadores de ansiedades e frustrações que poderiam gerar agressões. Sugerimos também a realização de campeonatos. Na escola em que estivemos presentes, os estudantes puderam participar de campeonatos algumas vezes, e percebemos uma série de retornos positivos à escola (estudantes ficaram mais motivados, se uniram em torno de um objetivo, aprenderam uma série de formas de relação necessárias aos jogos, etc.).

Já com relação às artes, elencamos a necessidade da realização de oficinas que possibilitem aos estudantes aprender a expressar-se de formas artísticas, desenvolvendo seus dons e significando suas frustrações, bem como a importância de concursos artísticos que envolvam a comunidade como um todo, tornando a escola um espaço mais aberto a ela e dando a oportunidade de os estudantes se destacarem pelas coisas belas que sabem produzir. Um estudante que aprende e pode mostrar seu talento musical, por exemplo, não sentirá

necessidade de ganhar respeito ou admiração de seus colegas por mostrar que tem força e poder sobre o outro.

3. Criar espaços de participação democrática

Esta estratégia, já posta em prática na escola em que realizamos este estudo, é de extrema importância para o enfrentamento à violência. Podendo contar com a legitimidade de sua voz em espaços de discussão e encaminhamentos coletivos aos problemas que vivenciam na escola, os estudantes sentiriam que a escola é um espaço ao qual pertencem e ajudam a construir, e seriam menos prováveis as ações de depredação, ou conquistas pelo uso da força. O uso de espaços democráticos para a definição das ações a serem desenvolvidas na escola, pode favorecer a aprendizagem da resolução de conflitos pelo diálogo (pois ao escolher se querem “a ou b”, terão que aprender a ouvir os argumentos de quem pensa diferente, e argumentar em defesa de suas propostas, devendo respeitar o encaminhamento coletivo independente se está de acordo); além disso, é possível que tanto o cumprimento das regras, quanto a motivação dos estudantes para frequentar a escola aumentem (e conseqüentemente, de todos os outros atores escolares).

4. Enfraquecer o valor instrumental da violência

Uma das maiores conclusões deste trabalho é que a violência é utilizada na escola por seu elevado grau de utilidade. Os estudantes (ou outros atores escolares) utilizam-se da violência por esta ser uma forma rápida de conseguir o que desejam, mesmo quando o que desejam é parar de sofrer com a violência do outro. Desta forma, o problema não se reduz, como pode parecer numa análise superficial, mas se multiplica e intensifica, gerando o que Martin-Baró denominou “uma espiral de violência”. Para quebrar este ciclo, estratégias de enfraquecimento do valor instrumental da violência são imprescindíveis, e neste sentido, elencamos três pontos de atuação.

O primeiro envolve a mobilização de todos os agentes escolares (principalmente professores) para a construção de uma educação baseada no diálogo. Apesar de muito simples, esta é a estratégia mais poderosa, e mais difícil de ser posta em prática, visto que envolve a quebra de padrões extremamente enraizados nas relações (não apenas da escola, mas na sociedade, como um todo). É muito comum ouvir professores gritando com os estudantes “*Senta lá!*”, “*Não faça isso!*”; “*Fiquem quietos!*”, mas é raro, na maioria das escolas que conheço, ver a cena de uma discussão coletiva promovida pelo professor, para lidar com algum problema da sala. Geralmente frases soltas como estes exemplos, ou mesmo discursos

são realizados pelos professores, mas não conseguem tempo ou não compreendem a importância de os “discursos” (que podem ser de caráter exclusivamente moralista) darem lugar ao diálogo. Assim, a educação dialógica²¹ apresentaria a “forma desenvolvida” para a qual as crianças deveriam caminhar, aprendendo a relacionar-se também pelo diálogo à medida que se desenvolvessem.

O segundo ponto envolve a identificação de espaços onde a violência está mais presente. Cada escola deve buscar identificar estes espaços, pois eles dizem muito sobre o sentido da violência, e conseqüentemente, sobre como enfraquecer a utilidade da mesma. Na escola onde realizamos este trabalho, por exemplo, um contexto recorrente nos relatos dos estudantes sobre a violência era o jogo de futebol. Como tornar as agressões menos úteis ao desenvolvimento deste jogo?

A terceira estratégia consiste em oferecer alternativas, saídas com as quais os estudantes podem contar quando se depararem com uma situação em que sofrem, ou sentem-se tentados a utilizar-se da violência. A primeira alternativa seria a criação de vínculos protetivos dentro da escola. Durante o trabalho do ECOAR, tivemos oportunidade de identificar vínculos importantes entre trabalhadores (funcionários da escola, orientadora pedagógica, professores) e estudantes. Sem estes vínculos, os estudantes estariam muito mais vulneráveis a situações que vivenciaram dentro ou fora da escola. Já a segunda alternativa, consiste na criação de processos definidos de encaminhamento. É muito comum que o mesmo problema seja encaminhado de formas completamente distintas na escola, gerando situações de injustiça. Este problema se instala quando não há processos definidos para a lida com cada problema ou, ao menos, com os problemas mais frequentes. Como a escola deve encaminhar uma situação de furto? Uma situação de ofensa? E uma situação de briga com agressão física? Para que estes processos sejam definidos e seguidos de forma mais eficaz, é imprescindível que os estudantes participem desta construção.

Assim sendo, o esquema foi realizado com um círculo que interliga todas as estratégias – exatamente para demonstrar sua necessária interdependência, de forma que o plano não pode ser tão efetivo se aplicado de maneira parcial. Conscientes, no entanto, que não é um plano de fácil aplicação, e que sempre haverá situações e necessidades mais específicas, defendemos a importância da presença da Psicologia na escola, sendo esta nossa última estratégia a ser explicitada.

²¹ Referência ao termo utilizado por Paulo Freire (1974/2005). Por “educação dialógica” o autor busca explicitar que o processo educativo deve ter por base o diálogo entre educador e educando, e que este diálogo só é possível a partir de uma “intensa fê nos homens” (p.46), isto é, é necessário que o educador creia no potencial de seu educando.

5. Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes

Como profissional responsável por realizar este acompanhamento, o trabalho do psicólogo excede a contribuição na implantação das estratégias aqui descritas. Este profissional poderia identificar e acompanhar questões específicas (como a automutilação, por exemplo), mobilizando as ações necessárias junto aos demais membros da equipe pedagógica, para que, a questão de um estudante não seja apenas encaminhada a nível individual, mas possa “ecoar”, transformando-se em oportunidades para que toda a escola aprenda a lidar com questões do mesmo gênero.

Por todas as demandas específicas do trabalho que realizam na escola, os gestores, professores e funcionários dificilmente teriam tempo de conhecer a fundo as vivências e sentidos da violência na perspectiva dos estudantes. E se todo este levantamento foi possível com apenas 4h semanais na escola, nestes dois anos, o que não poderia ser feito se o psicólogo ali trabalhasse todos os dias? É por isso que a defesa da Psicologia na escola não se reduz a uma luta da categoria dos psicólogos, mas envolve uma questão política, o tipo de educação que se acredita e que se escolhe investir: a que ignora o problema da violência? A que o trata com estratégias militares, reduzindo-o pela coerção e disciplina – como as escolas militares que têm surgido nos últimos anos? Ou a que busca o desenvolvimento integral das crianças, acompanhando-as e possibilitando que aprendam a relacionar-se pelo respeito e pelo diálogo? Para nós do Ecoar, a resposta é muito clara e esperamos que este trabalho possa contribuir para que outros profissionais preocupados com a questão da violência possam unir-se a nós na defesa da inserção da Psicologia na escola, favorecendo que a escola avance enquanto um espaço de proteção, *“porque é preciso que toda a pessoa possa ir ao menos a algum lugar”*.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, SP.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: E. Debarbieux, & C. Blaya, *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 35-62). Brasília: Unesco.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE).
- Brasil. (2014). *Programa Bolsa Família*. Campinas.
- Busso, G. (2001). *La vulnerabilidad social y las políticas sociales a inicios del siglo XXI: una aproximación a sus potencialidades y limitaciones para los países latinoamericanos*. Santiago do Chile: CEPAL/CELADE.
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o "Bullying" para a realidade brasileira*. Campinas: Dissertação de Mestrado, Puc-Campinas.
- CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2011). *Plano Municipal de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas.
- Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto "Vôo da Águia"*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.
- Costa, A. S., & Guzzo, R. S. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre Educação*, 5, pp. 5-12.
- Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO.
- Delari Jr., A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea.
- Delari-Jr., A. (2010). *Questões de método em Vigotski – busca da verdade e caminhos da cognição*. Acesso em 26 de Setembro de 2014, disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1904661607/name/uem-metodo_artigo.pdf

- Delfino, V., Biasoli-Alves, Z. M., Sagim, M. B., & Venturini, F. P. (2005). A identificação da violência doméstica e da negligência por pais de camada média e popular. *exto contexto - enferm.*, 14(especial), pp. 38-46.
- Diéguez, A. J. (1983). La investigación-acción – una metodología didáctica para la participación y acción social. In: A. J. (Org.), *Artículos y experiencias de investigación-acción en Argentina en la década de los 80* (pp. 8-14).
- DPLP – Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. (2008). Acesso em 07 de Julho de 2014, disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/violência>.
- Elhammoumi, M. (2012). Marxist psychology: a research paradigm. *Estudos de Psicologia*, 29(1), pp. 3-11.
- Ferreira, A. B. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fonseca, H. R. (2010). *A urbanização contemporânea de Campinas e o processo de constituição da região do Jardim Campo Belo*. Campinas-SP: Anais da VI Semana de Geografia da Unicamp.
- Freire, P. (1974/2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentili, P. (2009). O direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc.*, 30(109), pp. 1059-1079.
- González-Rey, L. F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Guzzo, R. S. (2007). *Conscientização, fortalecimento e envolvimento em mudanças sociais: processos psicossociais contra alienação e fatalismo*. Projeto de Pesquisa - CNPq, Campinas-SP.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., & Moreira, A. G. (2014). Desafios, Ameaças e Compromissos para os Psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In: I. F. Oliveira, & O. H. Yamamoto, *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate* (pp. 215-238). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., & Moreira, A. P. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), pp. 329-338.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da História e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(nº especial), pp. 131-141.
- Guzzo, R. S., Moreira, A. P., & Mezzalira, A. S. (2011). Avaliação Psicossocial: desafios para a prática. *Avaliação Psicológica*, 10(2), pp. 163-171.
- Heller, A. (1979). Estrutura da vida cotidiana. In: A. Heller, *O cotidiano e a História (8ªed.)* (pp. 17-41). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Holzkamp, K. (1985). *Grundkonzepte der Kritischen Psychologie*. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015, disponível em <http://www.kritische-psychologie.de>
- Ibãñez, L. d. (2000). La Psicología de Ignacio Martín-Baró como Psicología Social Crítica: una presentación de su obra. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), págs. 437-450.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. (C. Naves, & A. Toríbio, Trans.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Leontiev, A. (1959/2004). *O desenvolvimento do Psiquismo* (2ª ed.). São Paulo: Centauro editora.
- Martin-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, págs. 219-231.
- Martin-Baró, I. (1990a). Violencia y agresión social. In: I. Martin-Baró, *Acción y Ideología: Psicología Social desde Centroamérica* (4ª ed., pp. 359-422). San Salvador: UCA Editores.
- Martin-Baró, I. (1990b). La violencia en Centroamérica: una vision psicosocial. *Rev. de Psicología de El Salvador*, 4(35), pp. 123-156.
- Martin-Baró, I. (1990c). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: Uca Editores.
- Martin-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), pp. 7-27.
- Martin-Baró, I. (2015). Los cristianos y la violencia (1968). *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, pp. 415-456.
- Martins, J. S. (2015). *Linchamentos: A justiça popular no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Martins, L. M. (2004). A natureza Histórico-Social da Personalidade. *Cad Cedes*, 24(62), pp. 82-99.
- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Fonte: 29º Reunião Anual da ANPED:
http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf
- Meireles, J., Moreira, A. P., Mezzalira, A. S., & Guzzo, R. S. (2014). Avaliação Psicossocial e desenvolvimento da criança: uma história de vida. *Temas em Psicologia*, 22(4), pp. 715-724.

- Mezzalira, A. S., & Guzzo, R. S. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar. *Aletheia (ULBRA)*, 35, pp. 22-35.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), pp. 7-32.
- Moreira, A. G. (2010). *Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Moreira, A. G., & Guzzo, R. S. (2014a). O Psicólogo na Escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7, pp. 42-52.
- Moreira, A. G., & Guzzo, R. S. (2014b). A Psicologia que defendemos na Escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do 'Voo da Águia'. In: R. S. (Org.), *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp. 13-26). Campinas-SP: Alínea.
- Moreira, A. P. (2015). *Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.
- Oliveira, L. B., Guzzo, R. S., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. (2014). Vida e a Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 3, pp. 205-230.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.
- Patto, M. H. (1997). Por uma crítica da razão psicométrica. *Psicol. USP*, 8(1), pp. 47-62.
- Patto, M. H. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de doutorado. USP, São Paulo, SP.
- Peirce, C. S. (2005). *Semiótica* (3ª ed.). (J. T. Coelho Neto, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Pfromm Netto, S. (1994). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: W. (. S M, *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 21-38). Campinas: Alínea.
- Pino, A. (2005). Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 2, pp. 31-40.
- Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educ. Soc.*, 28(100 - Edição Especial), pp. 763-785.
- Polito, A. G. (2004). *Michaelis – Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

- Portal G1. (12 de Julho de 2013). *Conheça a estratégia 'Black Bloc', que influencia protestos no Brasil*. Fonte: G1 Mundo: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/conheca-estrategia-black-bloc-que-influencia-protestos-no-brasil.html>
- Prefeitura Municipal de Campinas. (n/d). Acesso em 05 de Março de 2015, disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/noroeste/>
- Proni, M. W. (1997). História do capitalismo: uma visão panorâmica. *Cadernos do CESIT*, 25, p. 39p.
- Sant'Ana, I. M., Costa, A. S., & Guzzo, R. S. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2), pp. 46-55.
- Saviani, D. (2011). O direito à Educação e a inversão de sentido da política educacional. *Rev. Profissão Docente*, 11(23), pp. 45-58.
- SEHAB - Secretaria Municipal de Habitação. (2011). *Plano Municipal de Habitação de Campinas*. Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas.
- Souza, M. P., Taverna, C. S., Tada, I. N., Facci, M. G., Guzzo, R. S., Rocha, M. L., & Gonzatto, A. (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Thompkins, D. E. (2000). School Violence: Gangs and a Culture of Fear. In *ANNALS, AAPSS* (pp. 57-71).
- Tonet, I. (2002). Ética e Capitalismo. *Revista Presença Ética*, 2, pp. 13-26.
- Tonet, I. (2012). *Teoria social crítica: do que se trata?* Acesso em 28 de Agosto de 2014, disponível em http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Teoria_social_critica.pdf
- Vazquez, A. S. (1967). Praxis y violencia. En A. S. Vazques, *Filosofía de la praxis* (págs. 427-454). Barcelona: Grijalbo.
- Veresov, N. (2012). *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?* Manuscrito apresentado em: International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), pp. 21-4.
- Vigotski, L. S. (2006). El problema de la edad. En L. S. Vigotski, *Obras Escogidas, Tomo IV* (págs. 251-273). Madrid: A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio em pedologia. *PSICOLOGIA USP*, 21(4), pp. 681-701.

Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso).

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sobre moradia



NOME: _____

1. QUEM SÃO AS PESSOAS COM QUEM VOCÊ MORA? (DESENHE OU ESCREVA)

Meu pai, Madrasta, Filha e Filho da minha madrasta.

2. COMO É A SUA CASA? (DESENHE OU ESCREVA)

Tem a portão branca, por fora ela é laranja e branco. tem 3 áreas e banheiros 3 quartos rasinha de cozinha ladamadeira uma cozinha.

3. QUANTOS QUARTOS TÊM NA SUA CASA? 3

4. QUAL É O LUGAR DA CASA QUE VOCÊ MAIS FICA? quarto

5. O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER QUANDO ESTÁ EM CASA?

assistir, ficar na internet e comer.

Anexo 2 - Questionário sobre violências que “já vi/já fiz/já sofreu”

Nome: _____

Série: _____

Abaixo estão listados os tipos de violência que apareceram nos cartazes feitos nas semanas anteriores. Marque com um X de diferentes cores aquelas que você “Já viu”, “Já fez” e/ou “Já sofreu”.

	Já vi	Já fiz	Já sofreu
Agressão física	X	X	X
Bullying	X		X
Xingamentos	X	X	X
Roubo	X	X	
Preconceito	X		X
Estupro			
Guerra			
Maltratar Idosos	X		
Maltratar Crianças	X		
Maltratar Animais	X		
Assassinato			
Destruir propriedades ou espaços públicos	X		
Tiroteio			
Abuso Sexual			X
Outros			

Anexo 3 - Composições gráficas dos estudantes



Comp.01

Percebe-se que a imagem é rica em elementos, preenchendo quase todo o espaço disponível do cartaz. Predomina as cores quentes como vermelho, laranja, amarelo e cor de rosa (nesta ordem). O cartaz foi dividido em quatro partes retangulares, cada uma contendo uma temática diferente (três tipos de violência e um juízo sobre a mesma), e a análise desta imagem seguirá esta divisão.

Na primeira parte, há a inscrição “Violência Animal” com letras recortadas de revista. Após estas palavras, segue cinco recortes de revista: a ilustração de um porco com a boca aberta e sombrancelha curvada, expressando medo; as fotografias (ícones) de um tigre, um tucano e uma mariposa e, finalmente, a fotografia de um homem segurando um cão. Não é possível ver o ambiente em que estão, com exceção da mariposa que pousa sobre uma planta. A expressão de medo na face do porco pode ser um indicador para a presença de algum fator de risco ao mesmo, no caso, a iminência de sofrer alguma violência. A presença de um homem com um cão também pode indicar que este homem agride ou irá agredir o animal que segura.

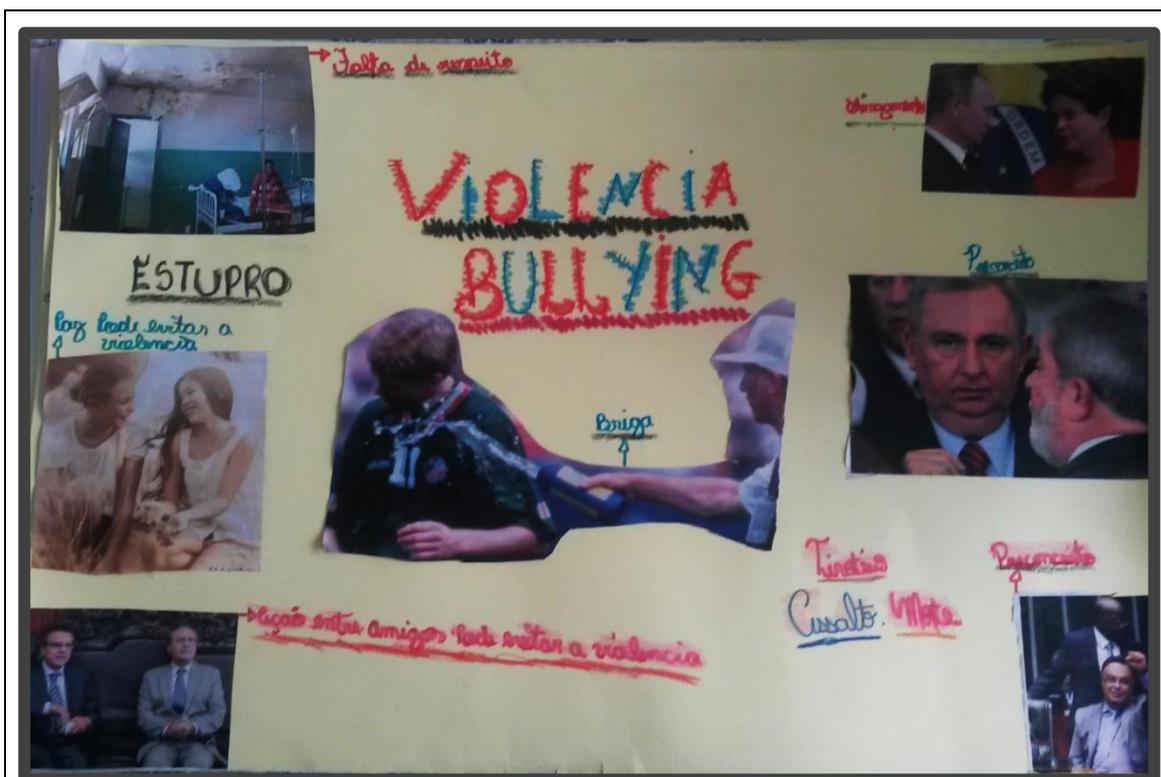
À direita do primeiro retângulo (ainda na parte de cima), há a inscrição à mão “Violência Doméstica!”. É possível ver o recorte de uma mulher em vermelho com uma expressão facial séria e olhar voltado para baixo, símbolo de tristeza. Esta imagem está nas cores vermelha e preta, sendo sua pele toda coberta pelo vermelho (um índice para sangue). A outra imagem é a de um homem com braços tatuados, bigodes e um olhar cerrado para o lado. Sua mão está coçando o queixo (símbolo de pensamento). Estes elementos que o caracterizam estão, em nossa cultura, fortemente associados com a

agressividade (a tatuagem no braço, o bigode associado à masculinidade – que, por sua vez, é associada à agressividade) - (Osório, 2005)²². As palavras “Eu gosto de briga”, recortadas de uma revista representam seu pensamento, confirmando os elementos visuais. A imagem sugere que este homem agride ou vai agredir a mulher, de forma que a violência doméstica aqui está associada com o machismo e a violência contra a mulher.

Na terceira parte (imagem da esquerda, na parte de baixo), há a palavra “Violência” em letras relativamente grandes, recortadas de revistas. Em seguida, em letras azuis e à mão estão as palavras “Verbal e Psicológica”, seguida pela palavra “*Bullying*”, em laranja e à mão (com exceção da letra “B”). Ao lado desta palavra, há a fotografia de uma multidão com as mãos ao redor da boca, simbolizando uma vaia. Eles estão voltados para a esquerda e abaixo, onde foi colocado o recorte com a imagem de um menino de cerca de 10 anos, com seus olhos cobertos pelo que parece ser a aba de seu boné. O gesto de esconder o rosto pode ser aqui um símbolo de vergonha. Ao lado, há em azul o desenho de um rosto triste com lágrimas, indicando tristeza. Pode-se compreender que o *bullying* aqui é visto como motivo de tristeza, além de ser o exemplo trazido para violência verbal e psicológica.

Na quarta e última parte, há, não um tipo de violência, como nas outras, mas um juízo sobre a mesma. Em letras vermelhas e grandes, escritas à mão, há a frase “Violência é crime!”. As letras são seguidas pelo desenho de uma menina com franja e adornos no cabelo (que podem sugerir delicadeza e fragilidade), expressão facial de tristeza e lágrimas sendo derramadas. Aqui, além do juízo de que a violência é um crime, associa-se a mesma ao sofrimento e à vulnerabilidade.

²² Osório, A. (2005). O frouxo e o carniceiro: dor e concepções de gêneros em dois estúdios de tatuagem cariocas. Rev. Gênero. 5(2), pp.



Comp.02

O cartaz apresenta três recortes de revistas na lateral direita e três na lateral esquerda, com uma grande imagem no centro. Há palavras escritas à mão nas cores vermelha (predominante), azul e preta. As letras centrais estão em destaque e foram escritas com traços em ziguezague.

Todos os recortes de revistas são fotografias de pessoas, sendo a maioria delas do sexo masculino. Na lateral esquerda há a imagem de uma senhora tomando soro, sentada à cama de um hospital com teto e paredes rachados e cheios de mofo, indícios de um ambiente precário. Ao lado há a frase “Falta de respeito”. Nesta imagem, podemos compreender que os estudantes veem a precarização dos serviços públicos (como a saúde) como uma falta de respeito, e conseqüentemente, como uma violência contra o cidadão.

Em seguida, há uma imagem de tons “sépia”, com duas meninas vestidas de branco e uma luz forte ao fundo. Suas expressões faciais e corporais sugerem leveza (sorrisos, cabelos esvoaçantes, mãos postas em gestos de recebimento). As duas se entolham e parecem estar conversando. Logo acima há as palavras “Paz pode evitar a violência”. Desta forma, a imagem apresenta uma situação harmoniosa como possibilidade de prevenção à violência.

A terceira imagem da lateral esquerda apresenta dois homens de terno, sentados lado a lado. O primeiro, segura um pacote com a mão esquerda, enquanto pega seu conteúdo com a direita, olhando para frente. O outro tem suas mãos unidas, e está olhando para a mesma direção que seu companheiro. Ao lado da figura, há a frase “Ação entre amigos pode evitar a violência”. Mais uma vez, há a representação de uma situação harmoniosa, apresentando a amizade como prevenção à violência.

Na lateral direita, há a imagem da atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff e do atual presidente da Rússia, Vladimir Putin, conversando em frente à bandeira do Brasil. Ambos trazem expressões faciais sérias e se encaram - o que pode justificar a escolha por esta imagem, visto que ao lado há a palavra “xingamentos”. Assim, a

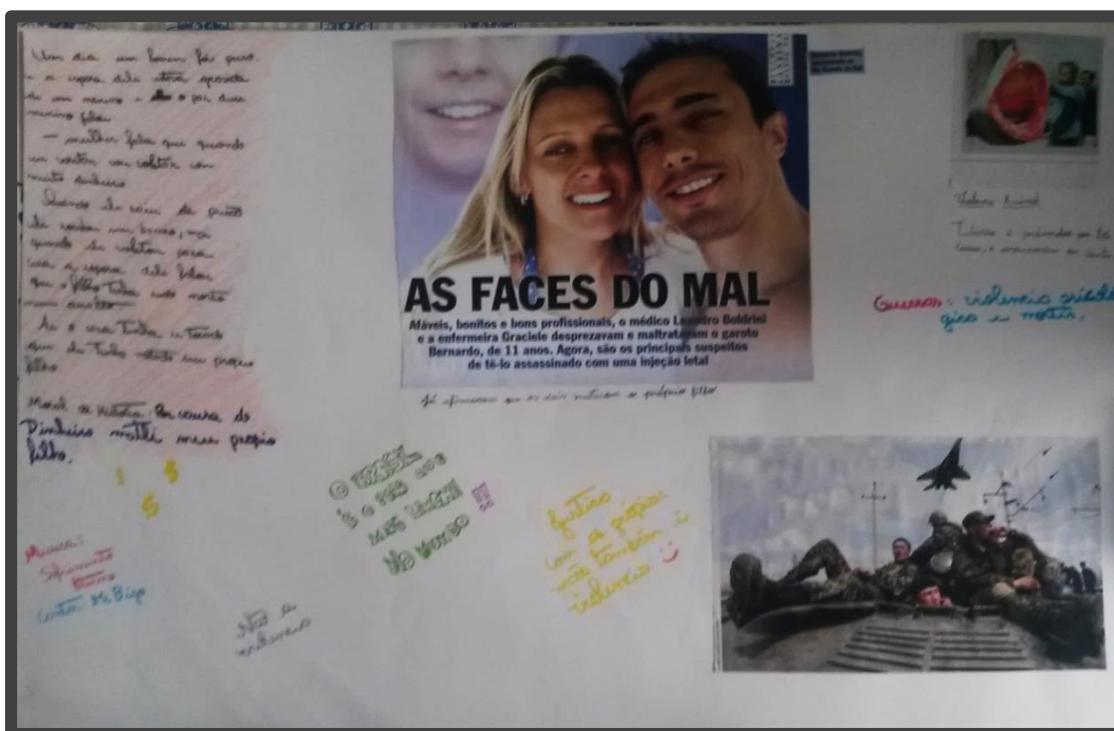
imagem representa a violência verbal.

No centro da lateral direita há a imagem do ex-presidente “Lula”, falando ao ouvido de um homem com uma expressão séria, e olhar fixo à frente. Ambos são brancos, têm cabelos grisalhos e vestem ternos (símbolo de status). Acima da imagem está a palavra “Preconceito”. O gesto de falar ao ouvido pode aqui simbolizar que os homens estão fofocando a respeito de alguém – por quem, provavelmente, eles alimentam algum tipo de preconceito.

A última foto da direita apresenta dois homens negros, sendo que o da frente tem sua mão levantada de punho fechado, num gesto que simboliza a comemoração, e o de trás parece estar se movendo de um lugar a outro. Acima há também a palavra “Preconceito”, que está relacionada, neste caso, com o preconceito racial, visto que se trata de dois homens negros.

Ao centro, há a imagem de um homem jogando o conteúdo líquido de uma garrafa na face de outro homem, que vira o rosto tentando se proteger. A imagem é acompanhada pela legenda “briga”. Neste caso, a briga é representada pelo gesto de agressão física.

Há ainda, seis palavras soltas, isto é, que não são legendas para as fotos. “Estupro; Tiroteio; Assalto; Morte; Violência e *Bullying*”. Neste caso, a imagem da morte é associada à violência, e mais uma vez, a predominância da cor vermelha pode ser vista como índice de sangue. A palavra “Violência” e a palavra “*Bullying*” estão em destaque, no centro do cartaz, e como apontado anteriormente, estão escritas em ziguezague, que pode ser um índice para o tremor. Tremer, pode aqui simbolizar o medo, denotando que tanto a violência quanto o *bullying* trazem o sentido de medo para os estudantes.



Comp.03

A Figura 3 apresenta três recortes de revista, sendo duas fotografias e uma manchete. É muito rica em elementos textuais, todos escritos à mão.

O primeiro texto, localizado na lateral esquerda, está escrito sobre um fundo vermelho e diz: *“Um dia um homem foi preso, e a esposa dele estava grávida de um menino e o pai desse menino falou: ‘- Mulher fala que quando eu voltar vou voltar com muito dinheiro.’ Quando ele saiu da prisão ele roubou um banco, mas quando ele voltou para casa a esposa dele falou que o filho tinha sido morto num assalto. Aí o cara tinha se tocado que ele tinha matado seu próprio filho. Moral da história: Por causa do dinheiro matei meu próprio filho.”*

Este texto é uma pequena narrativa e possui uma moral. Expressa que o homem – que estava preso, denotando que já estava anteriormente envolvido com atividades criminosas – ao sair da prisão comete outro crime (que por sua vez, é planejado enquanto está preso). Sem perceber, o assaltante matou seu próprio filho no assalto, caracterizando-se uma ironia – ao tentar conseguir dinheiro para dar uma vida melhor para sua família, ele acaba matando-a.

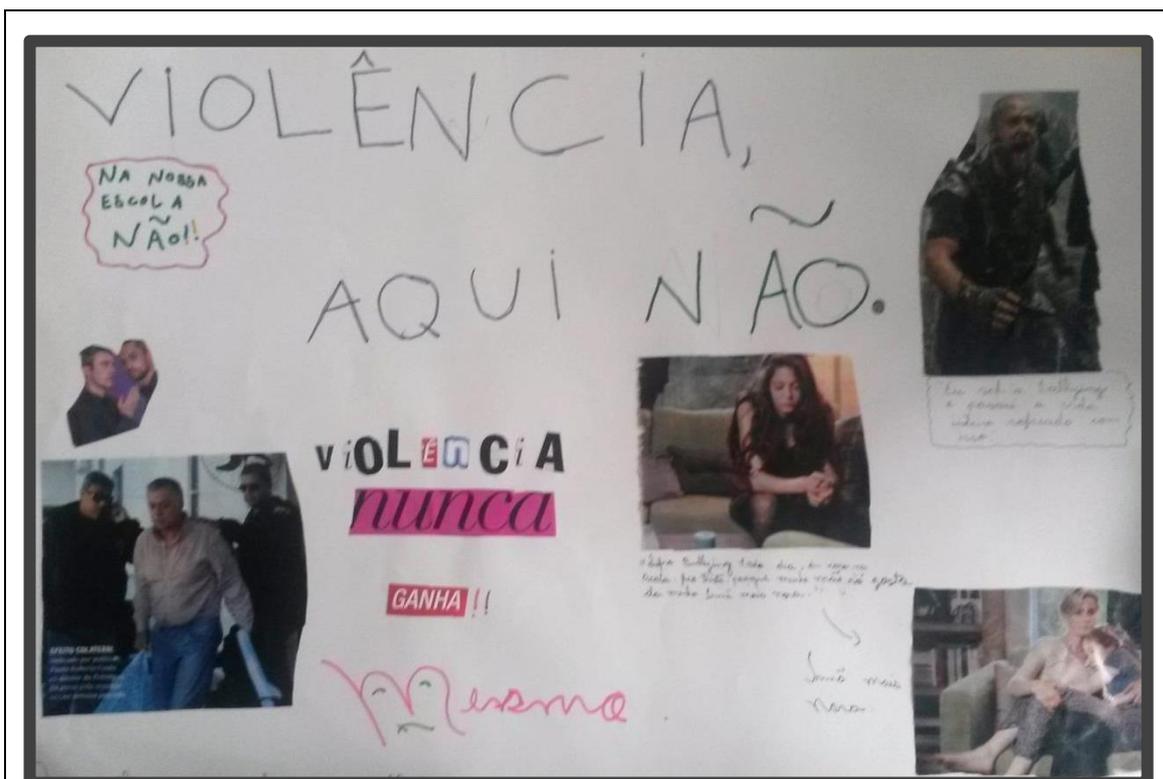
Logo abaixo da narrativa, há a referência de uma canção, “Sofrimento Eterno”, do MC Bigô. Ao observar a letra da canção, percebe-se que a narrativa foi baseada nela. Na canção, compreendem-se alguns detalhes omitidos na narrativa: o pai ficou por 20 anos na prisão, e decidiu que o assalto seria seu último crime, apenas para poder chegar a casa com dinheiro – e seu filho o “idolatrar”. Seu filho era gerente do lugar onde ele assaltou, e por ter reagido, foi morto com um tiro. Aqui se percebe o sentido de que a violência é um instrumento (para alcançar dinheiro), mas que usa-la como um meio pode oferecer riscos também a quem age com violência. Assim, agir com violência pode ser útil para alcançar o que se quer, mas traz consequências imprevisíveis e muitas vezes trágicas.

Há três frases soltas com os inscritos: “Não à violência”; “O Brasil é o país que mais lincha no mundo” e “Justiça com as próprias mãos também é violência”. Há também uma figura de soldados em um tanque de guerra, com um avião de guerra sobrevoando suas cabeças. Os soldados estão com as pernas estiradas para frente, em uma posição de descanso. Acima há a frase: “Guerra: violência psicológica e mortes”.

Na lateral superior direita há um recorte de revista, com uma boca de tubarão sem dentes e dois homens o segurando. A legenda, escrita a mão pelos estudantes, traz as palavras: “Violência Animal - Tubarão é perfurado por três caras e arrancaram os dentes”.

Finalmente, no centro e em destaque, há uma reportagem de revista com a foto de um casal e a frase em destaque “As faces do mal”, seguidas por um texto: “Afáveis, bonitos e bons profissionais, o médico Leandro Boldrini e a enfermeira Graciele desprezavam e maltratavam o garoto Bernardo, de 11 anos. Agora, são os principais suspeitos de tê-lo assassinado com uma injeção letal”. Não cabendo aqui uma análise da forma como a violência é divulgada pela mídia, focamos na legenda abaixo da imagem, escrita à mão pelos estudantes “Já afirmaram que os dois mataram o próprio filho”. Nota-se que os estudantes não estão tomando a reportagem como fonte de uma verdade inquestionável, visto que não escrevem “os dois mataram o próprio filho”, mas que “afirmaram que...”. Nesta imagem e frase, os estudantes apresentam um tipo de violência, que é a violência doméstica.

Desta forma, verifica-se que o cartaz traz oito tipos de violência: assassinato, assalto, guerra, violência psicológica, violência doméstica, violência animal, “justiça com as próprias mãos” e linchamento. E apresenta dois juízos: O primeiro, com a moral da narrativa, que a violência pode voltar contra seu autor e o segundo na frase “não à violência”, defendendo que esta é algo que deve ser evitado.



Comp.04

A Figura 4 apresenta cinco imagens de pessoas e alguns elementos textuais. As imagens escolhidas apresentam tons mais escuros, olhares distantes e baixos, como símbolo de tristeza.

Em destaque, há a frase escrita à mão “Violência aqui não”. Pode-se compreender o que se pretendeu dizer com “aqui” na frase anexa, circulado por um traço ondulado em vermelho “Na nossa escola não!!”.

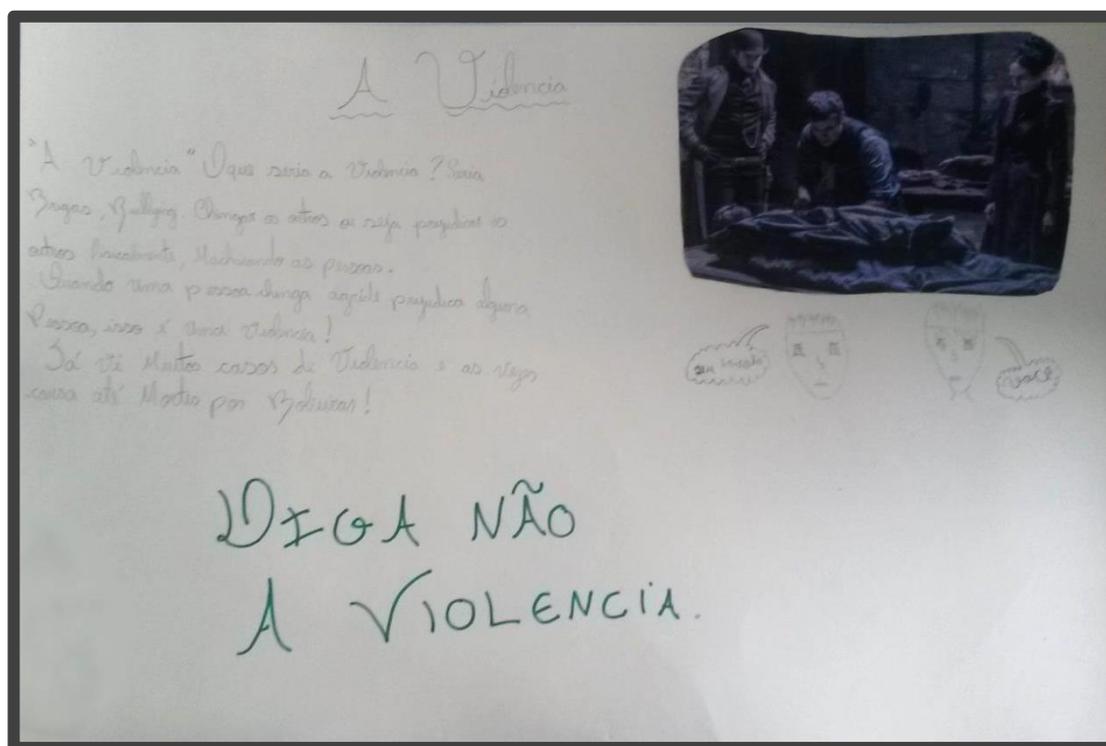
Há no centro da lateral esquerda uma pequena imagem com dois homens, sendo que um aponta a palma de sua mão para a face do outro, com um gesto que indica uma bofetada – uma agressão. Logo abaixo, há o recorte de uma reportagem, na qual a legenda não está legível, mas traz um homem sendo preso por dois policiais que o seguem. Ao lado desta imagem, os estudantes escreveram com recortes da revista “Violência nunca ganha!!” e em seguida, completaram à mão “mesmo”. Violência nunca ganha mesmo. Aqui se pode observar um juízo, a imagem do homem sendo preso como índice para alguma violência que cometeu, simbolizando que por ter agido com violência apenas perdeu. A frase violência nunca ganha mesmo, demonstra que estes estudantes têm uma visão radical contra a violência, não vendo nela um valor instrumental. Entre a letra “M” do “mesmo”, há o desenho de um rosto triste, simbolizando a tristeza decorrente do uso da violência.

A tristeza também aparece na imagem mais ao centro, de uma mulher sentada, olhando para baixo e com suas mãos juntas, com uma expressão de quem está refletindo. Esta imagem é acompanhada pela frase “Sofro *bullying* todo dia, em casa, na escola. Fico triste porque minha mãe só gosta da minha irmã mais nova”. Há uma seta indicando a próxima imagem, que traz uma mulher com uma criança no colo. A criança está encolhida, e encosta a cabeça nos ombros da mulher, que a envolve com os braços, acolhendo-a. Ao lado, há uma legenda: “Irmã mais nova”. Assim, tem-se aqui uma pequena narrativa ilustrada, onde a primeira imagem indica uma pessoa que sofre

bullying tanto em casa como na escola, e a segunda apresenta a foto de sua mãe com a irmã – filha preferida.

Finalmente, há a imagem de um homem que parece vestir um uniforme de soldado. Sua expressão facial traz a boca aberta e a testa enrugada, expressando um grito. Há vultos de mais pessoas atrás do homem, e os tons escuros, seu uniforme e sua expressão de grito fazem parecer que a imagem representa um ambiente de guerra. Abaixo, há a legenda “Sofri *bullying* e passei a vida inteira sofrendo com isso”. Assim, a imagem traz um homem já de meia idade em aparente sofrimento, ainda recordando de quando sofreu com o *bullying*. Pode-se compreender que para estes estudantes, o *bullying* é algo que pode deixar marcas por toda a vida.

Assim, a imagem traz três tipos de violência: agressão física, *bullying* e negligência – como uma forma de violência doméstica. Traz também dois juízos: que a violência nunca ganha, ou seja, a ideia de que quem comete a violência sempre perde (assim como quem sofre a violência, se considerarmos as outras ilustrações), e que a escola não é lugar de violência.



Comp.05

A Figura 5 traz mais elementos textuais que imagens, contendo apenas uma imagem de tons de cinza e azul escuro. A única frase colorida é “Diga não a violência”, escrita em verde, e se destaca sobre todo o conteúdo do cartaz.

Há um texto com o título “A violência”: “‘A violência’ o que seria a violência? Seria brigas, *bullying*, chingar os outros ou seja prejudicar os outros fisicamente, machucando as pessoas. Quando uma pessoa chinga agride prejudica alguma pessoa, isso é uma violência! Já vi muitos casos de violência e as vezes causa até mortes por bobeiras!”

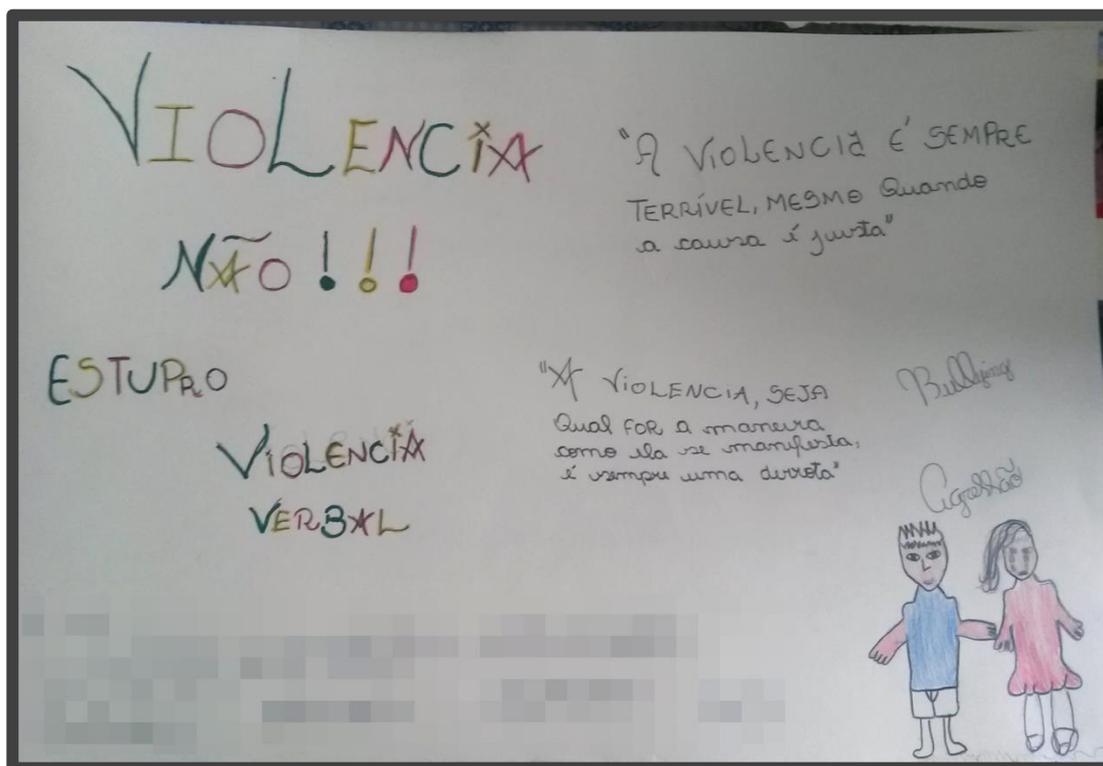
Este texto apresenta a concepção de violência dos estudantes: aquilo que prejudica ou machuca as pessoas. São trazidos alguns tipos de violência como brigar, fazer *bullying*, xingar e agredir. A frase final traz duas considerações: a primeira que

o(a) estudante já viu muitos casos de violência, denotando a presença desta questão em sua vida cotidiana, e a segunda que a violência pode levar à morte por “bobeiras”, isto é, algo que poderia ser resolvido facilmente de outras formas, gera a morte de pessoas quando a violência é utilizada. Mais uma vez é associada à morte.

A imagem ao lado apresenta um homem deitado numa cama, parecendo estar doente ou morto, e três pessoas em pé: uma mulher observando, um homem encurvado sobre o que está à cama, com as mangas arregaçadas, indicando que está exercendo a função de médico, e outro homem observando. Esta imagem com tons sombrios e com a temática de doença ou morte denota a visão dos estudantes, que também associam a morte ou ferimentos graves com a questão da violência.

Logo abaixo há o desenho feito à mão, dois rostos de meninos com expressões sérias. O da esquerda diz “seu baitola” e o da direita diz “você”. Assim, esta ilustração representa uma cena de xingamentos, onde o primeiro começa a ofensa e o segundo revida.

Assim, o cartaz traz exemplos que podem ser considerados agressões físicas (brigar, prejudicar fisicamente, machucar, matar) e agressões psicológicas (xingar, fazer *bullying*), e um juízo “diga não à violência” – como um apelo ao leitor, para que não se utilize da violência.



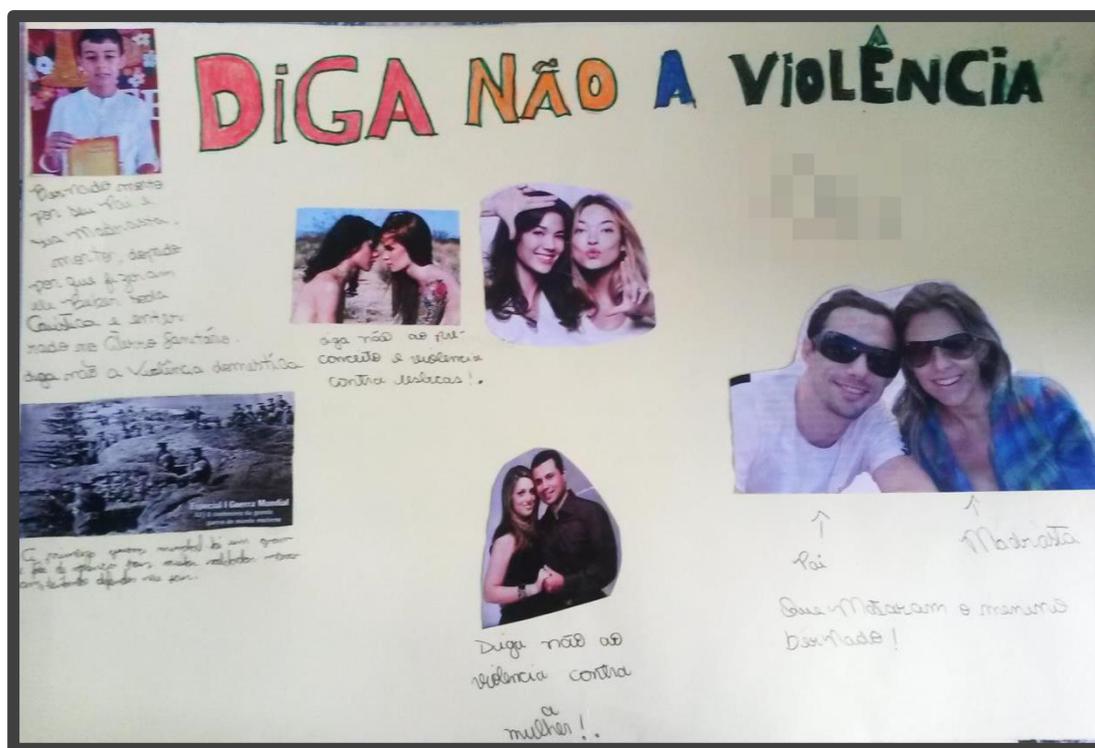
Comp.06

A Figura 6 apresenta um desenho feito à mão, e alguns elementos textuais, todos escritos à mão. A frase que se apresenta em letras maiores é “Violência Não!!!”, e está em diversas cores (verde, amarelo e vermelho). Nas mesmas cores há abaixo a palavra “Estupro” e em seguida “Violência Verbal”. Em lápis preto, há as frases: “A violência é sempre terrível, mesmo quando a causa é justa”, e abaixo “A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota”.

Em seguida, há duas palavras “*Bullying*” e “*Agressão*”, que parecem estar relacionadas com o desenho de um menino e uma menina. As roupas do menino são da

cor azul, e a menina usa um vestido cor-de-rosa. O braço do menino está estirado na direção da menina, simbolizando uma agressão contra ela, que está com uma face triste e lágrimas nos olhos.

Pode-se observar neste cartaz quatro tipos de violência: estupro, violência verbal, *bullying* e agressão. Nas frases encontram-se dois juízos: os estudantes consideram que a violência não é um meio legítimo para chegar a qualquer fim, mesmo sendo um fim justo e acrescentam à ideia a seguinte frase, que caracteriza o uso da violência como “sempre uma derrota”. No desenho, observa-se também que é o menino quem agride e a menina quem sofre a agressão, de forma a expressar uma violência de gênero, associando a imagem do homem ao agressor. Há também o sentido de que a violência gera tristeza, e a frase “Violência Não!!!” em destaque, pode ser compreendida como um apelo ao leitor



Comp.07

A Composição 07 apresenta em destaque a frase “Diga não a violência”, sendo cada palavra numa cor (vermelho, amarelo, azul e verde, respectivamente). Apresenta também seis imagens recortadas de revista, que ilustram os elementos textuais que as acompanham.

A primeira é a foto de um garoto de 11 anos, que veste roupas brancas e segura um papel. Abaixo há um pequeno texto, que diz: “Bernardo morto por seu pai e sua madrasta. Morto, dopado porque fizeram ele beber soda cáustica e enterrado no aterro sanitário. Diga não a violência doméstica”. Ainda sobre o mesmo caso, os estudantes apresentam a fotografia de um casal, no canto direito do cartaz. O casal está sorridente e usa óculos de sol, estando, aparentemente, em um momento de lazer. Escritas à mão, há as palavras “Pai”, apontando para o homem e “Madrasta”, apontando para a mulher. Em seguida, há a frase “Que mataram o menino Bernardo”. Assim, os estudantes apresentam um caso real que ganhou grande destaque na mídia por tratar-se de um assassinato de uma criança, no bojo de sua família. Eles caracterizam o crime como um

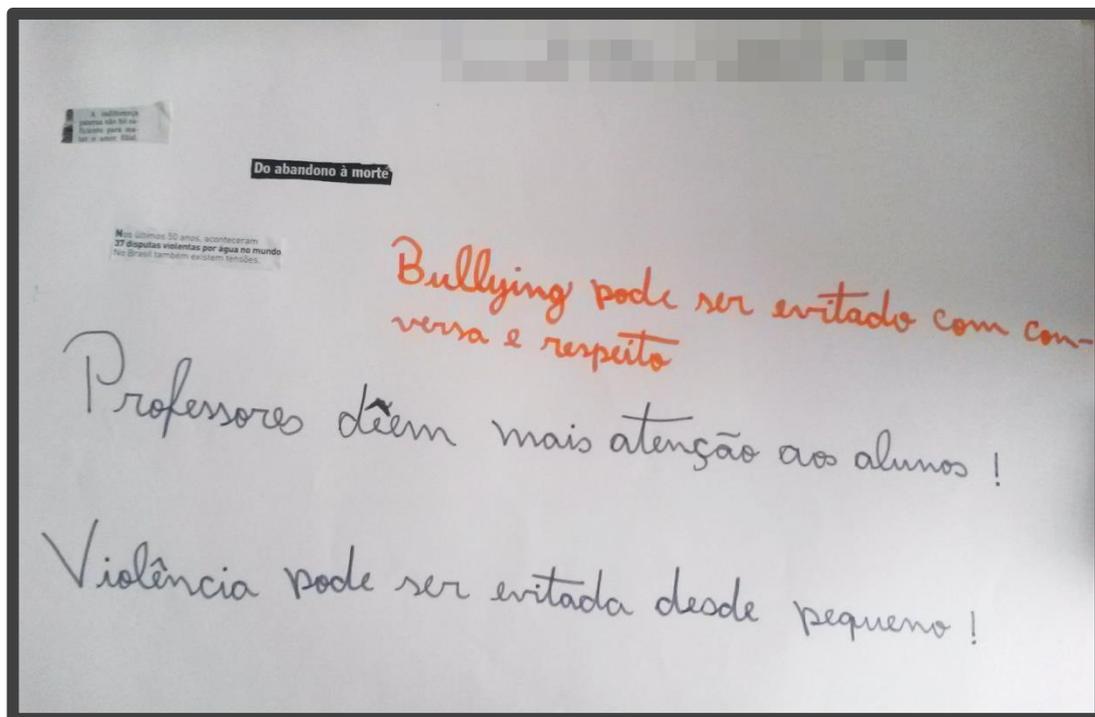
ato de violência doméstica, e fazem um apelo contra esta prática.

A foto seguinte, no canto inferior direito, está em preto e branco e apresenta soldados com armas em uma trincheira. Há uma legenda da revista com referência à Primeira Guerra Mundial. Sobre a imagem, os estudantes escrevem à mão: “A primeira guerra mundial foi uma guerra (...)”²³ de violência, pois os soldados morreram tentando defender seu país”. Pode-se compreender que os estudantes identificam a guerra como um tipo de violência, e apresentam a morte como uma consequência da mesma.

Na parte central superior, há duas imagens recortadas de revista. A primeira apresenta duas mulheres de perfil, posicionadas frente-a-frente, e aparentemente nuas. As duas parecem estar se movimentando a fim de se beijarem. Na segunda imagem, há também duas mulheres, e estão com rostos unidos lado-a-lado, e cada uma gesticula com uma das mãos como se estivessem realizando um enquadramento de seus rostos para uma foto. A da esquerda é morena e está sorrindo e a da direita é loira, e com um bico expressa um beijo. Como legenda a estas imagens, os estudantes escrevem à mão “Diga não à violência e preconceito contra lésbicas!”. Aqui, os estudantes apelam ao leitor para que não realize um tipo de violência. É possível notar que separam as categorias “preconceito” e “violência”, de forma que a violência aqui pode estar caracterizando as agressões físicas ou verbais, enquanto o preconceito, uma intolerância.

Finalmente, há a imagem de um casal, que pousa lado-a-lado para a foto, de mãos dadas, e rostos sorridentes. Ambos vestem roupas pretas. Abaixo, há a legenda escrita pelos estudantes “Diga não ‘ao’ violência contra a mulher!”. Mais uma vez, os estudantes apelam ao leitor para não agirem com violência.

Assim, podem-se identificar nesta imagem quatro tipos de violência: violência doméstica, guerra, preconceito e violência contra homossexuais e violência de gênero. Há também quatro apelos ao leitor contra a violência, sempre iniciados pela frase “Diga não à violência...”.



Comp.08

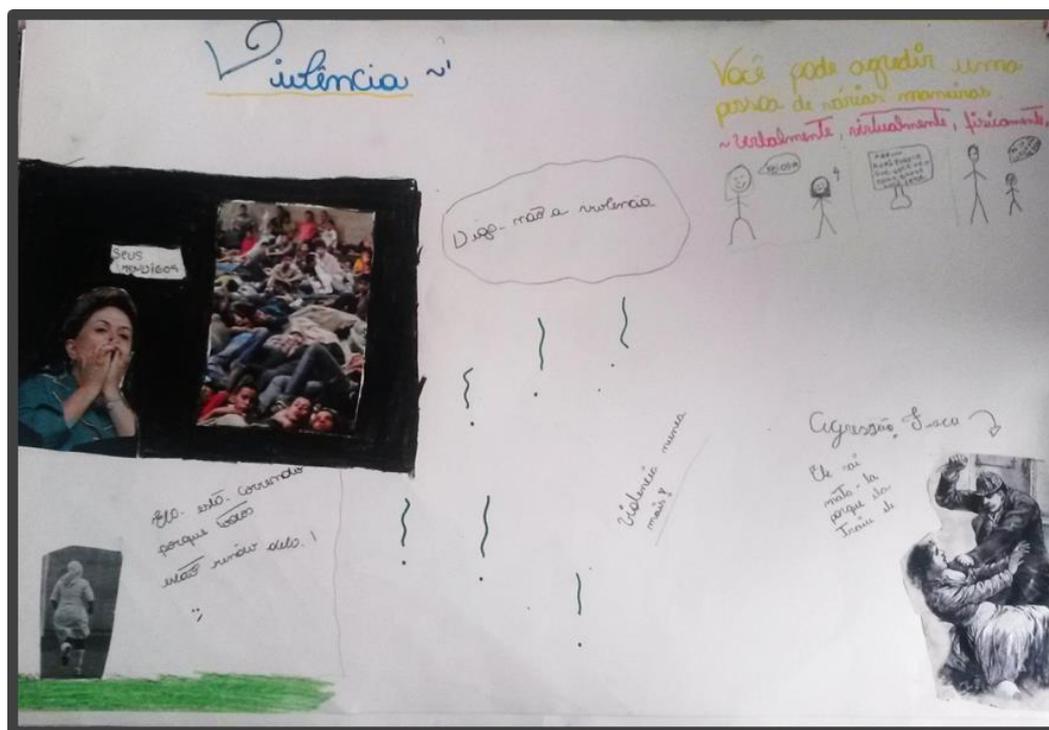
²³ Devido à qualidade da fotografia do cartaz, não foi possível identificar algumas palavras desta frase.

A Composição 8 apresenta apenas elementos textuais, sendo três frases recortadas de revistas e três escritas à mão. Dentre estas, apenas uma está em caneta colorida (laranja), e por isso, se destaca dentre todas: “*Bullying* pode ser evitado com conversa e respeito”. Esta frase, além de apresentar o *Bullying* como um tipo de violência, apresenta uma proposta para enfrentamento deste problema: conversa e respeito.

Abaixo, há a frase: “Professores dêem mais atenção aos alunos!”. Aqui se faz um apelo destinado aos professores. A frase dá margem para duas interpretações: A primeira é que os estudantes compreendem a falta de atenção dos professores aos alunos como um tipo de violência, e a segunda é que eles sugerem que se os professores fossem mais atenciosos, poderiam ouvir e identificar os alunos que sofrem com a violência, ajudando a combatê-la no ambiente escolar.

A terceira frase à mão diz “Violência pode ser evitada desde pequeno!”. Nesta frase, os estudantes expressam o caráter “evitável” da violência, e pode-se compreender que estão sugerindo que o quanto antes se aprender a agir sem violência, melhor.

Nos recortes de revista estão três frases: “A indiferença paterna não foi suficiente para matar o amor filial”, “Do abandono à morte” e “Nos últimos 50 anos, aconteceram 37 disputas violentas por água no mundo. No Brasil, também existem tensões”. Pode-se notar que as três frases apresentam tipos de violência: as duas primeiras relacionadas à negligência (no caso da primeira, um tipo de violência doméstica, e no da segunda, não é possível identificar), e a terceira traz a questão das disputas violentas por água (conflitos que podem gerar guerra). Assim, é possível identificar na produção dos estudantes três tipos de violência: *Bullying*, negligência e conflitos violentos (guerra), além de três possíveis propostas de enfrentamento: diálogo e respeito, atenção por parte dos professores e a conscientização das crianças desde pequenas para que evitem a violência.



Comp.09

A Composição 09 traz o título em azul: “Violência”, quatro recortes de revista com legendas escritas à mão e uma ilustração.

Circuladas por um quadrado negro, estão as imagens da atual presidente da república Dilma Rousseff com as mãos juntas à boca, simbolizando um grito. O conteúdo do grito é escrito num balão de fala acima: “Seus mendigos!”. Ao lado há a fotografia de um grande grupo de pessoas, aparentemente todas do sexo masculino, deitadas ao chão, por cima umas das outras. É possível compreender aqui que os estudantes estão representando com a figura da presidenta o descaso (e o deboche) das autoridades para com a população que sofre – neste caso, aparentemente com a pobreza e a falta de acesso à direitos básicos (como o da moradia). A palavra “mendigo”, que no dicionário DPLP (data) é definida como “1. Aquele que pede esmola para viver; 2. Pedinte, indigente”, é usada aqui como uma forma de xingamento, desqualificando a pobreza. Aqui pode-se compreender que os estudantes tematizam a violência estrutural.

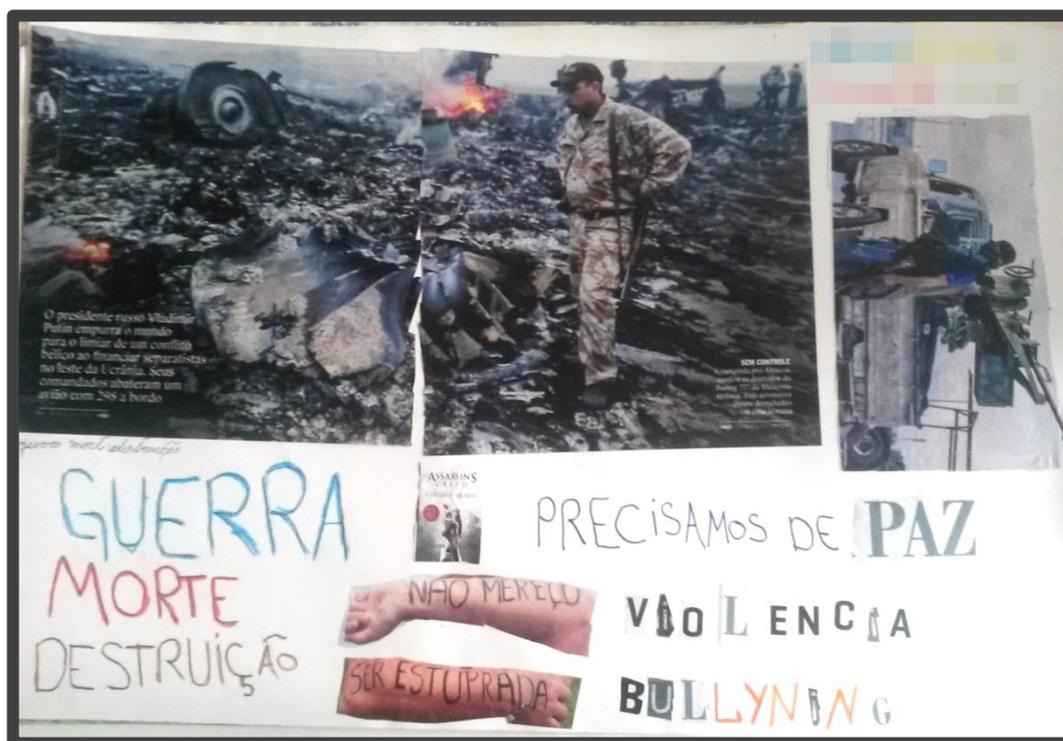
Logo abaixo (canto inferior esquerdo), há a imagem de uma mulher de costas, em posição de corrida. A mulher veste roupas claras, e a imagem está em preto e branco. Ao lado, encontra-se a frase: “Ela está correndo porque todos estão rindo dela! :/”. Nesta composição, pode-se compreender que os estudantes expressam uma situação de *bullying* ou de algum tipo de ofensa pontual realizada de forma coletiva. O fato de a mulher estar fugindo sugere que os estudantes compreendem a situação com um sentido muito desagradável e humilhante para a vítima.

No canto superior direito, há a frase em amarelo: “Você pode agredir a pessoa de diversas maneiras”, e em vermelho, há as palavras “verbalmente”, “virtualmente” e “fisicamente”, com desenhos exemplificando cada tipo de agressão. Na verbal há um desenho de um menino com um balão de fala “Você é feia”, dirigindo-se a uma menina, que está chorando. Mais uma vez pode-se observar que o agressor é uma figura masculina, enquanto a vítima, feminina. Na virtual, há uma tela de computador com a frase “Ana... Ana! Parece que você nem toma banho você fede!”. Aqui há uma ofensa dirigida à uma garota. E finalmente, na agressão física, há o desenho de um menino e

uma menina, sendo o menino muito maior que a menina. Há um balão de fala nela, porém não é possível compreender o que está dizendo.

No canto inferior direito, há o recorte de uma ilustração onde um homem segura o colarinho de uma mulher com uma mão, e lhe aponta uma faca com outra. A mulher está em movimento, caindo ao chão e estende seus dois braços em direção ao homem de forma a defender-se. Sua expressão facial é de medo (olhos e boca bem abertos) e ela olha para seu agressor. Os estudantes escreveram acima “Agressão física” apontando para a ilustração com uma seta, e ao lado uma explicação “Ele vai mata-la porque ela traiu ele”.

Finalmente, há duas frases soltas, de apelo ao leitor “Diga não a violência” e “Violência nunca mais”. Ao redor destas frases há exclamações onduladas, que podem ser interpretadas como símbolos para o tremor e associadas ao medo gerado pela violência. Nesta composição é muito presente a imagem da mulher como vítima de agressões por parte do homem, e pode-se compreender que os estudantes dão ênfase à violência de gênero. Além desta, há cinco outros tipos: violência estrutural, *bullying*, agressão verbal, agressão virtual e agressão física. Há também dois apelos contra a violência.

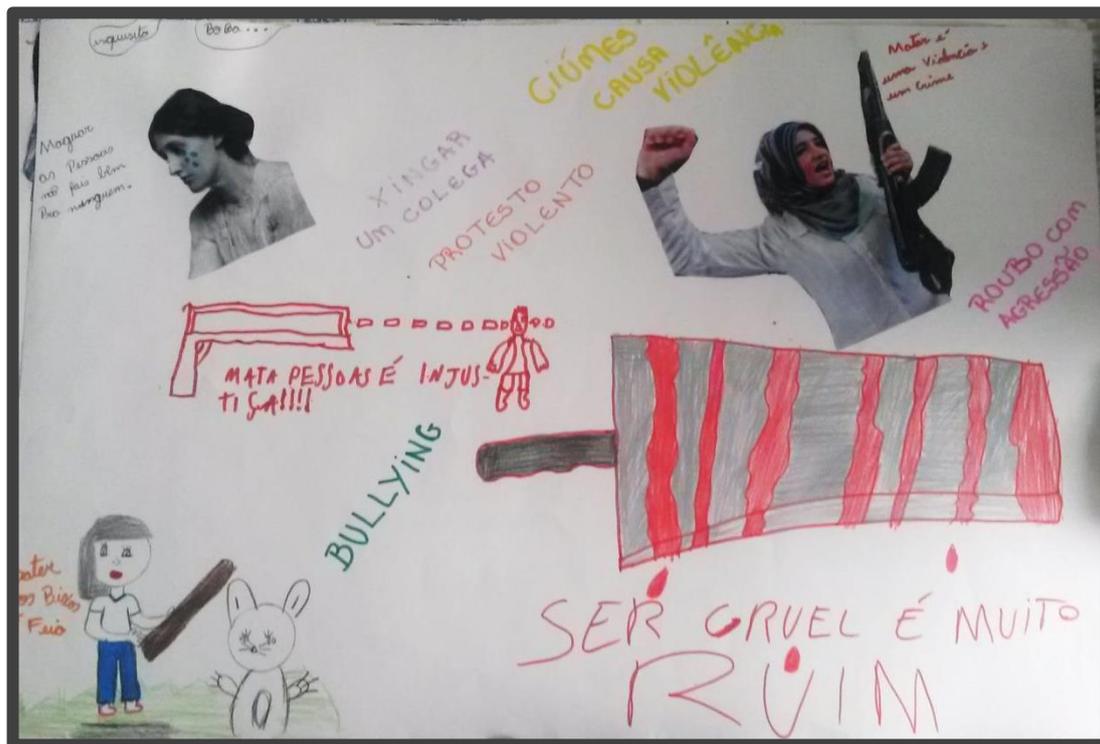


Comp.10

A Composição 10 apresenta em grande destaque dois recortes de revista, simbolizando a mesma temática: guerra. Na primeira imagem, há destroços que indicam que houve explosões de bombas e um soldado observa o cenário com as mãos à cintura. Na outra imagem, há um homem sem farda e de rosto tampado, carregando uma grande arma. Atrás do homem, há uma caminhonete com mais armas, e o fato de tanto a caminhonete quando o homem não estarem caracterizados com as cores associadas a um exército, indica que o homem é de algum movimento terrorista. Abaixo das imagens, no canto direito há as palavras “Guerra” (em azul), “Morte” (em vermelho) e “Destruição” (em marrom).

Ao centro do cartaz, há a capa de um livro cujo título é “Assassins”. Há também a imagem de dois braços, provavelmente femininos, com as inscrições “Não mereço ser estuprada”. Por fim, há a frase “Precisamos de Paz” e duas palavras “Violência” e “Bullying”, todos mesclando letras recortadas de revistas com letras escritas à mão.

Neste cartaz é possível identificar cinco tipos de violência: Guerra, assassinato, destruição, estupro e *Bullying*. E um apelo ao leitor (que também é uma forma de enfrentamento): “Precisamos de Paz”, sugerindo a paz como uma alternativa à violência.



Comp.11

A Composição 11 é rica em imagens e pequenas frases. Apresenta duas fotografias recortadas de revistas e três ilustrações à mão. Tem o vermelho como cor predominante.

No canto superior esquerdo, há a figura de uma mulher com lágrimas nos olhos. Acima dela há dois balões de fala com as palavras “esquisita” e “boba”. Há também a frase “Magoar as pessoas não ‘fais’ bem pra ninguém”. Aqui, pode-se identificar uma situação de *Bullying* ou ofensa pontual, onde a mulher está sendo xingada por, aparentemente, mais de uma pessoa (há dois balões de fala). Ela chora e a frase aponta para um juízo, de que esta situação pode magoar e que isso não faz bem à ninguém (nem à vítima, nem ao que ofende).

Ainda ao lado esquerdo, há na parte inferior um desenho feito à mão, com uma menina que aponta um pedaço de pau para a cabeça de um animal (aparentemente, um gato). O animal está com uma feição triste, e ao lado da menina há a frase “Bater nos bixos é feio”. Aqui há mais um juízo, qualificando a violência animal como algo negativo (feio).

No centro a a ilustração de uma arma atirando diversas balas em um homem. A arma é desproporcionalmente grande em relação ao homem, e há uma frase “Matar as

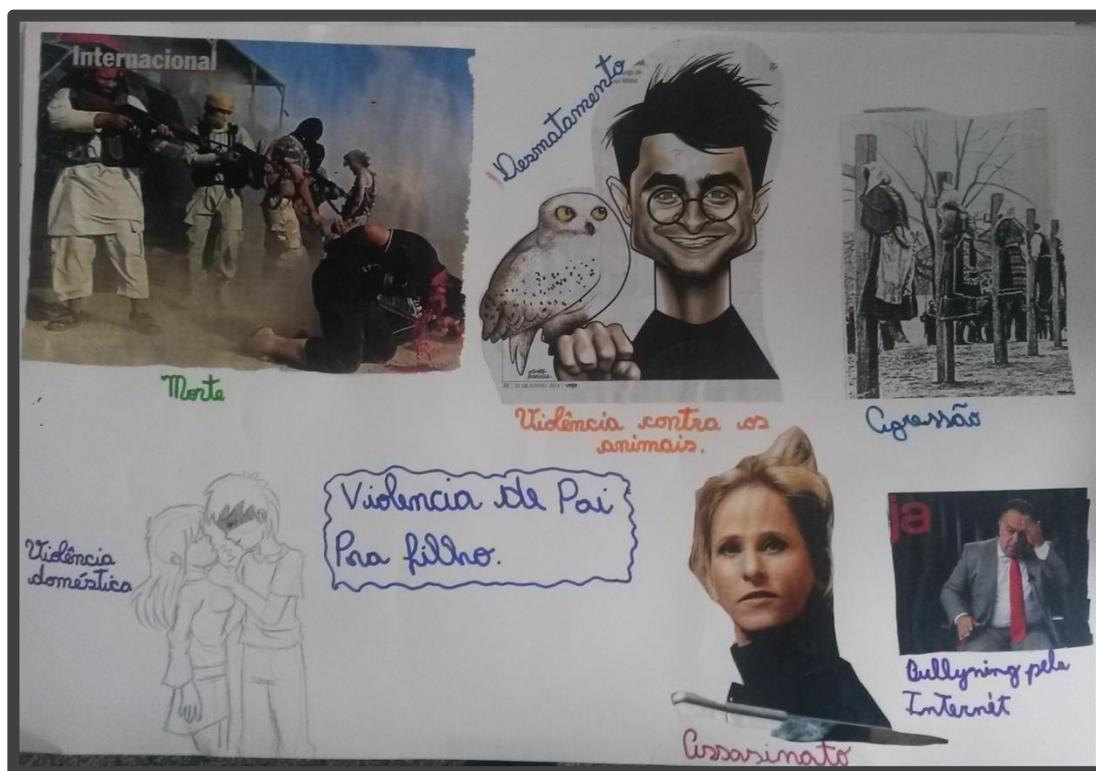
“pessoas é injustiça!!!” Toda a unidade está vermelho.

Ainda no centro, há algumas frases soltas “*Bullying*” (verde), “Xingar um colega” (azul), “Protesto violento” (vermelho) e “Ciúmes causa violência” (amarelo). Aqui se apresentam alguns tipos de violência e também uma fator que gera a violência (ciúmes).

No canto superior direito, encontra-se a figura recortada de uma revista, com uma mulher muçulmana carregando uma grande arma com uma das mãos, e apontando seu punho para cima com a outra, com um gesto que pode simbolizar uma reivindicação (protesto) ou uma comemoração. Sua boca está aberta em forma de gritos. Acima, os estudantes escreveram em vermelho “Matar é uma violência e um crime”, mais uma vez, expressando um juízo.

Por fim, há no canto inferior direito, a ilustração do que parece ser um machado, ou outro instrumento de corte, nas cores cinza e com listras vermelhas e gotas vermelhas que caem, possivelmente representando sangue. O sangue indica que o facão foi utilizado para ferir ou matar alguém. Acima há a frase “Roubo com agressão”, e abaixo, em meio às gotas de sangue a frase “Ser cruel é muito ruim”, mais uma vez expressando um juízo ao qualificar negativamente a crueldade, relacionada aqui ao ato de ferir ou matar alguém.

Assim, há nesta composição tipos de violência: *Bullying*, violência verbal, assassinato, roubo com agressão e violência contra animais. Há também cinco frases que expressam juízos contra a violência, qualificando-a como algo que não faz bem à ninguém, que é feio, que é muito ruim, que é injustiça e que é crime (no caso do homicídio). E finalmente, há um exemplo de causa para a violência (ciúmes).



Comp.12

A Composição 12 apresenta cinco grandes recortes de revista seguidos de legendas escritas à mão e uma ilustração à mão, também legendada.

A primeira imagem, localizada no canto superior esquerdo, trata-se de um grupo de um grupo de homens enfileirados, apontando armas para um grupo de homens ajoelhados. Os que atiram trazem, em sua maioria, lenços escondendo-lhes os rostos, e a imagem mostra o exato momento do tiro, onde o que está ajoelhado está no movimento de queda, com muito sangue escorrendo de sua cabeça. A legenda acrescentada pelos estudantes é simples e diz apenas “Morte”.

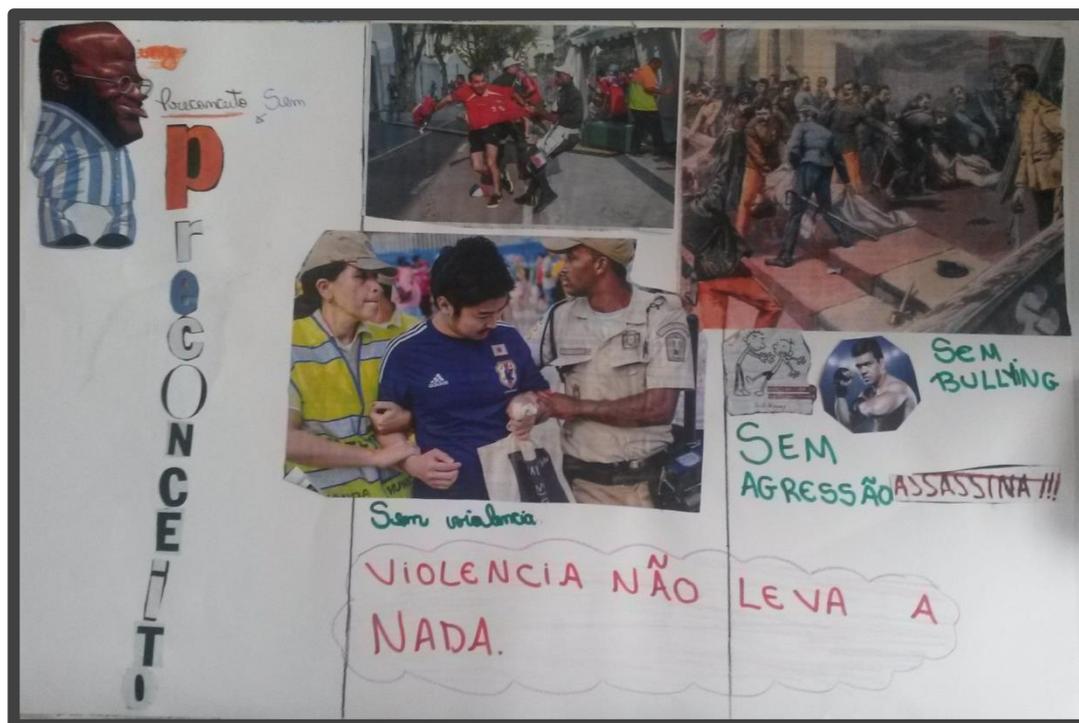
Ao centro, há uma caricatura do ator do filme “Harry Potter”, segurando uma coruja branca. Ele está sorridente. Para esta imagem há duas legendas “Desmatamento” e “Violência contra os animais”.

No canto superior esquerdo há uma imagem em preto e branco, com uma fila de mulheres penduradas, cada uma sob uma cruz. Aparentemente estão todas mortas. A legenda que segue é “Agressão”.

No canto inferior esquerdo está a ilustração feita a mão, em que um menino soca o rosto de uma menina. O soco pode ser identificado por seu punho fechado e pelas linhas de movimento acrescentadas na ilustração. A menina traz uma expressão que pode ser compreendida como de dor, com olhos serrados e boca aberta. A legenda que acompanha a ilustração diz “Violência doméstica”. Aqui, mais uma vez se caracteriza a violência de gênero, com a mulher como vítima. A frase ao lado “violência de pai para filho”, parece acrescentar-se também na categoria “violência doméstica”.

Ao lado direito, há a imagem da cabeça de uma mulher, com uma faca abaixo e a legenda “assassinato”. Finalmente, no canto inferior direito há um homem de terno, com uma das mãos levadas à testa, e cabeça baixa, a outra mão em movimento, procurando tocar sua perna. A expressão do homem parece representar um profundo pesar. Abaixo há a legenda “*bullying* pela internet”.

Assim, a composição apresenta cinco tipos de violência: homicídio, violência doméstica (tanto de pai para filho, como violência de gênero), a violência contra a natureza (animais e florestas), agressão e o *cyberbullying*. É possível notar que os estudantes selecionaram uma imagem (de assassinato de vários homens) para representar a morte, como um tipo de violência e outra imagem (da mulher com uma faca) para representar o assassinato. Pode-se compreender que para os estudantes, a morte tem uma forte ligação com a questão da violência.



Comp.13

A Composição 13 é uma composição dividida em três partes por grandes linhas retas, apresenta seis imagens recortadas de revistas e algumas frases.

Na primeira parte (esquerda), há a imagem de um homem negro, com suas mãos para trás. O homem veste um pijama listrado, azul e branco, como os prisioneiros dos Campos de Concentração nazistas. Ao lado há a palavra “preconceito”, e com letras recortadas de revistas a palavra se repete na vertical, precedida pela palavra “Sem”. “Sem preconceito”, é o apelo que os estudantes fazem ao leitor.

Na segunda parte há duas imagens com a mesma temática: Policiais executando prisões. Em ambas imagens, as pessoas que estão sendo presas estão vestindo camisetas de futebol, e pode-se supor que são torcedores sendo presos. Abaixo há a legenda “Sem violência”, mais uma vez como um apelo ao leitor.

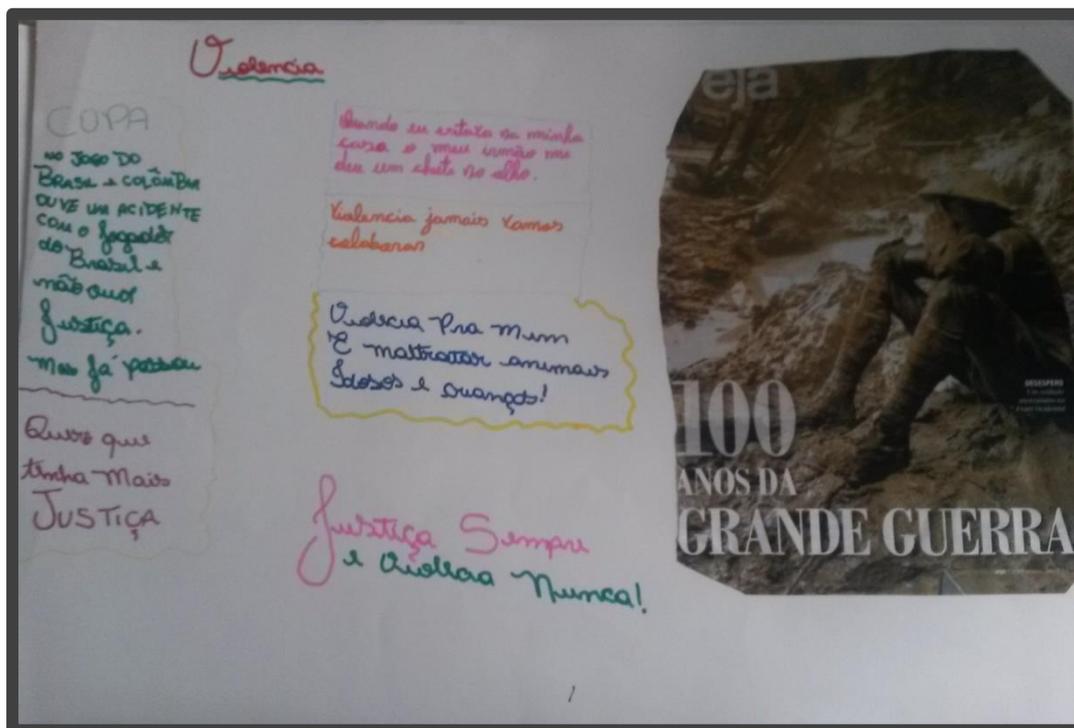
Na terceira parte há uma imagem com diversos homens, sendo que dois deles arrastam uma mulher aparentemente inconsciente, e outros dois arrastam um homem na mesma situação. Na imagem há um grande alvoroço e não é possível identificar exatamente o que está se passando. Abaixo, há outras duas imagens recortadas de revistas: Na primeira, há um meino empurrando o outro, que está em movimento de queda e com expressão de susto, e na segunda, há um boxeador, em posição de luta. As três imagens são acompanhadas pelas legendas “Sem *bullying*”, “Sem agressão assassina!!!”, todas as palavras estão em verde, com excessão de “assassina” que está em vermelho e se encontra riscada.

Finalmente, há a frase em vermelho: “Violência não leva à nada!”, expressando um juízo – que pode ser entendido como a concepção de que a violência não tem um valor instrumental. Assim, além deste juízo, a composição apresenta três tipos de violência: preconceito, agressão e *bullying*, além de quatro apelos ao leitor, sempre iniciados pela palavra “sem”, indicando que os atos de violência não devem ser praticados.



Comp.14

A Composição 14 é simples: apresenta apenas a ilustração de um grupo quatro de meninos, todos vestidos da mesma forma (camiseta azul e bermuda amarela) – possivelmente uniformes de um time de futebol. Estes meninos estão conversando em roda, mas não é possível identificar nos balões de fala o conteúdo da conversa. Há um quinto menino, vestido da mesma forma, porém excluído do grupo. Este está um pouco afastado do grupo e sozinho. Ao canto inferior esquerdo está a palavra “Bullyin”. Assim, os estudantes expressam apenas um tipo de violência (*Bullying*) representando, com o desenho, o sentido de que o *Bullying* gera a exclusão de sua vítima.



Comp.15

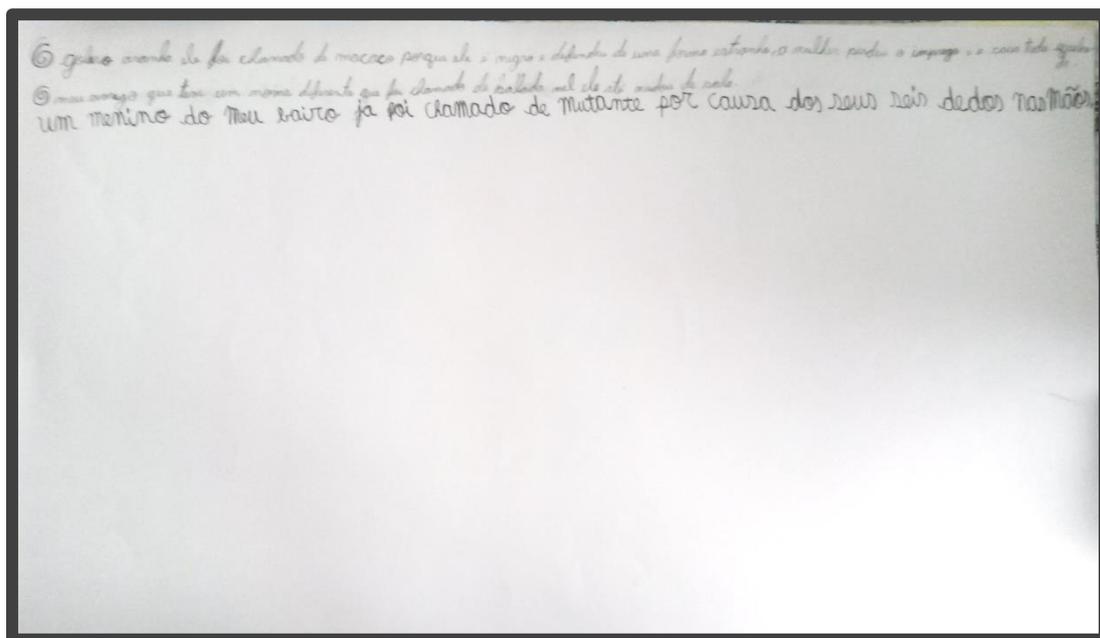
A Comp.15 apresenta uma composição de muitos elementos textuais e uma imagem recortada de revista.

Os textos são coloridos, e o cartaz possui o título “Violência” em vermelho, sublinhado por uma linha verde. O primeiro texto a ser analisado está no canto esquerdo, e se intitula “Copa”: “No jogo do Brasil e Colômbia ‘ouve’ um acidente com o jogador do Brasil e não ‘ouve’ justiça. Mas já passou”. Em seguida, em roxo há a frase: “Quero que tenha mais justiça”. Aqui pode-se compreender que os estudantes associam a injustiça à violência.

Em rosa, no centro (parte superior) há um relato “Quando eu estava na minha casa o meu irmão me deu um chute no olho”. Aqui, o estudante expressa uma agressão que sofreu (de forma real ou fictícia), por parte de um familiar, caracterizando uma situação de violência doméstica. Em seguida, há em laranja um apelo ao leitor “violência, jamais vamos colaborar”. E abaixo, em azul, a frase “Violência pra mim é maltratar animais idosos e crianças”. Aqui, pode-se compreender que a violência para este estudante está associada ao caráter de fragilidade da vítima, que nos três casos, não poderia se defender sozinha.

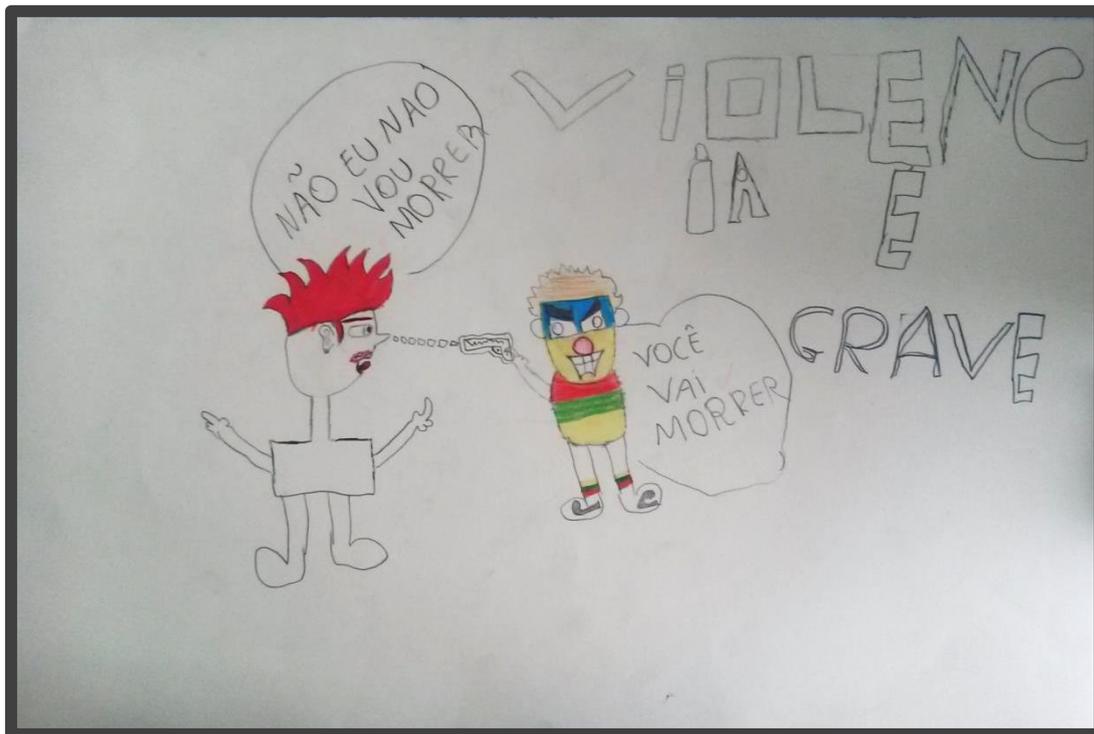
Abaixo, há mais um apelo: “Justiça sempre” (em rosa) “Violência nunca!” (em verde). E a imagem recortada de revista, está em tons “sépia”, retrata um soldado cobrindo seu rosto com as mãos, em um cenário de destruição. Sobre a imagem há a frase “100 anos da Grande Guerra”.

Nesta composição, pode-se verificar cinco tipos de violência: a injustiça, a violência contra animais, crianças e idosos, e a agressão, além de três apelos contra a violência. É possível também observar a contraposição entre violência e justiça que os estudantes apresentam como antônimos, dando à violência o sentido de injustiça.



Comp.16

A Figura 16 traz apenas elementos textuais, concentrados na parte superior da cartolina. Há três frases: “goleiro aranha ele foi chamado de macaco porque ele é negro e defendeu de uma forma estranha a mulher perdeu o emprego e a casa toda quebrada”; “meu amigo que tem um nome diferente que foi chamado de salada mel ele até mudou de sala”; “um menino do meu bairro já foi chamado de mutante por causa dos seus seis dedos nas mãos”. Pode-se observar que as três frases representam casos reais, relatados pelos estudantes. O primeiro é um caso da mídia, e trata-se de uma situação de preconceito racial, seguida por destruição do patrimônio da vítima, e perda do emprego de sua esposa. O segundo é um relato sobre uma situação de *bullying* vivenciada por um de seus colegas na escola. E finalmente, os estudantes trazem outra situação de ofensa, vivenciada por um de seus vizinhos no bairro. É possível verificar aqui uma forte presença da violência verbal e psicológica na vida cotidiana destes estudantes.



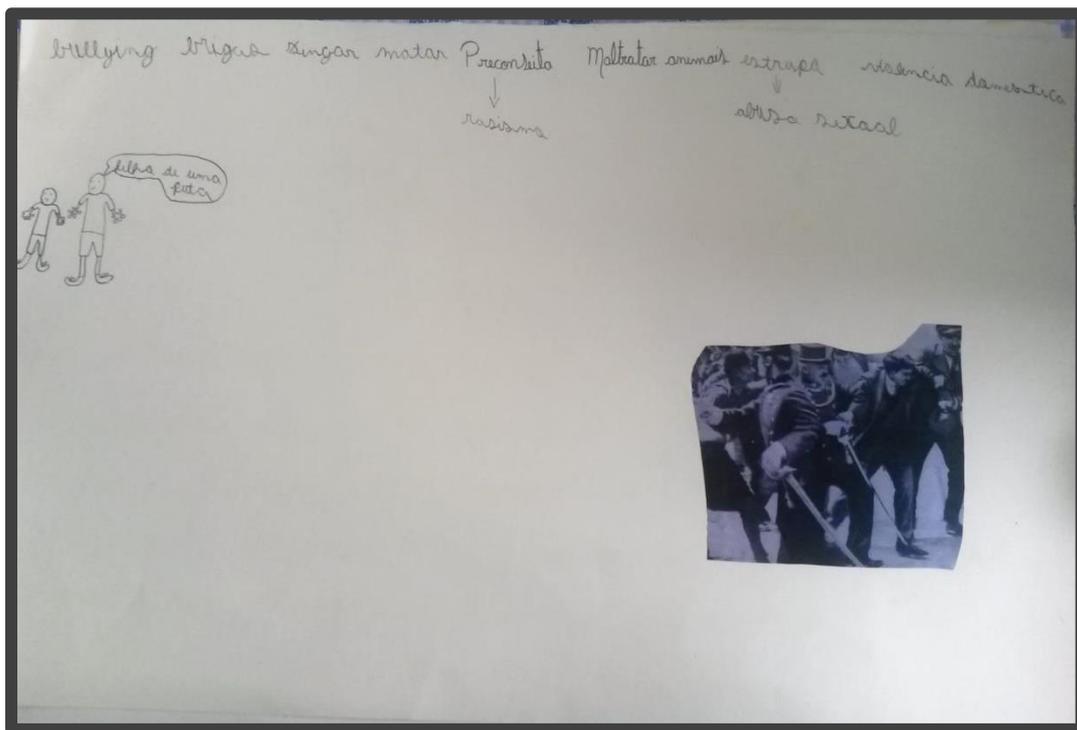
Comp.17

Na Composição 17 há a ilustração de uma situação. Um homem vestido de palhaço aponta uma arma que está disparando no sentido da cabeça de outro homem. O palhaço diz “Você vai morrer” e a vítima diz “Eu não vou morrer”. É possível ver os dedos médios das duas mãos da vítima levantados, num gesto que simboliza um insulto em nossa cultura. Ao lado das figuras há a frase “Violência é grave”, expressando um juízo sobre a violência, como algo que é grave, e, portanto, não pode ser banalizada. A composição apresenta um tipo de violência, que é a ameaça de homicídio, e traz a questão da morte como uma questão associada à violência.



Comp.18

A Figura 18 traz um apelo nas cores preta, verde, amarela, vermelha e branca “Diga não a violência”. Há também a ilustração de um menino em posição de luta e uma figura recortada de revista, com alguns soldados em uma trincheira, segurando armas. Assim pode-se observar que estes estudantes destacam o uso da força física e conflitos armados para simbolizar a violência.



Comp.19

A Figura 19 traz uma sequência de palavras, uma ilustração e um recorte de revista. As palavras indicam uma série de tipos de violência “*Bullying*”, “brigar”, “xingar”, “matar” “preconceito”, que é seguida por uma seta, completando seu sentido com a palavra “rasismo”, “matratar animais”, “estrupe”, seguida pela seta indicando “abuso sexual” e “violência doméstica”. A ilustração mostra dois garotos, sendo que um é maior que o outro e o xinga com as palavras “filho de uma puta”. O recorte de revista parece ser uma fotografia de uma barreira de soldados que carregam espadas, sendo quebrada por um homem que os empurra para ultrapassá-la.

Anexo 4 - Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ecos da violência: a perspectiva dos estudantes de uma escola pública

Pesquisador: Jacqueline Meireles

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43488015.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.055.081

Data da Relatoria: 08/05/2015

Apresentação do Projeto:

A temática da violência tem sido amplamente estudada e elucidada por uma série de perspectivas psicológicas (com seus enfoques biologistas, ambientalistas ou históricos). Devido a sua alta complexidade, estas definições possuem limitações, em maior ou menor medida, e, por isto, não podem ser absolutizadas. Para o campo da Psicologia, que se dedica aos processos de desenvolvimento nos contextos educativos, a compreensão dos processos envolvidos na violência é uma questão fundamental. Este trabalho utiliza-se,

para tanto, das lentes da Psicologia Social da Libertação. Trata-se uma elaboração crítica que surge a partir da inserção de Ignacio Martín-Baró na realidade da América Latina, e, portanto, aglutina elementos semelhantes àqueles que caracterizam a realidade brasileira. Parte da perspectiva psicossocial, que analisa a violência enquanto surge e se configura nas relações entre indivíduo e sociedade, visto que no âmbito destas relações constitutivas do ser humano, as forças sociais se materializam por meio dos indivíduos e grupos. No sentido de elucidar sua posição teórica, o autor aponta uma significativa confusão que se estabelece entre os conceitos de violência e agressão, a agressão envolve a aplicação de uma força contra alguém com a intencionalidade de causar dano, enquanto a violência é tirar algo ou alguém de sua situação natural. Assim, a definição do que é considerado ou não violência, depende do que se considera esta "situação natural", e, portanto, não é uma definição estática, mas, ao contrário, está sujeita a

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.055.081

mudanças constantes que acompanham o processo histórico, se o marco da Psicologia Social da Libertação amplia e problematiza a temática da violência ao nos oferecer à possibilidade de confrontá-la com as questões estruturais de ordem econômicas,

sociais e políticas, ele também nos ensina a pensar sobre o quanto as relações instituídas por uma sociedade podem ser violentas ao se basearem em vínculos de opressão, submissão e exploração. A partir do fundamento da Psicologia Social da Libertação, a Psicologia Escolar pode compreender os processos psicossociais envolvidos na questão da violência, favorecendo a criação e desenvolvimento de Programas de enfrentamento a esta questão fundamental. A metodologia proposta é seguir o fundamento de que os problemas da Psicologia enquanto ciência e profissão devem partir da realidade social (concepções de uma Psicologia Crítica, inspiradas, principalmente, na vida e obra de Ignacio Martin-Baró, requer que as atividades de produção do conhecimento adquiram um caráter específico). Em nosso Grupo de Pesquisa, temos priorizado a técnica dos Diários de Campo por sua característica de ir além das descrições das situações vividas, se configurando, tal como aponta Moreira (2015), como a materialização das nossas vivências na escola. Esta autora reflete também sobre o Diário de Campo como um instrumento de fala e pensamento, que possibilita registrar os sentidos e significados construídos nas nossas relações com as pessoas no cenário escolar e criar sínteses sobre as ações desenvolvidas. Segundo Parker (2005), o registro das reflexões e atividades ao longo da pesquisa, possibilita que esta se desenvolva enquanto uma ação coletiva. Isso se aplica a este trabalho à medida que serão utilizados Diários de Campo produzidos por toda a equipe do Projeto ECOAR que atuou na escola que caracteriza o cenário deste trabalho ao longo dos dois anos de nossa inserção. Assim, os Diários de Campo revelam memórias coletivas, tanto dos profissionais de psicologia quanto dos participantes da pesquisa, visto que suas falas e ações fazem parte dos registros destes documentos. Os Diários de Campo produzidos são parte do banco de dados do LAMP – Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia. O LAMP é um centro de referência nacional no âmbito da Psicologia, reconhecido pela construção e avaliação de testes psicológicos, e pelo desenvolvimento de programas de intervenção preventiva, com foco no desenvolvimento humano em contextos escolares e comunitários. Os Diários de Campo a serem analisados trazem elementos mais próprios deste segundo aspecto, por terem sido produzidos a partir de intervenções realizadas na escola e em espaços da rede de educação da região em que ela está inserida. Estes espaços consistem no NAED e reuniões que promovem a participação comunitária sobre aspectos da escola, tais como a reunião de negociação da prefeitura com as CPA's (Comissão Própria de Avaliação) e as reuniões intersetoriais da região.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.055.081

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Organizar indicadores presentes nas expressões de estudantes de Ensino Fundamental sobre a questão da violência, a fim de fornecer subsídios para o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Psicossocial de enfrentamento à violência no contexto educativo.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer quais os sentidos atribuídos por estudantes de ensino fundamental à violência e como a vivenciam;
2. Identificar quem realiza os atos violentos, em que circunstâncias e com que consequências;
3. Identificar os tipos de violência praticados e sofridos por estudantes de ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não havendo necessidade de envolvimento direto com os sujeitos desta pesquisa ou revelação da identidade dos mesmos, consideramos que a pesquisa não oferece riscos à população estudada. Como benefícios, apontamos para o fato de que uma pesquisa perspectiva fortemente adaptacionista, focando na correção e adaptação do aluno visto como portador de problemas de aprendizagem. Assim, o psicólogo lança mão da culpabilização (responsabilização) do indivíduo sobre seus fracassos por meio de instrumentos padronizados, que desconhecem a cultura e as condições concretas de vida das crianças defende que a psicologia precisa assumir uma responsabilidade com as maiorias populares, contribuindo para a mudança das condições concretas de vida que as mantêm alienadas e suprimem sua identidade histórica. Isso se implica no contexto da escola na necessidade de se fazer uma avaliação psicológica das crianças mais ampla e diversificada, sendo privilegiada, neste aspecto, a avaliação psicossocial. Conforme apontamos, a pesquisa tem potencial de enriquecer as intervenções do Projeto ECOAR, de forma que o retorno dos benefícios para a população será de forma indireta. Espera-se assim que esta pesquisa colabore com suas reflexões para o sucesso do Projeto, que visa à diminuição da violência na escola, favorecendo o desenvolvimento dos processos educativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Espera-se assim que esta pesquisa colabore com suas reflexões para o sucesso do Projeto, que visa à diminuição da violência na escola, favorecendo o desenvolvimento dos processos educativos. Espera-se que esta pesquisa permita a compreensão da dinâmica da violência no espaço escolar, lançando luz para a construção de reflexões e práticas do Psicólogo Escolar com respeito a esta questão. Também esperamos que esta pesquisa possa ser publicada e apresentada

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.055.081

em congressos, socializando a experiência e o conhecimento adquirido por meio da prática e das reflexões decorrentes da mesma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos estão em conformidade com a Resolução nº 466/12.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Inadequações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUCCampinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

CAMPINAS, 08 de Maio de 2015

**Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Anexo 5 - Protocolos de Análise

Análise das Imagens		
Fonte	Unidade	Categoria
Fig.01	Na primeira parte, há a inscrição “ <i>Violência Animal</i> ” com letras recortadas de revista. (...)	Tipo de violência: violência contra natureza/animais
Fig.01	A expressão de medo na face do porco pode ser um indicador para a presença de algum fator de risco ao mesmo, no caso, a iminência de sofrer alguma violência.	Sentimentos/Emoções: medo
Fig.01	É possível ver o recorte de uma mulher em vermelho com uma expressão facial séria e olhar voltado para baixo, símbolo de tristeza.	Sentimentos/Emoções: tristeza
Fig.01	Ao lado desta palavra, há a fotografia de uma multidão com as mãos ao redor da boca, simbolizando uma vaia. Eles estão voltados para (...) um menino de cerca de 10 anos, com seus olhos cobertos pelo que parece ser a aba de seu boné. O gesto de esconder o rosto pode ser aqui um símbolo de vergonha. Ao lado, há em azul o desenho de um rosto triste com lágrimas, indicando tristeza.	Sentimentos/Emoções: vergonha/humilhação Sentimentos/Emoções: tristeza
Fig.01	Em letras vermelhas e grandes, escritas à mão, há a frase “ <i>Violência é crime!</i> ”.	Valoração: violência é crime
Fig.01	(...) há a frase “ <i>Violência é crime!</i> ”. As letras são seguidas pelo desenho de uma menina com franja e adornos no cabelo, expressão facial de tristeza e lágrimas sendo derramadas.	Sentimentos/Emoções: tristeza
Fig.02	Na lateral esquerda há a imagem de uma senhora tomando soro, sentada à cama de um hospital com teto e paredes rachados e cheios de mofo, indícios de um ambiente precário. Ao lado há a frase “ <i>Falta de respeito</i> ”.	Tipo de violência: Econômica (desrespeito aos direitos básicos)
Fig.02	Em seguida, há uma imagem de tons “sépia”, com duas meninas vestidas de branco e uma luz forte ao fundo. Suas expressões faciais e corporais sugerem leveza (sorrisos, cabelos esvoaçantes, mãos postas em gestos de recebimento). As duas se entreolham e parecem estar conversando. Logo acima há as palavras “ <i>Paz pode evitar a violência</i> ”.	Proposta de enfrentamento: prevenção (paz)
Fig.02	(Há) dois homens de terno, sentados lado a lado. O primeiro, segura um pacote com a mão esquerda, enquanto pega seu conteúdo com a direita, olhando para frente. O outro tem suas mãos unidas, e está olhando para a mesma direção que seu companheiro. Ao lado da figura, há a frase “ <i>Ação entre amigos pode evitar a violência</i> ”.	Proposta de enfrentamento: Prevenção (amizade)
Fig.02	(...) há a imagem do ex-presidente “Lula”, falando ao ouvido de um homem com uma expressão séria, e olhar fixo à frente. Ambos são brancos, têm cabelos grisalhos e vestem ternos (símbolo de status). Acima da imagem está a palavra “ <i>Preconceito</i> ”. O gesto de falar ao ouvido pode aqui simbolizar que os homens estão fofocando a respeito de alguém – por quem, provavelmente, eles alimentam algum tipo de	Tipo de violência: atos preconceituosos

	preconceito.	
Fig.02	Há ainda, seis palavras soltas, isto é, que não são legendas para as fotos. “ <i>Estupro; Tiroteio; Assalto; Morte; Violência e Bullying</i> ”.	Tipo de violência: delitos (abuso sexual) Tipo de violência: delitos (assalto) Tipo de violência: Bullying Tipo de violência: social (tiroteio) Consequências: morte
Fig.02	Neste caso, a imagem da morte é associada à violência, e mais uma vez, a predominância da cor vermelha pode ser vista como índice de sangue.	Consequências: morte
Fig.02	A palavra “ <i>Violência</i> ” e a palavra “ <i>Bullying</i> ” estão em destaque, no centro do cartaz, e (...) estão escritas em ziguezague, que pode ser um índice para o tremor. Tremer, pode aqui simbolizar o medo.	Sentimentos/Emoções: medo
Fig.03	“ <i>Um dia um homem foi preso, e a esposa dele estava grávida de um menino e o pai desse menino falou: ‘- Mulher fala que quando eu voltar vou voltar com muito dinheiro.’ Quando ele saiu da prisão ele roubou um banco, mas quando ele voltou para casa a esposa dele falou que o filho tinha sido morto num assalto. Aí o cara tinha se tocado que ele tinha matado seu próprio filho.(...)</i> ”	Tipo de violência: delitos (latrocínio)
Fig.03	“(…) <i>Moral da história: Por causa do dinheiro matei meu próprio filho.</i> ”	Valoração: violência pode prejudicar seu autor
Fig.03	“ <i>Não à violência</i> ”	Proposta de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.03	“ <i>O Brasil é o país que mais lincha no mundo</i> ”	Tipo de violência: Delitos (linchamento)
Fig.03	“ <i>Justiça com as próprias mãos também é violência</i> ”.	Tipo de violência: delitos (linchamento)
Fig.03	Há também uma figura de soldados em um tanque de guerra, com um avião de guerra sobrevoando suas cabeças. Os soldados estão com as pernas estiradas para frente, em uma posição de descanso. Acima há a frase: “ <i>Guerra: violência psicológica e mortes</i> ”.	Tipo de violência: conflitos violentos (guerra)
Fig.03	Na lateral superior direita há um recorte de revista, com uma boca de tubarão sem dentes e dois homens o segurando. A legenda, escrita a mão pelos estudantes, traz as palavras:	Tipo de violência: violência contra

	“Violência Animal - Tubarão é perfurado por três caras e arrancaram os dentes”.	natureza/animais (agredir animais)
Fig.04	As imagens escolhidas apresentam tons mais escuros, olhares distantes e baixos, como símbolo de tristeza.	Sentimentos/Emoções: tristeza
Fig.04	Em destaque, há a frase escrita à mão “Violência aqui não”. Pode-se compreender o que se pretendeu dizer com “aqui” na frase anexa, circulada por um traço ondulado em vermelho “Na nossa escola não!!”.	Valoração: escola não é lugar de violência
Fig.04	Logo abaixo, há o recorte de uma reportagem, na qual a legenda não está legível, mas traz um homem sendo preso por dois policiais que o seguem. Ao lado desta imagem, os estudantes escreveram com recortes da revista “Violência nunca ganha!!” e em seguida, completaram à mão “mesmo”. Violência nunca ganha mesmo.	Valoração: violência não tem valor instrumental
Fig.04	“Violência nunca ganha mesmo.” (...) Entre a letra “M” do “mesmo”, há o desenho de um rosto triste, simbolizando a tristeza decorrente do uso da violência.	Sentimentos: tristeza
Fig.04	A tristeza também aparece na imagem mais ao centro, de uma mulher sentada, olhando para baixo e com suas mãos juntas, com uma expressão de quem está refletindo. Esta imagem é acompanhada pela frase “Sofro bullying todo dia, em casa, na escola. Fico triste porque minha mãe só gosta da minha irmã mais nova”. Há uma seta indicando a próxima imagem, que traz uma mulher com uma criança no colo. A criança está encolhida, e encosta a cabeça nos ombros da mulher, que a envolve com os braços, acolhendo-a. Ao lado, há uma legenda: “Irmã mais nova”. Assim, tem-se aqui uma pequena narrativa ilustrada, onde a primeira imagem indica uma pessoa que sofre bullying tanto em casa como na escola, e a segunda apresenta a foto de sua mãe com a irmã – filha preferida.	Tipo de violência: Bullying Tipo de violência: violência doméstica (negligência) Sentimentos: tristeza
Fig.04	(...) há a imagem de um homem que parece vestir um uniforme de soldado. Sua expressão facial traz a boca aberta e a testa enrugada, expressando um grito. Há vultos de mais pessoas atrás do homem, e os tons escuros, seu uniforme e sua expressão de grito fazem parecer que a imagem representa um ambiente de guerra. Abaixo, há a legenda “Sofri bullying e passei a vida inteira sofrendo com isso”. Assim, a imagem traz um homem já de meia idade em aparente sofrimento, ainda recordando de quando sofreu com o bullying.	Tipo de violência: bullying Consequências: marcas para toda a vida Sentimentos/emoções: tristeza
Fig.05	“(…) Já vi muitos casos de violência e as vezes causa até mortes por bobearas!”	Consequências: morte
Fig.05	A imagem ao lado apresenta um homem deitado numa cama, parecendo estar doente ou morto, e três pessoas em pé: uma mulher observando, um homem encurvado sobre o que está à cama, com as mangas arregaçadas, indicando que está exercendo a função de médico, e outro homem observando. Esta imagem com tons sombrios e com a temática de doença ou morte denota a visão dos estudantes, que também associam a morte ou ferimentos graves com a questão da violência.	Consequências: morte
Fig.05	Logo abaixo há o desenho feito à mão, dois rostos de meninos com expressões sérias. O da esquerda diz “seu baitola” e o da	Tipo de violência:

	direita diz “você”. Assim, esta ilustração representa uma cena de xingamentos, onde o primeiro começa a ofensa e o segundo revida.	agressão verbal (ofensas)
Fig.05	“diga não à violência”	Propostas de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.06	A frase que se apresenta em letras maiores é “Violência Não!!!”, e está em diversas cores (verde, amarelo e vermelho)	Propostas de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.06	Em lápis preto, há as frases: “A violência é sempre terrível, mesmo quando a causa é justa”, e abaixo “A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota”.	Valoração: violência não tem valor instrumental Valoração: violência é sempre ruim
Fig.06	O braço do menino está estirado na direção da menina, simbolizando uma agressão contra ela, que está com uma face triste e lágrimas nos olhos.	Sentimentos: tristeza
Fig.07	“Diga não a violência”	Proposta de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.07	A primeira é a foto de um garoto de 11 anos, que veste roupas brancas e segura um papel. Abaixo há um pequeno texto, que diz: “Bernardo morto por seu pai e sua madrasta. Morto, dopado porque fizeram ele beber soda cáustica e enterrado no aterro sanitário. Diga não a violência doméstica”. (...) Assim, os estudantes apresentam um caso real que ganhou grande destaque na mídia por tratar-se de um assassinato de uma criança, no bojo de sua família.	Tipo de violência: violência doméstica (pais contra filhos) Tipo de violência: delitos (homicídio)
Fig.07	Sobre a imagem, os estudantes escrevem à mão: “A primeira guerra mundial foi uma guerra (...)” ²⁴ de violência, pois os soldados morreram tentando defender seu país”.	Consequências: morte
Fig.07	A primeira (fotografia) apresenta duas mulheres de perfil, posicionadas frente-a-frente, e aparentemente nuas. As duas parecem estar se movimentando a fim de se beijarem. Na segunda imagem, há também duas mulheres, e estão com rostos unidos lado-a-lado, e cada uma gesticula com uma das mãos como se estivessem realizando um enquadramento de seus rostos para uma foto. A da esquerda é morena e está sorrindo e a da direita é loira, e com um bico expressa um beijo. Como legenda a estas imagens, os estudantes escrevem à mão “Diga não à violência e preconceito contra lésbicas!”. Aqui, os estudantes apelam ao leitor para que não realize um tipo de violência. É possível notar que separam as categorias “preconceito” e “violência”, de forma que a violência aqui pode estar caracterizando as agressões físicas ou verbais, enquanto o	Razões para a violência: preconceito (homofobia) Proposta de enfrentamento: prevenção (campanhas)

²⁴ Devido à qualidade da fotografia do cartaz, não foi possível identificar algumas palavras desta frase.

	preconceito, uma intolerância.	
Fig.08	“ <i>Bullying pode ser evitado com conversa e respeito</i> ”. Abaixo, há a frase: “ <i>Professores dêem mais atenção aos alunos!</i> ”. Aqui se faz um apelo destinado aos professores. A frase sugere que se os professores fossem mais atenciosos, poderiam ouvir e identificar os alunos que sofrem com a violência, ajudando a combatê-la no ambiente escolar.	Proposta de enfrentamento: diálogo Proposta de enfrentamento: respeito Proposta de enfrentamento: buscar autoridades da escola
Fig.08	A terceira frase à mão diz “ <i>Violência pode ser evitada desde pequeno!</i> ”. Nesta frase, os estudantes expressam o caráter “evitável” da violência, e pode-se compreender que estão sugerindo que o quanto antes se aprender a agir sem violência, melhor.	Valoração: violência é evitável
Fig.08	“Nos últimos 50 anos, aconteceram 37 disputas violentas por água no mundo. No Brasil, também existem tensões”.	Tipo de violência: conflitos violentos (guerra)
Fig.09	Circuladas por um quadrado negro, estão as imagens da atual presidente da república Dilma Rousseff com as mãos juntas à boca, simbolizando um grito. O conteúdo do grito é escrito num balão de fala acima: “ <i>Seus mendigos!</i> ”. Ao lado há a fotografia de um grande grupo de pessoas, aparentemente todas do sexo masculino, deitadas ao chão, por cima umas das outras. É possível compreender aqui que os estudantes estão representando com a figura da presidenta o descaso (e o deboche) das autoridades para com a população que sofre – neste caso, aparentemente com a pobreza e a falta de acesso a direitos básicos (como o da moradia). A palavra “mendigo”, que no dicionário DPLP (data) é definida como “1. Aquele que pede esmola para viver; 2. Pedinte, indigente”, é usada aqui como uma forma de xingamento, desqualificando a pobreza.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Tipo de violência: violência política (desrespeito dos governantes)
Fig.09	“ <i>Ela está correndo porque todos estão rindo dela! :/</i> ”. (...) O fato de a mulher estar fugindo sugere que os estudantes compreendem a situação com um sentido muito desagradável e humilhante para a vítima.	Sentimentos/emoções: vergonha/humilhação
Fig.09	No canto superior direito, há a frase em amarelo: “ <i>Você pode agredir a pessoa de diversas maneiras</i> ”, e em vermelho, há as palavras “ <i>verbalmente</i> ” (...) Na verbal há um desenho de um menino com um balão de fala “ <i>Você é feia</i> ”, dirigindo-se a uma menina, que está chorando. Mais uma vez pode-se observar que o agressor é uma figura masculina, enquanto a vítima, feminina.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Sentimentos/emoções: tristeza
Fig.09	(...) há o recorte de uma ilustração onde um homem segura o colarinho de uma mulher com uma mão, e lhe aponta uma faca com outra. A mulher está em movimento, caindo ao chão e	Tipo de violência: violência

	<p>extende seus dois braços em direção ao homem de forma a defender-se. Sua expressão facial é de medo (olhos e boca bem abertos) e ela olha para seu agressor. Os estudantes escreveram acima “Agressão física” (...).</p>	<p>doméstica (violência de gênero)</p> <p>Emoções: medo</p>
Fig.09	<p>Finalmente, há duas frases soltas, de apelo ao leitor “<i>Diga não a violência</i>” e “<i>Violência nunca mais</i>”. Ao redor destas frases há exclamações onduladas, que podem ser interpretadas como símbolos para o tremor e associadas ao medo gerado pela violência.</p>	<p>Propostas de enfrentamento: prevenção (campanhas)</p> <p>Emoções: medo</p>
Fig.09	<p>Nesta composição é muito presente a imagem da mulher como vítima de agressões por parte do homem, e pode-se compreender que os estudantes dão ênfase à violência de gênero.</p>	<p>Tipo de violência: violência doméstica (violência de gênero)</p>
Fig.10	<p>Na primeira imagem, há destroços que indicam que houve explosões de bombas e um soldado observa o cenário com as mãos à cintura. Na outra imagem, há um homem sem farda e de rosto tampado, carregando uma grande arma. Atrás do homem, há uma caminhonete com mais armas, e o fato de tanto a caminhonete quando o homem não estarem caracterizados com as cores associadas a um exército, indica que o homem é de algum movimento terrorista. Abaixo das imagens, no canto direito há as palavras “<i>Guerra</i>” (em azul), “<i>Morte</i>” (em vermelho) e “<i>Destruição</i>” (em marrom).</p>	<p>Tipo de violência: conflitos violentos (guerra)</p> <p>Consequências: morte</p> <p>Consequências: destruição</p>
Fig.10	<p>Há também a imagem de dois braços, provavelmente femininos, com as inscrições “<i>Não mereço ser estuprada</i>”. Por fim, há a frase “<i>Precisamos de Paz</i>”</p>	<p>Tipo de violência: delitos (abuso sexual)</p> <p>Propostas de enfrentamento: Paz</p>
Fig.11	<p>Ainda ao lado esquerdo, há na parte inferior um desenho feito à mão, com uma menina que aponta um pedaço de pau para a cabeça de um animal (aparentemente, um gato).</p>	<p>Tipo de violência: violência contra natureza/animais (agredir animais)</p>
Fig.11	<p>O animal está com uma feição triste, e ao lado da menina há a frase “<i>Bater nos bixos é feio</i>”.</p>	<p>Sentimentos: tristeza</p> <p>Valoração: violência é “feio”</p>
Fig.11	<p>(...) há uma frase “<i>Matar as pessoas é injusta!!!</i>”</p>	<p>Valoração: violência é injusta</p>
Fig.11	<p>Ainda no centro, há algumas frases soltas “<i>Bullying</i>” (verde), “<i>Xingar um colega</i>” (azul), “<i>Protesto violento</i>” (vermelho)</p>	<p>Tipo de violência: Bullying</p> <p>Tipo de</p>

		<p>violência: agressão verbal (ofensas)</p> <p>Tipo de violência: social (protesto violento)</p>
Fig.11	(...)há no canto inferior direito, a ilustração do que parece ser um machado, ou outro instrumento de corte, nas cores cinza e com listras vermelhas e gotas vermelhas que caem, possivelmente representando sangue. O sangue indica que o facão foi utilizado para ferir ou matar alguém. Acima há a frase “ <i>Roubo com agressão</i> ”	Tipo de violência: delitos (latrocínio)
Fig.11	O sangue indica que o facão foi utilizado para ferir ou matar alguém. Acima há a frase “ <i>Roubo com agressão</i> ”, e abaixo, em meio às gotas de sangue a frase “ <i>Ser cruel é muito ruim</i> ”	Valoração: quem age com violência é cruel
Fig.12	Ao centro, há uma caricatura do ator do filme “ <i>Harry Potter</i> ”, segurando uma coruja branca. Ele está sorridente. Para esta imagem há duas legendas “ <i>Desmatamento</i> ” e “ <i>Violência contra os animais</i> ”.	Tipo de violência: violência contra natureza/animais (desmatamento)
Fig.12	A menina (que está sendo agredida) traz uma expressão que pode ser compreendida como de dor, com olhos serrados e boca aberta.	Consequências: dor
Fig.12	(...) no canto inferior direito há um homem de terno, com uma das mãos levadas à testa, e cabeça baixa, a outra mão em movimento, procurando tocar sua perna. A expressão do homem parece representar um profundo pesar. Abaixo há a legenda “ <i>bullying pela internet</i> ”.	<p>Sentimentos: tristeza</p> <p>Tipo de violência: Violência virtual</p>
Fig.13	(...) há a imagem de um homem negro, com suas mãos para traz. O homem veste um pijama listrado, azul e branco, como os prisioneiros dos Campos de Concentração nazistas. Ao lado há a palavra “ <i>preconceito</i> ”	<p>Tipo de violência: atos preconceituosos</p> <p>Razões para a violência: preconceito (racial)</p>
Fig.13	“ <i>Sem preconceito</i> ”	Propostas de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.13	“ <i>Violência não leva à nada!</i> ”	Valoração: violência não tem valor instrumental
Fig.14	(há) a ilustração de um grupo de quatro meninos, todos vestidos da mesma forma (camiseta azul e bermuda amarela) – possivelmente uniformes de um time de futebol. Estes meninos estão conversando em roda, mas não é possível identificar nos balões de fala o conteúdo da conversa. Há um quinto menino, vestido da mesma forma, porém excluído do grupo. Este está um	Tipo de violência: Bullying

	pouco afastado do grupo e sozinho. Ao canto inferior esquerdo está a palavra “ <i>Bullyn</i> ”.	
Fig.15	O primeiro texto a ser analisado está no canto esquerdo, e se intitula “ <i>Copa</i> ”: “ <i>No jogo do Brasil e Colômbia ‘ouve’ um aciedente com o jogador do Brasil e não ‘ouve’ justiça. Mas já passou</i> ”. Em seguida, em roxo há a frase: “ <i>Quero que tenha mais justiça</i> ”.	Tipo de violência: injustiça Proposta de enfrentamento: justiça
Fig.15	“ <i>Quando eu estava na minha casa o meu irmão me deu um chute no olho</i> ”. Aqui, o estudante expressa uma agressão que sofreu (de forma real ou fictícia), por parte de um familiar.	Tipo de violência: violência doméstica (agressão entre irmãos)
Fig.15	(...) há em laranja um apelo ao leitor “ <i>violência, jamais vamos colaborar</i> ”.	Propostas de enfrentamento: prevenção (campanhas)
Fig.15	“ <i>Violência pra mim é maltratar animais idosos e crianças</i> ”. Aqui, pode-se compreender que a violência para este estudante está associada ao caráter de fragilidade da vítima, que nos três casos, não poderia se defender sozinha.	Tipo de violência: agredir seres indefesos e frágeis
Fig.15	(...) há mais um apelo: “ <i>Justiça sempre</i> ” (em rosa) “ <i>Violência nunca!</i> ” (em verde).	Proposta de enfrentamento: justiça
Fig.16	“ <i>goleiro aranha ele foi chamado de macaco porque ele é negro e defendeu de uma forma estranha, a mulher perdeu o emprego e a casa toda quebrada</i> ”	Tipo de violência: atos preconceituosos Tipo de violência: contra propriedade particular (destruir). Razões para a violência: preconceito (racial)
Fig.17	(...) há a ilustração de uma situação. Um homem vestido de palhaço aponta uma arma que está disparando no sentido da cabeça de outro homem. O palhaço diz “ <i>Você vai morrer</i> ” e a vítima diz “ <i>Eu não vou morrer</i> ”. É possível ver os dedos médios das duas mãos da vítima levantados, num gesto que simboliza um insulto em nossa cultura.	Tipo de violência: delitos (homicídio) Consequências: morte
Fig.17	Ao lado das figuras há a frase “ <i>Violência é grave</i> ”	Valoração: violência não deve ser banalizada
Fig.19	As palavras indicam uma série de tipos de violência “ <i>Bullying</i> ”, “ <i>brigar</i> ”, “ <i>xingar</i> ”, “ <i>matar</i> ” “ <i>preconceito</i> ”, que é seguida por uma seta, completando seu sentido com a palavra “ <i>rasismo</i> ”, “ <i>matratar animais</i> ”, “ <i>estrupear</i> ”, seguida pela seta indicando	Tipo de violência: Bullying

	<p>“<i>abuso sexual</i>” e “<i>violência doméstica</i>”.</p>	<p>Tipo de violência: agressão verbal (ofensas)</p> <p>Tipo de violência: delitos (homicídio)</p> <p>Tipo de violência: violência contra natureza/animais (agredir animais)</p> <p>Tipo de violência: delitos (abuso sexual)</p> <p>Tipo de violência: violência doméstica</p> <p>Tipo de violência: atos preconceituosos</p>
--	--	---

Análise dos Diários de Campo		
Fonte	Unidade	Categoria
DC07P	<p>Em determinado momento da aula a prof^a retirou o celular de uma menina que estava mexendo e foi levar para a direção, porém disse que a estudante ‘avançou’ na professora e quase a agrediu. A partir disso, quando a professora voltou para a sala de aula, todos os alunos gritavam “Ih, fora!” para a professora, que saiu da sala muito nervosa e foi embora da escola, dizendo que não passaria nem mais um minuto lá. Com esse acontecimento, a Gestão se viu obrigada a ir à sala de aula e tomar uma providência, e lá resolveu dar suspensão de três dias para a sala toda.</p>	<p>Tipo de violência: Violar acordos coletivos (desrespeito)</p> <p>Consequências: suspensão</p>
DC08P	<p>O que mais chamava atenção nos relatos dos alunos é que não havia distinção de gênero, tanto homem batia em homem, como também batia em mulher, e vice-versa.</p>	<p>Tipo de violência: agressão física</p>
DC08P	<p>Ao sentarmos, um aluno (o que mais cedo vimos andar com a caixa de som pela escola) deu um tapa na menina que estava ao seu lado e, ao ver que estávamos observando, disse “é minha mulher mesmo, dona, tem que bater”.</p>	<p>Tipo de violência: de gênero</p>
DC08P	<p>Nessa roda menor foi apontado um menino que sempre</p>	<p>Tipo de</p>

	<p>apanhava de todo mundo, mas diziam que ele provocava. Ao perguntarmos se eles achavam que isso adiantava, a maioria dizia que por um tempo sim, mas depois ele voltava ao normal, mas que era muito difícil não bater nele, porque ele irritava. O menino apontado dizia que não provocava, mas também não se importava de ser o alvo de todos os alunos.</p>	<p>violência: agressão física</p> <p>Razões para a violência: revide (ataque)</p> <p>Sentimentos/emoções: indiferença</p>
DC08P	<p>O ponto mais interessante observado na fala dos alunos dessa sala foi o fato deles se incomodarem por não serem ouvidos quando há algum problema na escola. Alguns falaram que nem tentam mais dar sua versão dos acontecimentos ou que, então, mentem, pois sabem que ninguém acreditará neles. A versão do professor/gestor tem sempre um peso maior.</p>	<p>Sentimentos/emoções: fatalismo</p>
DC08P	<p>Novamente surgiu, em grande escala, a questão da professora ofender os alunos. Relatos dela chamando os alunos de pobres miseráveis, macacos, pulgentos e sujos me impressionaram. Quando perguntamos se eles já haviam levado essa questão para a direção, os alunos disseram que sim, que já até chegaram a gravar, mas que a OP e direção acha que eles estão mentindo. Falaram que contam para os pais e os pais falam para eles falarem para a direção, mas que não adianta.</p>	<p>Tipo de violência: agressão verbal (ofensas)</p> <p>Sentimentos/emoções: impotência</p>
DC08P	<p>Outro ponto relevante dessa sala foi que muitas alunas disseram que acreditam que a violência resolva, pois mesmo que seja pelo medo, ensina as pessoas a não mexerem com os outros. Muitos diziam já ter brigado e funcionado.</p>	<p>Valoração: violência tem valor instrumental</p>
DC08E	<p>Alguns disseram achar legal estar no meio da briga e que para quem está “ganhando” vale a pena. Outros já expressaram tristeza, principalmente quando eles são alvos. Foi levantado o debate sobre a questão dos pais, se quando eles batem é violência ou se estão “educando”: os alunos acreditam que os pais têm esse direito, afinal, são pais.</p>	<p>Sentimentos/emoções: tristeza</p> <p>Valoração: violência tem valor instrumental</p>
DC09P	<p>Um aluno chamou para perguntar se podia desenhar um cigarro de maconha, perguntei a ele se era isso que representava o bairro pra ele, e este respondeu “Claro, Dona. Todo dia acordo com o maldito cheiro dessa erva”.</p>	<p>Tipo de violência: social (tráfico de drogas)</p>
DC09P	<p>Diversos alunos perguntavam se podiam fazer desenhos relacionados a armas, drogas e morte. Nessa sala, inclusive, uma das alunas que parecia bastante resistente a fazer a atividade, após ter a confirmação que não teria problema fazer desenhos relacionados aos temas supracitados, desenhou a figura da morte para representar seu bairro.</p>	<p>Tipo de violência: social (tráfico de drogas)</p> <p>Tipo de violência: delitos (porte de armas)</p> <p>Consequências: morte</p>
DC09E	<p>Uma menina desenhou a morte e disse que é o mais recorrente em seu bairro. Outro menino perguntou se podia desenhar o atropelamento que tinha visto, pois isso parece ter o chocado muito, uma vez que repetiu diversas vezes essa história. Teve</p>	<p>Consequências: morte</p>

	<p>outro garoto que desenhou um revólver, uma faca e uma algema querendo mostrar a violência presente e o policiamento que tenta coibir essas ações. Foi perguntado em tom de brincadeira por um aluno da sala se podia desenhar a arma do pai, dissemos que sim, porém ele não o fez.</p>	<p>Tipo de violência: delitos (porte de armas)</p>
DC09P	<p>A Gestão nos apresentou um caso que tinha acontecido no ano passado com esse aluno. Algumas mães de crianças foram na escola reclamar que o aluno Lucas estava abusando dos filhos delas. Ao chamar a mãe de Lucas para conversar a respeito, essa tratou com a questão com naturalidade, e ainda afirmou que isso acontecia porque ‘os maiores’ faziam isso com ele também. O tratamento dessa questão de forma natural também surgiu por parte dos alunos abusados, que contaram os acontecimentos naturalmente em reunião, sem medo ou vergonha.</p>	<p>Tipo de violência: delitos (abuso sexual)</p> <p>Sentimentos/emoções: indiferença</p>
DC09E	<p>Os alunos ficavam brincando dizendo ser do bairro A, citaram também o bairro B, pois, pelo o que disseram quando foi perguntando o motivo da brincadeira, esses bairros parecem ser pontos fortes de drogas e prostituição, além de terem uma localização deficitária.</p>	<p>Razões para a violência: preconceito (classe)</p>
DC11P	<p>Conversei, primeiramente, com o aluno André sobre a briga. Este me contou que seu colega havia abaixado sua calça no meio da aula, porque os outros amigos ficavam pedindo isso. Quando ele abaixou a calça de André, este partiu para cima, para bater. Como defesa, o aluno que estava apanhando pegou um lápis e tentou enfiar no olho de André, e então eles foram separados.</p>	<p>Razões para a violência: Reconhecimento</p> <p>Tipo de violência: agressão física</p>
DC11E	<p>Disse que se eles ficassem lá fora poderíamos ter problemas com a direção, pois eles atrapalhavam as demais salas permanecendo ali fora, eles me falaram que “não da nada”. Começaram a me contar que sempre ficam para a fora da sala e não tem problema, não gostam de estudar, não fazem a lição de casa e nem prestam atenção na aula. Indaguei sobre as provas como fazem, me responderam que tiram “1” na maioria e riam durante suas falas. Perguntei sobre os pais, se eles não ficavam bravos, me disseram que as mães nem ligavam, porque não aguentavam mais receber reclamação e muitas vezes nem ficam sabendo, pois elas não falam quando vai ser a reunião dos pais. Uma me relatou sobre seu irmão, que está no 9º ano e é muito indisciplinado, outro dia a Guarda Municipal teve levá-lo embora porque tinha subido no telhado da escola para esconder de alguém. Pareciam estar se “gabando” de sua indisciplina e notas baixas.</p>	<p>Tipo de violência: violar acordos coletivos (insubordinação)</p>
DC12P	<p>(...) no decorrer da conversa, a aluna afirma que se sente muito sozinha e que “passa despercebida na sociedade”. Diz que ninguém de sua família liga pra ela e nem prestam atenção em nada que ela faz, a não ser que seja alguma coisa errada para dar bronca, mas que, se faz tudo certo, nem lembram que ela existe.</p>	<p>Tipo de violência: negligência</p>
DC12P	<p>Em diversos momentos da conversa, Ludmilla se dizia depressiva, e em um momento mostrou para mim seus dois pulsos cheios de cortes e contou que ela costumava se cortar no</p>	<p>Tipo de violência: autoinfligida</p>

	pulso, perna e barriga. Contou também que há quatro meses ficou internada no hospital, pois chegou a cortar a veia, e que fez isso de propósito. Falou que após isso, seus pais queriam interna-la, o que a fez piorar, além disso, disse que eles são ‘crentes’ e falaram que ela estava possuída pelo demônio e que iriam chamar um pastor, deixando-a mais depressiva.	(automutilação) Tipo de violência: violência doméstica (abuso de autoridade)
DC12P	A aluna afirmou ainda que ouve vozes e vê vultos. Falou que já chegou a ver sua bisavó, que era a única de sua família que ainda conversava com ela, mas morreu. Ludmilla diz que se corta e não sente dor, e que, na verdade, se cortar alivia a dor que ela sente por se sentir tão sozinha.	Razões para a violência: prazer/alívio
DC13E	Seu pai era casado com sua mãe biológica até quando ele tinha mais ou menos 7/8 anos, após a separação, essa mãe começou a roubar carros e usar drogas. Disse que ela não alimentava a ele e a seu irmão mais velho, e que não tomavam banho todos os dias. Também não frequentava a escola, apesar de estar matriculado (...). Quando eles ligaram contando para o pai, a mãe desligou o telefone. A mãe biológica batia neles, quando o pai estava lá, ele não deixava, porém após o divórcio ficou horrível. Para comer, a vizinha dava comida e o irmão mais velho, às vezes, cozinhava rapidamente quando a mãe saía para que ela não visse.	Tipo de violência: negligência
DC02M	(...) recentemente fizeram uma reunião com o nono ano, e eles disseram “Já que a professora disse que somos animais, vamos nos comportar como animais. Ninguém mais vai conseguir nos dar aula!”.	Razões para a violência: revide (ataque)
DC15P	(O estudante) citou a história de um tiroteio que presenciou uma vez que estava brincando na rua com seus amigos.	Tipo de violência: social (tiroteio)
DC15E	Annelize tinha desenhado uma “morte” – uma mulher de capuz com uma foice na mão e uma flecha apontada com os dizeres: “a morte”, “o que mais acontece no bairro” – imaginei que haveria algo trágico em nosso diálogo, entretanto, ela me trouxe que tem medo de morrer por ser muito nova e ter ainda muitos sonhos. Quando perguntei se Annelize já tinha visto alguém morrendo ou algo do tipo contou sobre um tiroteio que teve perto de sua casa há alguns anos. Disse que a morte que ela desenhou simbolizava não apenas mortes que aconteciam em seu bairro, mas no mundo como um todo.	Consequências: morte Sentimentos/emoções: medo Tipo de violência: social (tiroteio)
DC16P	(As alunas comentaram sobre) uma briga que aconteceu com alunos da escola, mas do lado de fora, no horário da saída, e onde diversos alunos ficavam em volta incentivando a briga.	Tipo de violência: agressão física Sentimentos/emoções: euforia
DC16P	(a estudante contou que) em um dia que a escola deu melancia para os alunos e alguns ficaram tacando a fruta um no outro, ao invés de comer.	Tipo de violência: violar acordos coletivos (insubordinação)

DC16E	Quanto ao ciúme houve, novamente, uma discórdia, no entanto, Flávia, que foi quem tinha falado sobre esse tema primeiro, explicou que estava dizendo que ciúmes é uma violência quando um companheiro bate na mulher ou mata por causa desse sentimento, os demais concordaram com a explicação dela e aceitaram colocar no cartaz.	Razões para a violência: ciúmes
DC16E	A aluna também falou sobre a exposição de uma menina nua nas redes sociais ou qualquer outra pessoa por meio de fotos, vídeos sem a autorização dela. Os alunos, a princípio, acharam que não se tratava de violência, porém ela disse que isso deixa a menina triste, com vergonha e relacionou essa atitude aos ciúmes, pois disse que os meninos podem fazer isso como vingança da namorada, por exemplo.	Tipo de violência: Violência virtual Sentimentos/emoções: tristeza Sentimentos/emoções: vergonha/humilhação Razões para a violência: ciúmes
DC16E	Quanto ao roubo também teve uma dúvida se era ou não uma violência, concluíram que era, quando havia uma agressão envolvida, ao contrário, não.	Tipo de violência: delitos (assalto)
DC16E	Houve um episódio desconfortável quando Guilherme, para falar de bullying, disse: “Quando chamam a Michele de gorda”. A menina ficou bastante chateada, se calou e seus olhos ficaram cheios de lágrimas.	Tipo de violência: Bullying Sentimentos/emoções: tristeza
DC16E	Todos mostraram interesse procurando nas revistas, citando casos, que aconteciam no dia-a-dia deles, como um colega xingar o outro, brigas entre alunos, contaram sobre duas meninas que brigaram no pátio da escola, porque uma tinha xingado o tio da outra, acabara de falecer.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Razões para a violência: revide (ataque)
DC16E	Quando estavam falando sobre a violência contra os animais, já que tinham achado uma foto do Harry Potter segurando uma coruja, Thomas falou sobre o desmatamento, pois com ele os animais ficam sem “casa” e morrem.	Tipo de violência: contra natureza/animais (desmatamento)
DC16E	Maria contou sobre sua vizinha, que sempre aparece com hematomas e ouve-se muita gritaria, sua mãe já até pensou em chamar a polícia. Pedi que colocassem isso no papel, Felipe, então, fez um desenho de um casal brigando e ao lado escreveu: violência doméstica.	Tipo de violência: violência doméstica (violência de gênero)
DC16E	Raquel falou sobre o que tinha acontecido no jogo entre Brasil X Colômbia, quando o jogador Neymar foi atingido pelo jogador do time adversário. As demais também concordaram que aquela foi uma atitude violenta e disseram não ter justiça, pois o jogador continua a jogar.	Tipo de violência: agressão física Tipo de violência: injustiça

DC18P	Os três afirmaram que tem bullying na escola e citaram exemplo de apelidos que alguns alunos têm na sala. Os três riam bastante enquanto contavam e diziam que alguns não se importavam com os apelidos, mas que outros ficavam chateados. Entre os alunos que ficam chateados, citaram Michele, a qual eles chamam de “bolinha de queijo”, mas disseram que todos a chamam assim porque ela provoca e bate nos outros.	Tipo de violência: Bullying Sentimentos/emoções: indiferença Razões para a violência: revide (ataque)
DC18P	Durante a atividade, Stéfane e Audrey conversavam comigo e contaram sobre um episódio de ‘violência virtual’ que aconteceu na escola, levando uma menina até a ter que deixar a escola. Nesse episódio, alguém invadiu o facebook dessa aluna se passando por ela e falando coisas ofensivas.	Tipo de violência: Violência virtual
DC18E	Carolina começou a contar uma história que aconteceu na escola, em que várias meninas bateram em uma por causa de um perfil de facebook fake criado pela que apanhou, no qual ela xingava várias pessoas da escola. Quando a aluna começou a relatar, L. falou para ela não dizer e depois cochichou algo no ouvido dela. Insisti dizendo que não tinha problema me dizer, ela autorizou e ao fim disse que ela foi uma das agressoras, pois nesse perfil também tinha coisas ruins sobre ela.	Tipo de violência: violência virtual Tipo de violência: agressão física Razões para a violência: revide (ataque)
DC18E	(...) trouxeram histórias de bullying sofrido por eles mesmos e por um amigo. Marcelo tem seis dedos em umas das mãos e Lívio começou a contar que entrou na escola, o chamavam de seis dedos. Marcelo complementou que ficava muito triste e seus pais tiveram que ir à escola para conversar com a direção e só assim eles pararam. Falaram também sobre um amigo deles, que tinha um apelido que não gostava e até precisou mudar de sala por causa disso.	Tipo de violência: Bullying
DC18E	Quando perguntamos sobre violências, coisas que acontecem na escola ou mesmo fora dela, Jéssica e João disseram que na escola sempre tem várias e ao invés de ajudar, todos ficam em volta gritando: “briga”, “briga”.	Sentimentos/emoções: euforia
DC18E	Ainda sobre essa conversa sobre brigas, conversamos sobre quais seriam as possíveis soluções para evitar que elas acontecessem. Lene e Eliane falaram sobre ter mais diálogo entre os alunos, mais respeito e ter a Guarda Municipal nas saídas.	Propostas de enfrentamento: diálogo Propostas de enfrentamento: respeito Propostas de enfrentamento: Guarda Municipal
DC18E	Trouxeram um fato importante sobre os professores, disseram que eles não dão atenção aos alunos, não conversam com eles, não querem saber sobre suas vidas particulares, apenas entram na sala dão o conteúdo da matéria. Falaram que sente falta dessa proximidade com os educadores, pois acreditam que isso pode	Propostas de enfrentamento: buscar autoridades da escola

	também ajudar a evitar brigas, uma vez que, se eles soubessem do cotidiano dos alunos, poderiam ser mediadores desses conflitos.	
DC18E	E ajudou na confecção da frase: “Violência pode ser evitada desde pequeno”. Inicialmente, Igor tinha falado outra frase que falava sobre a exposição à violência desde infância e como isso afeta a vida da criança, tornando-a um adulto violento. Porém, os outros dois meninos não concordaram totalmente com o que tinha dito e juntos, também com nossa ajuda, reformularam a frase para essa supracitada.	Propostas de enfrentamento: prevenção (educação)
DC19P	Os três trouxeram discussões sobre Bullying e preconceito. Jéssica afirmou que sofria Bullying quando mais nova - os alunos a chamavam de “sapatão” por conta de suas sobrancelhas grossas. Ela disse que devido a isso, passou a fazer a sobrancelha, pois ficava chateada e chegou até a chorar por causa disso. (...) Contou também que uma amiga sua estuda em uma escola próxima e é lésbica e por isso sofre bullying dos alunos de lá.	Tipo de violência: Bullying Razões para a violência: preconceito (homofobia) Tipo de violência: atos preconceituosos
DC19P	Ainda nesse grupo, E. comentou sobre o apelido de “cilião” que tinha devido ao tamanho de seus cílios, mas afirmou não se importar. Já Renata comentou que já foi chamada de gorda e que isso a deixa triste.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Sentimentos/emoções: Indiferença Sentimentos/emoções: tristeza
DC19P	Lívia também falou sobre violência doméstica, contando um caso de um homem de seu bairro que batia na mulher. Uma das meninas do grupo também contou que a irmã já foi agredida pelo marido, mas que ele pediu desculpas, eles voltaram e nunca mais aconteceu.	Tipo de violência: violência doméstica (violência de gênero)
DC19E	Lívio estava bastante participativo, falou sobre a questão das brigas, que sempre é melhor conversar, mas que às vezes isso não adianta, a pessoa continua a “te encher o saco” (sic.), tem algumas pessoas que são muito difíceis de conversar, mas mesmo assim tem que tentar.	Propostas de enfrentamento: diálogo Sentimentos/emoções: fatalismo
DC19E	Lucas estava com um apontador bem diferente e ficava brincando com ele, querendo apontar todos os lápis. Elogiei o objeto dizendo que era legal e perguntei se era dele, começaram a rir, perguntei o porquê estavam rindo e Pedro e Lucas cochicharam, de início não queriam me contar, mas insisti dizendo que não iria contar para ninguém, então, Pedro me falou que Lucas tinha pego aquele apontador no armário da sala e que pertencia aos alunos da manhã. O aluno disse que iria	Tipo de violência: contra propriedade pública (furto)

	devolver ao final da aula.	
DC19E	(O estudante) fez um homem com a cara de palhaço, os demais alunos ficaram meio assustados falando que a tatuagem de palhaço significava que a pessoa já tinha matado um policial e estavam meio receosos de expor o cartaz.	Tipo de violência: delitos (homicídio)
DC19E	Falaram também da violência dos policiais, principalmente da ROTA, que sempre tem no bairro deles. Disseram que eles batem nas pessoas do bairro, perguntei se alguém já tinha apanhado e Lucas disse que no sábado estava na praça já tarde da noite e um policial chegou e bateu com o cassetete na mão dele e disse: “Fica esperto!”. Perguntei o que ele estava fazendo, porém o menino se esquivava, cochichava com o Pedro e não contava direito. Pelo o que eu entendi ele estava fumando um cigarro de maconha e por ser menor, o policial fez isso. O garoto disse que ficou com a mão inchada.	Tipo de violência: violência social (policial)
DC19E	Quando disse que estávamos pensando em expor os cartazes, Gabriel falou que iriam rasgá-los, pois sempre fazem isso. Perguntei quais eram as pessoas que faziam isso, me disse que não sabia ao certo, mas achava que eram os meninos do 7º ano. Indaguei sobre o que achava disso, ela disse que era falta de respeito, perguntei se achava que era uma violência essa atitude e ela me disse que sim.	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir)
DC20P	Ao final da atividade, discuti com os três o que eles achavam que poderia ser feito para diminuir ou acabar com a violência, e todos disseram “chamar a polícia”. Quando perguntei se a polícia resolveria todo problema, os três afirmaram que sim. Depois perguntei especificamente dentro da escola, e eles disseram que é preciso ter mais conversa e não bater.	Propostas de enfrentamento: polícia Propostas de enfrentamento: diálogo
DC20P	Como encaminhamento, as aluna disseram que, no caso de brigas, os alunos são levados para a diretoria e tomam advertências e, se for muito grave, são suspensos por um ou dois dias. Quando perguntei para elas se isso adiantava, elas diziam que não, que depois os alunos voltavam e continuam com atitudes violentas.	Sentimentos/emoções: fatalismo
DC20P	Em um dos relatos de agressão física em que Fernanda afirmava ter batido em alguns meninos de sua sala, ela afirmava que o que motivava era o fato deles passaram a mão na bunda dela. Quando perguntei se ela considerava isso um abuso sexual, Fernanda devolveu a pergunta para mim questionando se isso poderia se encaixar em abuso, e eu disse que, se fosse sem sua permissão, sim. A partir disso, as três integrantes do grupo afirmavam que sofrem abuso sempre, pois é comum os alunos passarem a mão nelas, mesmo elas não gostando.	Razões para a violência: revide Tipo de violência: abuso sexual
DC20P	Perguntei se elas já haviam levado essa questão (abuso sexual frequente) para os professores ou para a direção da escola, e elas disseram que não adianta nada, que quando falaram para uma funcionária, essa disse que são alunas que não se dão o respeito e por isso os meninos faziam isso.	Sentimentos/emoções: fatalismo
DC20P	O maior destaque desse grupo se deu com o aluno Renan que, enquanto discutíamos as atividades, afirmou já ter presenciado um assassinato, um estupro e um tiroteio em seu bairro. Ele relatou que tem um ‘trenzinho’ perto de sua casa que é muito perigoso, e contou situações onde estava passando por lá e	Tipo de violência: delitos (homicídio) Tipo de

	presenciou esses tipos de violência.	violência: delitos (abuso sexual) Tipo de violência: social (tiroteio)
DC20P	Os encaminhamentos propostos por este grupo para diminuir a violência foram “sair correndo” e denunciar para a guarda municipal.	Propostas de enfrentamento: fuga Propostas de enfrentamento: polícia
DC20P	Primeiramente uma conversa que tive com a aluna Nathália, quando a vi indo chorando no banheiro. Ao vê-la chorando, perguntei se ela queria conversar comigo um pouco e esta disse que sim. Ela me contou que o que havia acontecido é que estava brincando de tapas com um o aluno Thiago, como é comum entre eles, e uma funcionária viu e disse para Nathália que ela só entraria na escola no dia seguinte se os pais viessem conversar na escola, devido a essa brincadeira. A aluna estava muito abalada, pois seus pais nunca haviam sido chamados na escola.	Razões para a violência: brincadeira
DC20E	Sobre “preconceito” citou de novo esse caso desse menino e dessa menina de sua sala, pois ela o chama de macaco.	Razões para a violência: preconceito (racial) Tipo de violência: atos preconceituosos
DC20E	(Sobre) “Bullying” relatou eventos cotidianos na escola, como por exemplo, esses dois alunos de sua sala, Pedro e Lígia, que sempre se ofendem e também sobre seu cabelo, já a menosprezaram por isso.	Tipo de violência: Bullying
DC20E	“Destruir propriedade ou espaços públicos” contou sobre o episódio em que Fábio colocou fogo na carteira da sala.	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir)
DC20E	Ao fim da atividade, perguntei a elas o que julgavam ser necessário para evitar essas cenas de violência tanto na escola ou mesmo fora dela. Não sabiam muito o que dizer, falaram sobre conversas e punições mais severas, porém não prolongaram a discussão.	Propostas de enfrentamento: diálogo Propostas de enfrentamento: punições
DC20E	Sobre “roubo” disse que já roubaram seu fone de ouvido na classe.	Tipo de violência: contra propriedade particular (furto)
DC20E	No quesito roubo relatou que isso aconteceu dentro da escola, deixou o celular dentro da sala de aula e quando voltou não estava mais lá. Então, foi falar com a direção e eles conversaram com as pessoas da sala e uma menina devolveu, “ela era bem pobrezinha por isso acho que roubou meu celular” (sic).	Tipo de violência: contra propriedade particular (furto)

		Razões para a violência: econômicas
DC20E	A única opção não marcada por Fábio diz respeito ao que ele tinha feito na semana anterior, colocado fogo na carteira da sala e levou suspensão por isso. (...) Sobre esse assunto ele me disse que não aguenta quando os alunos ficam o desafiando e por isso faz essas coisas.	Consequências: suspensão Razões para a violência: reconhecimento
DC20E	Conversando sobre o que tinha escrito, também falou sobre episódios que acontecem na escola, como, por exemplo, que ele “zoa” um aluno que gagueja. Em retribuição, é chamado de cavalo, às vezes brigam por causa disso.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Razões para a violência: revide (ataque)
DC20E	“Roubo” foi quando estava na rua e dois meninos roubaram sua bicicleta.	Tipo de violência: contra propriedade particular (furto)
DC20E	Terminadas as conversas sobre o que cada um tinha escrito, perguntei quais seriam as maneiras de evitar isso, falaram sobre conversas, porém disseram que para muitas pessoas isso não funciona, talvez punições mais severas.	Propostas de enfrentamento: punições
DC20E	Reforçaram a punição como, por exemplo, a expulsão da escola, acreditam que assim possa melhorar. Disse que dessa forma o problema não é resolvido e apenas transferido. Quanto a conversas falaram ser importantes, porém nem sempre resolvem, algumas pessoas não escutam.	Propostas de enfrentamento: punições
DC20E	(...) quando a indaguei sobre detalhes do que tinha acontecido, contou apenas sobre o roubo. Disse que tinha ido para a aula de Educação Física e deixou suas coisas na mochila, inclusive dinheiro, quando voltou não estava mais lá. Os itens assinalados por ela em “já fiz”, disse que os faz porque os meninos a “enchem o saco”.	Tipo de violência: contra propriedade particular (furto) Razões para a violência: revide (ataque)
DC20E	Somente a Michele falou que as pessoas devem respeitar mais umas as outras e falou que os criminosos devem ser punidos devidamente, pois quando cometem algum crime logo estão soltos de novo, devido a uma serie de medidas que diminuem a pena. Segundo ela, não deve haver isso, se a pessoa foi condenada a 29 anos, tem que ficar todo esse tempo preso, sem redução de pena, senão não adianta nada.	Propostas de enfrentamento: respeito Propostas de enfrentamento: punições
DC20E	Disse que sua casa já foi roubada várias vezes, porém ela nunca chegou a ver os bandidos lá dentro, uma vez estava dormindo, outra vez tinha saído.	Tipo de violência: contra propriedade particular (furto)
DC20E	Relatou quando era criança apanhava de seus irmãos mais velhos e hoje bate no seu priminho porque ele “enche o saco”.	Tipo de violência: violência

		doméstica (agressão entre irmãos)
DC20E	Falou que sempre risca as carteiras da escola, passa a tesoura, também já viu outros alunos fazendo isso, assim como, sempre vê casas pichadas nas ruas.	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir) Tipo de violência: contra propriedade particular (destruir)
DC21P	Nesta segunda-feira, pouco antes de chegarmos à escola, havia tido uma briga entre duas alunas, sendo que uma acabou sendo suspensa. (...) Segundo os alunos, as alunas Mariana e Flávia não se dão bem e ficam uma falando da outra para as amigas da escola. Devido a isso, na sexta-feira passada, a aluna Ana, amiga de Mariana, levou uma faca para escola, para defender a amiga de possíveis brigas com Flávia. Quando a aluna Helen. ficou sabendo a existência da faca, logo contou para o vice-diretor, o qual confiscou a faca de Ana. Por causa disso, nesta segunda-feira, a aluna Flávia. foi tirar satisfação com Mariana. sobre o motivo de ter pedido para a amiga Ana levar a faca na escola. Ainda segundo relato dos alunos e também de professores, a aluna Flávia segurou Mariana pelo pescoço, apertando forte, deixando a aluna até vermelha, enquanto lhe dava tapas na cara. Com esse episódio, as duas foram para a diretoria e Flávia foi suspensa.	Tipo de violência: agressão física Consequências: suspensão Tipo de violência: delitos (porte de armas) Razões para a violência: revide (ataque)
DC21P	Os três disseram que a aluna Mariana sabe irritar e provocar e que Flávia não é do tipo que deixa quieto. No entanto, quando falamos de bullying, os alunos disseram que chamam Flávia de vários apelidos e ela os responde, mas leva na brincadeira.	Tipo de violência: Bullying Razões para a violência: brincadeira
DC21P	Já o nome de Daniela, surgiu quando falamos sobre xingamentos. Os três disseram que ela xinga muito todo mundo e que pega pesado no que fala, muitas vezes chegando a magoar, quando coloca familiares no meio. O aluno Felipe disse que Daniela “deve ter feito curso para xingar”, pois sempre sabe o que falar de forma que chateie a pessoa, e que isso acaba irritando e gerando brigas.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Razões para a violência: revide (defesa)
DC21P	Ao final da atividade, quando perguntei o que eles achavam que poderia ser feito para diminuir essa violência na escola, os alunos disseram: denunciar; contar para direção quando há ameaça, antes que aconteça alguma coisa; colocar câmera na sala; e conversar com todos os envolvidos ao invés de somente suspender.	Propostas de enfrentamento: buscar autoridades da escola Propostas de enfrentamento:

		câmeras Propostas de enfrentamento: Diálogo
DC21P	Sobre os encaminhamentos a serem feitos para diminuição da violência, as alunas disseram também sobre câmeras na escola, além de ter mais policiais, mais regras e os pais conversarem mais com seus filhos.	Proposta de enfrentamento: câmeras Propostas de enfrentamento: policiais Propostas de enfrentamento: regras Propostas de enfrentamento: diálogo
DC21P	Os alunos relataram que Lucas pega a cabeça deles, coloca na direção de órgão sexual e faz movimentos insinuando sexo. Quando perguntei se eles se incomodam com isso, os alunos disseram que sim, mas ao perguntar se eles já reclamaram disso para alguém, os alunos disseram que não, pois, se denunciarem, podem apanhar fora da escola. Ao perguntar quem bateria neles fora da escola, os alunos hesitaram em responder, mas ao final deram a entender que o próprio Lucas seria quem os puniria pela denúncia.	Tipo de violência: abuso sexual Sentimentos/emoções: Fatalismo Tipo de violência: ameaças
DC21P	Sobre quais medidas podem ser tomadas para diminuir a violência no geral, os alunos disseram que seria a polícia prender os agressores e ter prisão perpetua. Já dentro da escola, para eles, a solução seria a diretora conversar mais com os alunos; chamar os pais para conversar; e ter guardas de verdade na escola.	Propostas de enfrentamento: polícia Propostas de enfrentamento: diálogo Propostas de enfrentamento: polícia
DC21P	Fábio se mostrou receoso na hora de falar os possíveis encaminhamentos, pois tinha medo que o que fosse falado por eles realmente fossem feitos na escola. Por exemplo, quando Marcelo disse que um possível encaminhamento seria separar o horário dos intervalos entre as salas, Fábio o mandou ficar quieto. Além deste, outro possível encaminhamento dado para diminuir a violência na escola foi o fato de mudar a punição ao invés de ser somente a suspensão. Quando pedi um exemplo de punição, Marcelo disse que seria “limpar a escola”. Já sobre encaminhamentos fora da escola, disseram: mais justiça; aumentar os guardas; prisão e lei de pagar cesta básica.	Propostas de enfrentamento: separar intervalos Propostas de enfrentamento: punição Propostas de enfrentamento: Justiça

		Propostas de enfrentamento: polícia
DC21E	Igor relatou histórias chocantes. Como no dia que estava no bairro da sua irmã com os meninos da rua e tinham meninos de outro bairro de uma turma rival passando por lá e os encarando. Seus “amigos” pegaram suas motos e foram atrás atirando, Igor para a casa da sua irmã e esperou até que o tiroteio acabasse para sair de casa, quando o fez, havia um menino da facção rival morto e os demais fugiram.	Tipo de violência: social (tiroteio)
DC21E	Outra história contada por ele foi sobre abuso sexual. Disse que um dia no seu bairro viu um menino, o qual ele conhecia, passando a mão nas partes íntimas de uma menina que estava bêbada, ele se aproximou e falou para ele não fazer aquilo, pois a menina não estava consciente, neste momento, a irmã mais velha da menina que estava sendo abusada chegou e a tirou de lá. Ainda sobre esse tema, falou que a amiga da sua irmã foi estuprada próximo a escola, tinha um tarado na região, mas a polícia já conseguiu pegá-lo.	Tipo de violência: delitos (abuso sexual)
DC21E	Também contou que uma amiga bem próxima da sua irmã foi assassinada por um ex-namorado em uma festa por causa de ciúmes.	Tipo de violência: delitos (homicídio) Razões para a violência: ciúmes
DC21E	Discutimos sobre as medidas tomadas quando esses atos de violência ocorrem. Trouxeram a polícia como uma solução, mas ressaltaram que depende do policial, porque muitos deles são corruptos, muitos deles são aqueles que abusam. Igor até relatou um episódio que aconteceu na praça do seu bairro, onde sempre tem festas e que um policial estava se aproveitando de uma menina bêbada e aí os moradores da região se aproximaram para defender a garota e o homem acuado, se foi para perto dos demais companheiros de farda e foi embora. Além do mais, foi jurado de morte naquele bairro, não pode colocar os pés ali. M. falou que uma vez um policial paquerou sua prima chamando-a de “delícia”.	Propostas de enfrentamento: polícia Tipo de violência: social (policial)
DC21E	(os estudantes) Também falaram que já riscaram as carteiras da escola, colocaram chiclete e complementavam “é tudo velho mesmo, pode estragar” (sic).	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir) Razões para a violência: desvalorização
DC21E	(Sobre xingamentos, o estudante) falou ser parte de seu cotidiano, parece não discriminar como uma violência.	Sentimentos/emoções: indiferença
DC21E	(o estudante) relatou que um dia um colega de sala pisou no seu foninho de propósito e quebrou, ele bateu no menino para se vingar.	Tipo de violência: contra propriedade particular (destruir)

		Razões para violência: revide (ataque)
DC21E	Disse que maltrata seu gato, coloca sua cabeça dentro de um balde d'água até quase afogá-lo e depois tira, falou que acha legal a cara que o gato faz.	Tipo de violência: contra natureza/animais (agredir animais)
DC07M	Contaram uma sequência de brigas nas quais já estiveram envolvidos, e as duas alunas disseram que colocaram perfume na mesa de uma professora alérgica, que ao chegar à sala ficou toda inchada com os efeitos da alergia, e teve que sair. A professora ficou chorando e dizendo que os alunos não gostavam dela. As alunas contavam isso rindo, e dizendo que não se arrependeram porque a professora era chata mesmo.	Tipo de violência: agressão física Razões para a violência: prazer
DC07M	Percebi que diversas atitudes dessas alunas, tais como essa, são deixadas sem a menor consequência, e elas não são levadas a dialogar ou refletir sobre essas ações em nenhum espaço. Os três alunos disseram que não têm medo de nada, e nada os impede de fazer o que querem.	Razões para a violência: impunidade
DC07M	(o estudante) já presenciou um assassinato no seu bairro. De acordo com ele, esse assassinato aconteceu num terreno baldio, por uma dívida com o tráfico. O estudante acompanhou os que assassinaram e viu a hora que eles deram o tiro.	Tipo de violência: delitos (homicídio)

Análise dos Diários de Campo 2015		
Fonte	Unidade	Categoria
DC10M	Quando perguntei o que estava acontecendo (com o estudante Lucas), a Gestão contou uma série de ocorrências tais como ele passar a mão na bunda dos meninos e meninas, chegar ao primeiro dia de aula e abrir o armário da sala tirando livros e estragando materiais e tentar furtar duas bolas novas de futebol, que ainda estavam vazias.	Tipo de violência: abuso sexual Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir) Tipo de violência: contra propriedade pública (furto)
DC11M	Como a Gestão afirmou que o Lucas era abusado pelos “meninos da rua”, fiquei me perguntando se não eram estes os abusadores. Eles mexiam com o Lucas, que pareceu um pouco sem graça de nos receber na frente deles. Diziam coisas como “visshhhh”, “já era”, e eu disse a eles, “assim vocês assustam o Lucas, nós não viemos fazer nada demais, apenas conversar com ele”. Então o mais velho disse “tem que por medo mesmo, se não ele folga”.	Tipo de violência: agressão verbal (ameaças)
DC12M	A Gestão comentou também sobre o Túlio, que rasgou um livro novinho de literatura, segundo ela, por não respeitar ninguém. Ela disse que ele iria pagar pelo livro e ele disse que não iria pagar nada porque ninguém poderia obrigá-lo, pois “esta escola	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir)

	não tem diretor, ninguém manda aqui”. Então a Gestão respondeu e ele a mandou “calar a boca”.	Razões para a violência: impunidade
DC13M	Um dos meninos contou que uma aluna estava menstruada e limpou o sangue da menstruação na parede do banheiro. Enquanto ele falava, foi interrompido pela Beatriz, que disse que os meninos também fazem ‘porquisses’, e que um deles tinha feito xixi no cesto de lixo.	Tipo de violência: contra propriedade pública (destruir)
DC14M	Eles discutem entre si algumas vezes, se ameaçando, e se acusando, mas sempre num tom de brincadeira. Às vezes penso que estão prestes a brigar, e de repente estão rindo da situação.	Razões para a violência: brincadeira
DC14M	As meninas disseram que às vezes é legal e elas estão participando e gostando, mas quando os meninos se juntam e insistem na zoeira elas não gostam, mas não conseguem fazer com que eles parem.	Razões para a violência: brincadeira
DC14M	Um aluno sugeriu contar para o professor e foi zombado pela sala. Perguntei quem gostaria de falar porque discorda disso, e um aluno disse que quando se conta para o professor não adianta porque as pessoas zoam ainda mais – e chamam de “mulherzinha”.	Propostas de enfrentamento: buscar autoridades da escola
DC14M	Então outra aluna afirmou que uma vez teve um conflito com seu melhor amigo, pedindo para que ele parasse e não adiantou, então contou para o professor, que lhe chamou a atenção, e ele viu que era sério e chorou. Nesse caso a aluna disse que falar para o professor adiantou, e todos concordaram que essa seria uma opção no caso de o pedido para parar não resolver.	Propostas de enfrentamento: buscar autoridades da escola
DC14M	Os motivos da briga, em geral, são porque eles têm um sistema um pouco agressivo de jogo, combinam de “quebrar” fulano. Explicaram que quebrar significa dar rasteira, chutar a canela, partir pra cima. Perguntamos se eles se machucam e disseram que sim, mas nada grave, porque tem um limite. Quando alguém passa desse limite, gera essa divisão na sala, e ficam dias sem conversar com essa pessoa – e aqueles que ficaram do lado dela.	Tipo de violência: agressão física Razões para a violência: questões do futebol
DC14M	Nas palavras de uma das alunas, eles sabem que machucar os outros não é legal “mas é mais forte do que eu”. Ela disse que às vezes as pessoas que não sabem jogar tão bem, ficam com raiva de quem joga bem, e por isso decidem “quebrar a pessoa”. É um jeito que encontraram de tornar o jogo competitivo.	Razões para a violência: questões do futebol
DC15M	Os meninos disseram que elas batem neles, e que às vezes é forte. Então discutiram sobre isso, pois elas batem para fazê-los parar de zoar.	Razões para a violência: revide (defesa)
DC15M	Inicialmente, alguns alunos apresentaram o incômodo de pessoas que conversam, cantam e gritam durante as aulas, atrapalhando sua concentração (...) uma das meninas pediu a palavra e disse que o problema desta sala era que sempre todos estavam apontando os problemas dos outros, mas ninguém olhava para si, que por isso era tão difícil discutir qualquer coisa.	Propostas de enfrentamento: autoavaliação
DC16M	Mas a questão que mais foi discutida foi a partir de algo que o Levi falou: que um problema na sala é que existem pessoas ali que são muito puxa-saco. Os demais estudantes concordaram, e	Tipo de violência: injustiça

	disseram que há professores que diferenciam os alunos, que tratam de forma muito desigual, que já houve a situação de uma pessoa ser pega no ato de colar na prova, e a professora apenas retirou a cola, sendo que no caso de outros alunos, retirou a prova.	
DC16M	Ao longo da assembleia uma situação ficou clara: a sala estava unida contra duas pessoas: Tamar e Helen. As duas eram as únicas que permaneciam em silêncio, sendo que tudo o que era falado dizia respeito a elas.	Tipo de violência: Bullying
DC16M	No dia que Tamar (uma menina) cortou o cabelo, os meninos diziam “você viram aquele menino na sala que cortou o cabelo?”. Tamar diz que sempre foi assim, que às vezes eles percebem que ela está brava e aí provocam mais ainda. Perguntei por que ela fica brava, e ela disse que às vezes briga com o pai e a irmã, e chega brava na escola, e eles só pioram.	Tipo de violência: Bullying
DC16M	Perguntei se elas acham que mudar de sala resolveria (o Bullying que sofrem por parte de toda a sala), e elas disseram que acham que seria pior, que nas outras salas logo achariam problemas nelas. Tamar disse que já está conformada, que aprendeu a viver com isso, pois não adianta pedir ajuda a ninguém da escola. Helen confirmou, dizendo que um dia os meninos estavam incomodando muito, e quando contaram ao Vítor, ele perguntou aos meninos se eles estavam fazendo isso, eles negaram, e ficou por isso mesmo. Então ela disse que “eles” sempre ouvem os meninos, que menina não tem credibilidade.	Sentimentos/emoções: fatalismo
DC16M	A Tamar disse que quando eu saí da sala ela chorou, e Helen explicou que a Tamar é muito sensível, que ela não liga muito e que as pessoas não mexem tanto com ela, porque ela bate. Perguntei se isso resolve, ela disse que não, pois eles sempre voltam a mexer, mas que de certa forma ajuda, porque ficam um tempo sem incomodar.	Razões para a violência: revide (defesa) Valoração: violência tem valor instrumental
DC16M	Segundo Helen, ele (um estudante) era “perfeito”, mas pelas “más influências”, passou a deixar de prestar atenção em algumas aulas e participar da zoeira. Assim, talvez exatamente pela plateia, ele começou a provoca-las também.	Razões para a violência: reconhecimento
DC17M	Disseram que um aluno xingou a mãe do professor que entrava na sala ao lado, sem nenhum motivo aparente. Uma aluna disse que alguns sabiam quem foi o aluno que o fez, mas não contaram e isso prejudicou a todos. A princípio pareceu que os estudantes não se importaram e acharam normal o que aconteceu, mas alguns levantaram a questão de que o professor nem mãe tinha, e que quando ele falou isso eles ficaram comovidos.	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas) Sentimentos/emoções: compaixão
DC17M	Trouxeram também algumas questões cotidianas, como o problema deles se mandarem “calar a boca” o tempo todo, e isso gerar ainda mais barulho (fato que ocorreu muitas vezes ao longo da assembleia).	Tipo de violência: agressão verbal (ofensas)
DC17M	A assembleia foi sobre as relações na sala de aula, mas mais especificamente, discutimos sobre a suspensão coletiva que a sala levou na semana passada. (...) A primeira coisa que disseram sobre a suspensão coletiva é que gostam muito quando	Consequências: suspensão

	<p>isso acontece. Segundo eles, é um jeito de não ir à escola, mas os pais não brigarem, pois se a suspensão foi para todos, a culpa não recai sobre ninguém, e os pais não podem puni-los. Assim, na visão deles, a única parte negativa da suspensão é a punição dos pais.</p>	
DC17M	<p>Algumas meninas levantaram o problema de existirem pessoas muito “folgadas” na sala de aula, e que por qualquer coisa esta pessoa ameaça. Levamos um tempo até compreender o caráter desta ameaça, pois os estudantes pareciam acuados demais para falar nisso. Era visível que alguns dos que estavam quietos também estavam sofrendo com isso, mas não tiveram coragem de falar. Elas disseram que o estudante nunca chegou a concretizar a ameaça, mas que ameaça a bater nas pessoas, principalmente no espaço da educação física.</p>	<p>Tipo de violência: agressão verbal (ameaças)</p>
DC03S	<p>Uma aluna do oitavo ano chegou à sala aflita e uma funcionária relatou que ela havia discutido com o professor por conta do celular, que nem era dela. A Gestão disse que celular não era permitido e a aluna estava muito aflita e muito brava e não queria conversa. No final, me aproximei dela e, mesmo receosa, me explicou que estava cuidando dos celulares das amigas, com medo deles tocarem em sua aula e o professor viu quando ela estava verificando o volume deles. Ela estava nervosa com a situação, por ter sido punida por algo que não era dela.</p>	<p>Tipo de violência: injustiça</p>
DC18M	<p>E nesse momento a professora chega com a Rafaella, mostrando seus braços cheios de cortes, e dizendo “olha a situação dessa menina!”. (...) Havia mais de 50 marcas de cortes no braço dela. Na salinha próxima à diretoria, ela me contou que faz isso para se aliviar, pois às vezes sente muita raiva de si, e essa é uma forma que encontrou de descontar a raiva. Relatou que é uma pessoa muito solitária e deprimida, e quando perguntei o que a deixa deprimida ela disse que existem muitas pessoas que gostam dela, que a acham simpática e bonita, mas muitas pessoas não gostam, dizem que é metida e feia. Ela – já em lágrimas – disse que essas opiniões têm o mesmo valor, mas fica com raiva das pessoas e como não pode fazer nada, volta a raiva contra si mesma. Quando perguntei se há algo em sua casa que também a deixa triste, as lágrimas ficaram mais intensas e ela demorou um tempo ensaiando uma fala, mas não dizia nada. Perguntei se era difícil falar sobre isso e ela disse que sim, e eu disse que ela não precisava falar nada que não quisesse, mas que a gente podia ir conversando aos poucos. Perguntei se ela conhecia os riscos desta prática e ela disse que sim, mas que não encontrava outro jeito e disse que às vezes sente vontade de morrer.</p>	<p>Tipo de violência: automutilação</p> <p>Razões para a violência: prazer/alívio</p>

Anexo 6- TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS

Prezada Prof^a Raquel Souza Lobo Guzzo,

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relacionado ao Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão) desenvolvido no interior do Programa Voo da Águia.

A pesquisa que me proponho a realizar visa analisar os Diários de Campo produzidos pela equipe de Psicologia do Projeto ECOAR. Esta análise visa organizar indicadores presentes nas expressões de estudantes de ensino Fundamental sobre a questão da violência, a fim de fornecer subsídios para o desenvolvimento do ECOAR. Pretendo também conhecer quais os sentidos atribuídos por estudantes de ensino fundamental à violência e como a vivenciam; identificar quem realiza os atos violentos, em que circunstâncias e com que consequências e identificar os tipos de violência praticados e sofridos por estudantes de ensino fundamental.

Esta análise se fundamenta no bojo do referencial teórico da Psicologia Social da Libertação que, amparada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, sugere a importância do processo de significação a partir dos elementos de uma realidade concreta, que neste caso, está registrada sob a forma de palavra em cada Diário de Campo.

Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Concordando com a autorização, peço que a prezada Coordenadora do Projeto preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já agradeço a sua valorosa colaboração.

CARTA DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, coordenadora do projeto “ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão” autorizo Jacqueline Meireles a analisar o Banco de Dados do referido projeto com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada “Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública”.

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1

19 (3729-6867 – LAMP – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

Anexo 7 - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS

Eu, Jacqueline Meireles, como pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa “Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de estudantes de uma escola pública” a ser desenvolvido sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Raquel Souza Lobo Guzzo, me comprometo a zelar pelo cuidado e sigilo dos autores dos diários de campo – bem como nomes que sejam por eles citados – que compõe o banco de dados do projeto denominado “ECOAR – Espaço de Convivência, Ação e Reflexão”, localizado no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP) da PUC-Campinas coordenado pela Prof^ª Dr^ª Raquel Souza Lobo Guzzo.

Jacqueline Meireles

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1

19 (3729-6867 – LAMP – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

Anexo 8 - Autorização da escola para uso das informações do ECOAR

Eu, _____, RG nº _____, que exerço a função de _____ na EMEF Edson Luíz Chaves, **autorizo** que as reflexões e manifestações que se materializaram por meio da ação do Projeto ECOAR nos anos de 2014 a 2015 nesta instituição sejam objetos de análise e publicação na dissertação intitulada “ECOS DA VIOLÊNCIA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA” sob autoria de Jacqueline Meireles e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral: Investigar como estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública compreendem a violência e como ela está presente no cotidiano escolar a partir de sua perspectiva e por objetivos específicos: 1. Identificar quais tipos de violência são vivenciados por estes estudantes; 2. Compreender os sentidos que os estudantes atribuem à violência; 3. Fornecer subsídios para o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Psicossocial de enfrentamento à violência no contexto educativo.

Estou ciente que a natureza do material consiste em produções gráficas dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como os Diários de Campo produzidos pelos psicólogos do Projeto ECOAR a partir de suas intervenções nesta instituição. Fui informado(a) que a será mantido o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes.

Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou riscos à escola ou aos participantes.

E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, assino o termo abaixo.

Assinatura do diretor/responsável

Assinatura da Pesquisadora

Campinas, ____ de _____ de 2015.