

CAMILA SICHINEL SILVA

**VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E
ESTRATÉGIAS DE GESTÃO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
MESTRADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE – MS
2009**

CAMILA SICHINEL SILVA

**VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E
ESTRATÉGIAS DE GESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação da Profa. Dra. Anita Guazzelli Bernardes.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
MESTRADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE – MS
2009**

Ficha Catalográfica

Silva, Camila Sichinel

Violência e promoção de saúde no contexto escolar : sentidos e estratégias de gestão / Camila Sichinel Silva; orientadora Anita Guazzelli Bernardes.2009

156 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em Psicologia, 2009

Inclui bibliografias

1 Violência 2. Escola 3. Práticas discursivas 4. Produção de sentidos 5 Saúde

CDD -370.15

Bibliotecária responsável: Cecília Luna – CRB 1/ 1.202

A dissertação apresentada por CAMILA SICHINEL SILVA, intitulada “VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Anita Guazzelli Bernardes
(orientadora/UCDB)

Profa. Dra. Neuza M. de Fátima Guareschi (PUCRS)

Profa. Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho (UCDB)

Profa. Dra. Lucy Nunes Ratier (UCDB)

Campo Grande-MS, 30 de abril de 2009.

Dedico esta pesquisa ao meu marido, Jully
Heyder, meu companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e salvador, Jesus Cristo, o autor da vida.

À Profa. Dra. Anita Guazzelli Bernardes, pela disposição e dedicação com as quais orientou esta pesquisa.

À Profa. Dra. Vera Sônia Mincoff Menegon, que contribuiu muitíssimo para a realização desta pesquisa.

Às Profas. Dras. Angela Elizabeth Lapa Coêlho, Lucy Nunes Ratier e Neuza M. de Fátima Guareschi, por aceitarem fazer parte de minha banca.

Aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia da UCDB, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos funcionários e alunos da Escola Estadual Rui Barbosa, sem os quais essa pesquisa não seria possível.

Ao meu marido, Jully Heyder e meu filhinho Caio, que são os alicerces da minha vida!

Aos meu pais Luiz Carlos e Rejane, sem os quais não seria possível eu ter chegado até aqui.

Às minhas tias, pela ajuda com o Caio sem a qual não conseguiria findar esta pesquisa.

Aos meu irmãos e demais familiares por todo o apoio.

À Raquel Rech, auxiliar desta pesquisa, presença tão importante na realização das oficinas.

À D. Virgínia, que tomou conta do meu filho nas horas em que tive que me dedicar exclusivamente à pesquisa.

À querida Michelle, pela ajuda nas traduções.

À todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para a concretização deste fato tão marcante em minha vida.

À FUNDECT pelo apoio financeiro que tornou possível a realização deste trabalho.

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

(PAULO FREIRE, 1987, p. 78)

RESUMO

Esta pesquisa está relacionada à problemática da violência nas relações escolares, considerando a perspectiva de atores sociais que estudam e trabalham em uma instituição pública de ensino fundamental de Campo Grande – MS. Com base neste problema elencou-se como objetivos da pesquisa: - Analisar os sentidos produzidos à violência na escola por parte de profissionais e alunos; - Discutir estratégias utilizadas para lidar com situações de violência na escola; - Discutir a atribuição de responsabilidades para as situações de violência na escola; - Analisar estratégias de prevenção propostas pelos participantes. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Rui Barbosa, envolvendo 26 pessoas, sendo 20 alunos e 06 educadores, que aceitaram o convite para participar da pesquisa. A realização desta pesquisa parte da compreensão que para criar projetos e programas que visam à promoção e manutenção da saúde do ambiente escolar, é necessário conhecer e se aprofundar nos sentidos que uma determinada comunidade atribui à violência, pois, entende-se que a mesma influencia diretamente na saúde do ambiente escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotado o método qualitativo, tendo como base teórico-metodológica a abordagem sobre práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano, e em pressupostos do Construcionismo Social. O material discursivo analisado foi obtido por meio da realização de três “Oficinas sobre violência”, com alunos e educadores e, também, por meio da observação do cotidiano escolar. A análise discursiva, com destaque para os repertórios linguísticos, resultou na sistematização dos repertórios em categorias: biológicas, psicológicas, sociológicas e Saúde Pública. A partir desse procedimento analítico, foram elaboradas as categorias de análise com base nos objetivos da pesquisa: Sentidos da violência; Violência na escola; Relações de violência na escola e Estratégias de prevenção. Na primeira categoria de análise buscou-se reconhecer, na análise das práticas discursivas, sentidos atravessados por discursos da Biologia, da Psicologia, da Sociologia e da Saúde Pública para explicar a violência, pois estas teorias serviram para a compreensão das formas de objetivação da violência a partir de distintos discursos e práticas discursivas. Na segunda categoria de análise o material discursivo foi decorrente de memórias de situações em que presenciaram a violência ou se sentiram em risco devido à situações de violência dentro do ambiente escolar. Os relatos de situações em que os participantes presenciaram a violência mostraram como espaços recorrentes das memórias de tempo vivido no contato com a violência: cotidiano familiar, cotidiano escolar, o trânsito, a vizinhança e as ruas. Nos relatos de situações em que os participantes sentiram-se em risco devido à situações de violência dentro do estabelecimento escolar, houve relatos da influência da violência presente no entorno da escola e, também, de violências originada pela dinâmica das relações do cotidiano escolar: Relações de violência entre alunos e educadores; Relações de violência entre educadores e educadores; Relações de violência entre alunos e alunos. A partir dos relatos de situações de violência, foram realizadas discussões acerca dos diferentes tipos de violência. Na terceira categoria de análise foram citadas como estratégias de enfrentamento e prevenção da violência escolar práticas como: tolerância; separação entre “os alunos problemas”; tratar os alunos com carinho e utilização da violência como defesa. Esses dados ao apresentarem a perspectiva de alunos e profissionais do estabelecimento escolar, elegido como estudo de caso para esta pesquisa, permitem o estudo das relações de violência que se dão neste contexto. Esta pesquisa fornece subsídios que propiciam a compreensão de inter-relações que resultam em formas variadas de violência, no contexto escolar, contribuindo para que se criem estratégias que unifiquem essas relações.

Palavras-chave: Violência. Escola. Práticas discursivas e produção de sentidos. Saúde.

ABSTRACT

This research is related to the problem of violence in school relationships, considering the perspective of social actors who study and work in a public elementary education institution in Campo Grande – MS. Based on this problem, these were the objectives of the research: - To analyse the meanings of school violence as constructed by professionals and students; - To discuss strategies used to deal with school violence situations; - To discuss the attribution of responsibilities in school violence situations; - To analyse prevention strategies proposed by the participants. The research was conducted in Escola Estadual Rui Barbosa, involving 26 people (20 alunos e 06 educators), who accepted the invitation to participate in this research. The conduction of this research stems from the understanding that, in order to create projects and programs to promote and maintain a healthy school environment, it is necessary to know and deepen oneself in the meanings that a certain community attributes to violence, for it is understood that it influences directly the health of the school environment. The qualitative method was adopted for conducting the research, having, as a theoretical-methodological base, the approach about discursive practices and the elaboration of meanings in day-to-day life, coming from the presuppositions of social constructivism. Besides, this research attempts to establish a dialogue with the scientific literature on violence and violence in schools. The discursive material analysed was obtained through three workshops about violence, with students and educators, and also by observation of school activities. The discursive analysis, with emphasis on the linguistic repertoires, resulted in their classification in categories: biological, psychological, sociological, and public health. From this analytical procedure, analysis categories were elaborated based on the objectives of the research: meanings of violence, violence in school, violent relationships in school and prevention strategies. In the first category of analysis, one attempted to recognize, within the analysis of discursive practices, meanings related to Biology, Psychoanalysis, Sociology and Public Health, to explain violence, for these theories have served to comprehend the ways to objectivize violence from distinct discourses and practices. In the second category of analysis, the discursive material stemmed from memories of situations in which they have either witnessed violence, or felt at risk due to violent situations within the school. The reports of situations in which the participants witnessed violence showed that recurring spaces of the memories of time lived in contact with violence were: family life, school life, traffic, neighborhood and streets. In the reports of situations in which the participants felt at risk due to violence in the school, there were reports of the influence of the violence that is present around school, and, also of those originated by the dynamic of the relationships within school: violent relationships between students and teachers; violence between educators and parents; violent relationships among the educators; violent relationships among students. From the reports on violent situations, discussions were held on the different types of violence. In the third category of analysis confrontation and prevention strategies were presented for use in school, such as tolerance, separating “problem students”; treating the students with tenderness and using violence as a defense. This data presents the perspective of students and professionals of the school establishment, elected as case studies for this research, allowing the study of the violent relationships that occur in this context. This research provides information that allows for the comprehension of the inter-relationships which result in the various forms of violence in the school environment, contributing to the creation of strategies to unify these relationships.

Key words: Violence. School. Discursive practices and the production of meanings. Health.

LISTA DE SIGLAS

AIDS - Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)

CID - Classificação Internacional de Doenças

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

HIV - Human Immunodeficiency Vírus (Vírus da Imunodeficiência Humana)

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

SUS - Sistema único de Saúde

UNAIDS - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Para a escolha dos participantes.....	58
QUADRO 2 - Categorias de repertórios.....	62
QUADRO 3 - Categorias de análise.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	18
2.1 O “GIRO LINGÜÍSTICO”	21
2.2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO	23
3 CONCEITUANDO VIOLÊNCIA	28
3.1 CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO ACERCA DA VIOLÊNCIA	29
3.3.1 Contribuições da Biologia	29
3.3.2 Enfoque Psicológico	30
3.3.3 Contribuições da Sociologia	32
4 VIOLÊNCIA: UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA	34
4.1 VIOLÊNCIA SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE	35
4.2 VIOLÊNCIA E SAÚDE NO BRASIL	37
4.2.1 O Ministério da Saúde e a violência	37
4.2.2 O Relatório mundial sobre violência e saúde	39
4.2.3 O impacto da violência no setor da Saúde Pública	40
5 VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	43
5.1 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR	47
5.1.1 Dados de pesquisas sobre violência no contexto escolar	50
6 OBJETIVOS	53
6.1 OBJETIVO GERAL	54
6.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	54
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
7.1 A PESQUISA QUALITATIVA	56
7.2 LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	57
7.3 PARTICIPANTES	57
7.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	59
7.4.1 Síntese da metodologia da oficina	60

7.4.2 A observação do cotidiano	61
7.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL	61
7.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	63
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
8.1 OS SENTIDOS DA VIOLÊNCIA.....	66
8.1.1 Repertórios sobre violência	67
8.1.2 Memórias de situações de violência	71
8.2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA	77
8.2.1 Repertórios de responsabilização.....	77
8.2.2 Relações de violência	81
8.3 ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	92
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	110
APÊNDICES	114

Esta pesquisa apresenta como problemática a violência nas relações escolares, considerando a perspectiva de atores sociais que estudam e trabalham em uma instituição pública de ensino fundamental de Campo Grande – MS. Com base neste problema elencou-se como objetivos da pesquisa: - Analisar os sentidos produzidos à violência na escola por parte de profissionais e alunos; - Discutir estratégias utilizadas para lidar com situações de violência na escola; - Discutir a atribuição de responsabilidades para as situações de violência na escola; - Analisar estratégias de prevenção propostas pelos participantes.

A realização desta pesquisa parte da compreensão que para criar projetos e programas que visam à promoção e manutenção da saúde do ambiente escolar, é necessário conhecer e se aprofundar nos sentidos que uma determinada comunidade atribui à violência, pois, entende-se que influencia diretamente na saúde do ambiente escolar, prejudicando o desempenho escolar de educadores e alunos.

O estabelecimento escolar visto, anteriormente, como responsável pelo desenvolvimento do pensamento humano, passou a vivenciar pequenas “guerras civis” em seu próprio ambiente. O que vale ressaltar que a violência no ambiente escolar não se constitui um problema tipicamente brasileiro, já que se encontra presente em diversos países, e tornou-se evidente a partir dos anos de 1980.

Muito embora a violência seja, já hoje, vastamente reconhecida como um problema que afeta a saúde, esta ainda é considerada como objeto exclusivo da segurança pública, sendo que somente na década de 1990 é que o setor de saúde passou a assumi-la de maneira oficial (MINAYO, 2004).

Pode-se afirmar que o interesse em pesquisar a problemática da violência no contexto escolar é decorrente do trabalho de conclusão de curso da pesquisadora, fruto da realização do estágio referente à disciplina de Educação e Cidadania, numa Escola Estadual, situada na cidade de Campo Grande, MS. Na ocasião, foi realizado um trabalho de orientação aos professores e funcionários, a partir da demanda do estabelecimento, que estava relacionada à violência manifesta naquele local (SILVA, 2006).

Após, a realização do estágio e do trabalho de conclusão de curso percebeu-se o quanto era necessário pesquisar os sentidos atribuídos à violência, na perspectiva de educadores e alunos, e quais são as estratégias que utilizam para lidar com essa problemática. Ficou evidente que as atividades desenvolvidas durante o estágio da graduação, sobre violência no contexto escolar, eram o início de um trabalho que deveria ser aprofundado e sistematizado.

O delineamento metodológico da pesquisa apoiou-se na abordagem teórico-metodológica das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano (SPINK, 2004), considerando pressupostos do Construcionismo Social em pesquisa.

Portanto, vale destacar que os termos por meio dos quais se entende o mundo são artefatos sociais e produtos das trocas, historicamente situadas, entre as pessoas. Essa perspectiva está inserida na postura construcionista de se entender o conhecimento. O Construcionismo Social enquadra-se em uma teoria do conhecimento ao se preocupar com a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas narram e explicam o mundo em que vivem (SPINK, 2004).

Segundo Guareschi et al. (2006), o Construcionismo Social trabalha com a idéia da explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e ilustram o mundo em que vivem, considerando várias problematizações acerca da maneira como se entende o conhecimento. Sabe-se que a produção de sentidos concebida como um processo interativo, indica que as pessoas não produzem sentido de forma individual, pois o sentido é uma construção social que ocorre num contexto que se engedram questões históricas e culturais e, essa construção torna possível lidar e objetivar situações e fenômenos do mundo social, assim, a produção de sentidos e as práticas discursivas evidenciam a importância da linguagem na interação social, porque ao significar as práticas, as pessoas produzem sentidos posicionando-se em redes discursivas.

Há de ser considerado que a violência é percebida e definida de diferentes maneiras, existindo, então, múltiplas compreensões a seu próprio respeito. Desta forma, se abordará a violência utilizando os repertórios utilizados pela Biologia, Sociologia, Psicologia, e Saúde Pública que nos ajudarão a realizar uma leitura deste fenômeno. Sendo que esses repertórios são compreendidos como conjuntos de práticas discursivas que conformam sentidos sobre a violência. Os mesmos não se constituem apenas como referências teóricas, mas também, da produção de sentidos engendrados no cotidiano mediante discursos científicos.

Quanto ao material analisado nesta pesquisa, este foi alcançado por meio de duas fontes que, mesmo distintas, se complementam: 1) realização de oficinas sobre o tema violência; 2) observação do contexto escolar, tópicos esses que serão abordados nos procedimentos metodológicos.

Faz-se importante relatar que o texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos nos quais se situam a fundamentação teórica que deu suporte para esta pesquisa, dois capítulos que apresentam os objetivos e os procedimentos metodológicos, um capítulo

que apresenta os resultados, acompanhados de discussão e, para finalizar, tem-se um capítulo com as considerações finais. Sendo que se iniciou com uma introdução, situando a problemática da pesquisa e sua relevância social.

No capítulo dois – *O conhecimento como construção social* – é apresentado elementos que caracterizam a perspectiva do Construcionismo Social acerca do conhecimento. A partir desta perspectiva, foram feitas considerações acerca do conhecimento como algo produzido em conjunto pelas pessoas em suas práticas sociais. Assim, quanto à possibilidade de ação científica a ser concebida como uma prática social de valor igual às demais ações sociais, que foi possível por meio do “giro - lingüístico” que deu à ciência social um embasamento epistemológico do tipo não-representalista. São apresentados, ainda, alguns conceitos da abordagem sobre *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*, mostrando que produzir sentidos é necessário para se viver em sociedade, pois é por meio dos sentidos que se produzem coletivamente e que as pessoas compreendem, criam e interagem com o mundo à própria volta.

O capítulo três – *Conceituando violência* – apresenta versões que refletem especificidades de campos do saber variados acerca da problemática da violência, considerando a apresentação da teoria biológica, sociológica e psicanalítica do referido assunto.

No capítulo quatro – *Violência: uma questão de Saúde Pública mundial* – é problematizada a incorporação da violência no setor de saúde, devido aos próprios efeitos na qualidade de vida das pessoas. Sendo que a problemática violência X saúde é discutida em âmbito internacional, por meio de informações da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), e em âmbito nacional, por meio de informações do Ministério da Saúde brasileiro.

No capítulo cinco – *A violência no contexto escolar* – é discutida a problemática da violência no estabelecimento escolar. O conceito de instituição é apresentado a fim de tornar mais clara a compreensão da escola como um estabelecimento atravessado por uma rede de instituições, entre elas a própria violência. São apresentados, também, dados de pesquisas internacionais e nacionais acerca desta problemática.

Nos capítulos seis e sete, explanam-se os *Objetivos*, geral e específicos, e são relatados os *Procedimentos metodológicos* utilizados no desenvolvimento da pesquisa. É explicada, também, a opção pelo método qualitativo em pesquisa e o local da realização da pesquisa, assim como os participantes da mesma. Também, são descritos os procedimentos de coleta por meio da realização das oficinas e das observações do cotidiano escolares e discutidas as ferramentas de análise utilizadas para chegar aos resultados apresentados.

Na seqüência, no capítulo oito, se tem os *Resultados e discussão*, no qual são apresentados os resultados, destacando as práticas discursivas e os repertórios utilizados para falar da violência, que inclui relatos sobre as situações de violência na vida em geral e no contexto escolar. Apresentou-se, também, a discussão acerca das estratégias que os participantes das oficinas utilizam no enfrentamento e prevenção da violência escolar, sendo que para finalizar, no capítulo nove, apresentou-se as *Considerações finais* e as conclusões sobre a pesquisa.

2 O CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

O Construcionismo Social constitui-se como movimento que, diferente de outras correntes da Psicologia, não admite uma definição. O que existem são elementos que caracterizam o que pode ser denominado de uma perspectiva construcionista em Psicologia. Esse movimento questiona a adoção da linguagem como instrumento de, apenas, representação da realidade, pois, a linguagem passa a ser concebida como uma forma de ação no mundo: uma prática.

Iñiguez (2002) discorre, em seu texto *Construcionismo Social e Psicologia Social*, acerca dos quatro postulados do construcionismo. Por meio destes postulados se pode apreender a postura construcionista de se entender o conhecimento.

O primeiro postulado diz respeito à necessidade de se questionar as verdades acatadas, bem como a forma com que somos ensinados a olhar o mundo e a nós mesmos. O conhecimento não se baseia na observação, não pode ser objetivo e não é imparcial. Desta forma, qualquer princípio e verdade pressuposta necessitam ser problematizada.

O segundo postulado alerta para a importância de se considerar as especificidades e particularidades históricas e culturais do conhecimento, já que, o mesmo é produto de um processo histórico particular, fruto de uma cultura ou grupo cultural particular.

O terceiro postulado do construcionismo é o de que o conhecimento sempre é resultado de uma construção coletiva. Assim, produzimos conhecimento quando falamos uns com os outros, pois, nossas percepções acerca do mundo são resultantes de todos os nossos intercâmbios do dia-a-dia, isto porque para o Construcionismo Social todas as formas de interação social são importantes, mas é dada à linguagem, enquanto forma de interacionismo, uma atenção especial.

O último postulado é o do conhecimento enquanto inseparável da ação social, pois, todas as condições do mundo resultam da ação e negociação social, que podem ser distintas, como maneiras de relações diferentes, processos sociais e sociedades distintas, dessa forma, toda construção social é determinante de certo tipo de ação humana.

Faz-se importante esclarecer que de acordo com Guareschi et al. (2006, p. 124), o Construcionismo Social “[...] trabalha com a idéia da explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem, trazendo coladas várias problematizações sobre a maneira como entendemos o ‘conhecimento’”. Para os autores, a perspectiva construcionista não nega a existência material das pessoas, eventos, fenômenos, mas fomenta a reflexão de que a existência material não possui significados fixos e universais, o que permite às pessoas definirem-se de determinado modo, de diferentes formas de ser e de se reconhecer.

Considerando que os termos por meio dos quais se entende o mundo são artefatos sociais e produtos das trocas, historicamente situadas entre as pessoas, pode-se dizer que essa perspectiva está inserida na postura construcionista de se entender o conhecimento. Então, o Construcionismo Social¹ enquadra-se em uma teoria do conhecimento ao se preocupar com a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas narram e explicam o mundo em que vivem (SPINK, 2004).

Spink (2004, p. 20) explica que a perspectiva construcionista abdica da visão representacionista de conhecimento, que percebe a mente como espelho do mundo. Na perspectiva construcionista, o conhecimento é algo que as pessoas constroem juntas, que, conseqüentemente, “[...] resulta numa socialização do conhecimento, que passa a ser algo que construímos juntos por meio de nossas práticas sociais e não algo que apreendo do mundo”.

Também, segundo Spink (2004), ao comentar as relevantes contribuições de Ibáñez para a compreensão do que seria uma Psicologia Social de cunho construcionista, explica que para se adotar uma postura construcionista plena, são necessárias várias desconstruções.

De acordo com Spink e Frezza (2004), o termo desconstrução é utilizado para se referir a necessária reflexão que promove uma desfamiliarização de construções conceituais transformadas em crenças. Desta forma, cria-se espaço para novas construções, sem que as construções anteriores deixem de existir, já que permanecem impregnadas nos artefatos da cultura, que, por sua vez, constitui o acervo de repertórios interpretativos utilizados para dar sentido ao mundo. As autoras utilizam os escritos do psicólogo social da Universidade Autônoma de Barcelona, Tomás Ibáñez, para demonstrar os esforços em prol dessa desfamiliarização. Existem quatro temáticas que se encontram no cerne do realismo fundante da retórica da ciência na modernidade: a dualidade sujeito e objeto, a compreensão representacionista do conhecimento, a retórica da verdade e o cérebro como instância produtora de conhecimento.

A crença na dualidade sujeito e objeto são alicerçados em três posturas epistemológicas: o empirismo, o idealismo e o interacionismo. Na concepção do empirismo, o objeto constitui-se como a determinação última do conhecimento, considerando como projeto científico, aproximação cada vez mais efetiva a esse objeto. Para o idealismo, a possibilidade do conhecimento encontra-se ao lado do sujeito, e não do objeto. Diz respeito às categorias de

¹ O termo “construção social” é utilizado para se falar em ação, já a expressão construcionismo, para referir-se à abordagem teórica (SPINK; FREZZA, 2004).

entendimento que constituem a mente, que são universais e fundamentais para o conhecimento. Já para o interacionismo, o conhecimento é resultante da interação entre sujeito e objeto, apresentando, então, características de ambos (SPINK; FREZZA, 2004).

De acordo com as autoras, para o construcionismo, tanto sujeito como objeto são construções sócio-históricas, assim, tal afirmação propõe uma problematização da noção de realidade, já que, alguns pensadores construcionistas consideram uma noção dupla de realidade, constituída pelo realismo ontológico (a postulação da existência da realidade), e pelo construcionismo epistemológico (a postulação de que a realidade não existe independente de nossa maneira de entrar em contato com ela). Dessa forma, “[...] aprendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, de nossos processos de objetivação” (SPINK; FREZZA, 2004, p. 28).

Desta forma, para as autoras, a crítica à concepção representacionista do conhecimento é consequência da desfamiliarização da dicotomia sujeito-objeto. Pois, se os objetos da natureza são constituídos por características sociais e biológicas de pessoas historicamente situadas, o conhecimento não é uma representação ou tradução de uma realidade externa.

Ainda, segundo as autoras, a desfamiliarização da retórica da verdade diz respeito à crítica da concepção da verdade como conhecimento absoluto, entendendo assim, que não há uma verdade absoluta, pois o critério da verdade é estabelecido socialmente, a partir de “convenções pautadas por critérios de coerência, utilidade, inteligibilidade, moralidade [...] adequação às finalidades que designamos coletivamente como relevantes” (SPINK; FREZZA, 2004, p. 30).

Sabe-se que a compreensão do cérebro como instância produtora de conhecimento baseia-se na evidente constatação de que não poderíamos pensar se não tivéssemos cérebro e que nosso pensamento é prejudicado se acaso lesionarmos alguma área de nosso cérebro. No entanto, o cérebro não é a única condição para o pensamento, o mais correto seria afirmar que o pensamento tem sua condição na interface entre cérebro e sociedade, constituindo-se num processo (SPINK; FREZZA, 2004).

2.1 O “GIRO - LINGÜÍSTICO”

O Construcionismo Social, como se viu anteriormente, opõe-se a vertentes representacionistas, que consideram a linguagem como um instrumento de representação da realidade, considerando que a denominação “giro - lingüístico” é utilizada para nomear o

aumento do interesse na linguagem, ocorrido, gradualmente, no Século XX. O “giro - lingüístico” é decorrente dos questionamentos sobre a prioridade da linguagem científica sobre a linguagem cotidiana.

A possibilidade de ação científica ser concebida como uma prática social de valor igual às demais ações sociais, foi possível por meio do “giro - lingüístico”, que deu à ciência social um embasamento epistemológico do tipo não-representalista. O valor da linguagem cotidiana não está somente em sua função descritiva, se diversificando em variados usos e funções de importância equivalente à função descritivo-representacional (IÑIGUEZ, 2005).

O “giro - lingüístico” rompeu com uma antiga tradição que possuía seu foco no estudo do mundo das idéias, mundo interior e privado, passando a encaminhar a obra filosófica para os estudos dos enunciados lingüísticos. Esse fato constitui uma alteração profunda quanto à concepção da linguagem, que deixou de ser considerada como mero meio de tradução ou expressão das idéias, e passou a ser concebida como constituinte de nosso pensamento e idéias. Dessa forma, a linguagem é, simultaneamente, a própria condição de nosso pensamento e, também, um instrumento de representação da realidade (IBÁÑEZ, 2005).

Para o autor, o “giro - lingüístico” não só proporcionou um aumento na ênfase dada à importância da linguagem, ele contribuiu para o delineamento de novos conceitos acerca da natureza do conhecimento, tanto científico como o do sentido comum:

O “giro - lingüístico” [...] contribuiu para que fossem esboçados novos conceitos sobre a natureza do conhecimento, seja ele o do sentido comum ou o científico, para permitir que surgissem novos significados para aquilo que se costuma entender pelo termo “realidade” – tanto “social” ou “cultural” quanto “natural ou física - e a desenhar novas modalidades de investigação proporcionando outro contexto teórico e outros enfoques metodológicos [...] O “giro - lingüístico” modificou a própria concepção da natureza da linguagem (IBÁÑEZ, 2005, p. 19-20).

Segundo Ibáñez (2005), a linguagem considerada como atividade, como realizadora de ações e não somente de descrições e representações, contribuiu para o desenvolvimento das correntes construcionistas, que se constituíram e se consolidaram em diversos campos das ciências sociais e humanas.

Ainda segundo o autor, por meio do “giro - lingüístico”, a relação idéias/mundo foi substituída pela relação linguagem/mundo. A melhor alternativa para se ter a compreensão de como nosso pensamento é estruturado, e o conhecimento que possuímos a respeito do

mundo, é verificar a estrutura lógica de nosso discurso em vez de se investigar aspectos internos da mente. O “giro - lingüístico”, ao atribuir à linguagem o papel de instrumento de “fazer coisas”, e não somente de representar a realidade, possibilitou uma segunda mudança na concepção da linguagem. A linguagem, então, passaria a ter um caráter produtivo e constitutivo de realidades, além de sua função de descrição e representação da realidade. Dessa forma, reconhece-se, então, a importância da linguagem, pois, é principalmente por meio dela que produzimos sentidos acerca do mundo e de nós mesmos.

2.2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO

Dar sentido ao mundo constitui-se uma prática social pertencente a nossa condição humana. Desenvolvemos essa prática em nossas relações cotidianas, que são atravessados por práticas discursivas estruturadas a partir de um grande número de vozes (SPINK; MENEGON, 2004). O sentido é construído socialmente:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com situações e fenômenos a sua volta (SPINK E MEDRADO, 2004, p. 41).

Para os autores, ao se considerar a perspectiva psicossocial, a produção de sentidos não se constitui uma atividade cognitiva intra-individual ou uma reprodução de modelos preexistentes, e sim uma prática social, dialógica, que envolve a linguagem em uso. A produção de sentidos é, então, um fenômeno sociolingüístico, em que a linguagem em uso fornece a base para as práticas sociais também produtoras de sentidos, que permeiam o nosso cotidiano. Uma investigação da produção de sentidos no cotidiano constitui-se como proposta teórico-metodológica que se volta para a análise de práticas discursivas com base nas considerações do Construcionismo Social (SPINK, 2004).

Segundo Menegon (2006), a abordagem sobre práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano pressupõe a articulação de três dimensões básicas: 1) história: englobando o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto; 2) pessoa: destacando a dialogia inerente às relações; e 3) linguagem: compreendida em seus aspectos performáticos e suas condições de produção.

A perspectiva temporal no trabalho com as práticas discursivas considera, segundo Spink e Medrado (2004), a interface de três tempos históricos, já citados anteriormente. O tempo longo compreende o grande tempo, e está em qualquer tempo e em qualquer lugar; como por exemplo, os textos. Já, o tempo vivido é o tempo de vida de cada um de nós, tempo da memória na qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identidades. Os tempos longo e vivido estão presentes no tempo curto, que é o tempo do aqui e agora, como ocorre nas conversas face a face, no telefone, e outras formas presenciais.

No que se refere à dimensão pessoa, essa abordagem privilegia a dialogia, já que, ao se adotar terminologias como, por exemplo, sujeito e objeto, se está favorecendo dicotomias. Entretanto, não se objetiva com isso o abandono de terminologias como sujeito ou indivíduo, e sim ressignificá-los à luz da perspectiva construcionista, posicionando o termo pessoa como estar em relação. No jogo das relações sociais, a pessoa “[...] está inserida num constante processo de negociação, desenvolvendo trocas simbólicas, num espaço de intersubjetividade ou, mais precisamente, de interpessoalidade”. (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 55). Os autores esclarecem que a partir da noção de que as práticas discursivas englobam um processo constante de interanimação dialógica, é possível apresentar a produção de sentidos como uma produção discursiva de pessoas em interação.

Para Menegon (2006), essas três dimensões, história, pessoa e linguagem, estão articuladas, sendo que a linguagem ocupa lugar de destaque, uma vez que é, principalmente, por meio dela que se dá sentido ao mundo e a nós mesmos.

Segundo Spink (2001, p.1309), a linguagem “[...] é a ação, é prática social e não apenas elo condutor ou mediação de sentidos”. Trata-se, portanto, de se trabalhar a linguagem em uso. Nessa perspectiva, entende-se a linguagem como prática social, trabalhando a interface entre aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção, compreendidas tanto como contexto social e interacional, quanto na concepção foucaultiana de construções históricas.

Spink e Medrado (2004) fazem uma diferenciação entre discurso e práticas discursivas. O discurso refere-se às regularidades lingüísticas. Um discurso é compreendido como a utilização institucional da linguagem e de sistemas de sinais de tipo lingüístico. A institucionalização pode se dar em nível disciplinar, político, cultural e de pequenos grupos, ou seja, “[...] tanto no nível macro dos sistemas políticos e disciplinares, como no nível restrito de sistemas políticos” (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 43).

De acordo com Spink e Medrado (2004), pode haver discursos que são originados em torno de um tópico específico, como gênero e classe. Diferentes áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a História, possuem seus discursos oficiais.

Vale destacar que a linguagem é trabalhada de variadas maneiras em diferentes disciplinas. Para a abordagem das práticas discursivas e produção de sentidos, o interesse maior está no papel da linguagem na interação social, explicando assim o termo Práticas Discursivas (SPINK, 2004).

As práticas discursivas são o foco principal de análise da abordagem construcionista, envolvendo “ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos”, e variadas produções sociais das quais são expressão. Constituem, assim, um excepcional caminho para a compreensão da produção de sentidos no cotidiano (SPINK; FREZZA, 2004, p. 38).

Guareschi et al. (2006), desenvolvem pesquisas que buscam a compreensão da produção de sentidos acerca da violência, a partir da perspectiva teórico-metodológica, também, desenvolvida por Spink (2004) situada no Construcionismo Social. Os autores nos esclarecem que, a produção de sentidos, concebida como um processo interativo indica que as pessoas não produzem sentidos sozinhas, ou seja, de forma individual. Como já elucidado anteriormente, o sentido é uma construção social, que ocorre num contexto atravessado por questões históricas e culturais e, essa construção torna possível lidar com situações e fenômenos do mundo social.

Segundo os autores, a produção de sentidos e as práticas discursivas colocam em destaque a importância da linguagem na interação social, pois, as práticas discursivas são formas de produção de sentidos, ou seja, as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em redes discursivas. Ao se considerar a compreensão da produção de sentidos, a violência não pode ser pensada como uma manifestação individual, resultante de uma identidade violenta ou uma essência humana agressiva. A violência necessita ser compreendida como uma prática complexa, estabelecida por diversos vetores socialmente produzidos, que se unem para dar significado aos diferentes marcadores identitários (GUARESCHI et al., 2006).

Os marcadores identitários são símbolos culturais que diferenciam, classificam, ordenam e agrupam as pessoas. Ou seja, simbolizam aquilo que somos, (nossa raça, etnia, o que consumimos, entre outros) e que nos classifica e nos posiciona nos diferentes grupos sociais (QUADRADO; RIBEIRO, 2006).

A produção de sentidos não se restringe à pessoa isolada, mas engendra-se em práticas sociais, coletivas, que dão forma ao real e ao modo de acessá-lo. De acordo com Spink e Medrado (2004), o sentido dado ao discurso está intimamente ligado a uma

construção social desse grupo, ou ainda, dessa cultura, e está relacionada com a História, com a pessoa e com a sua linguagem, como ela age, como faz e quais são os próprios efeitos. Um exemplo disso, é o sentido que as pessoas dão a uma palavra, ou assunto, como, por exemplo, risco e violência.

O conhecimento produzido para compreender a violência é amplo e apresenta versões que refletem especificidades de campos do saber variados. Quando analisado etimologicamente, verifica-se que a palavra violência origina-se do latim *vis*, força, e significa: todo ato de força para ir contra a natureza de algum ser; todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 1999).

Segundo a filósofa Marilena Chauí (1999), a violência se constitui em toda prática e toda idéia que reduza uma pessoa à condição de coisa, que viola interna ou externamente o ser de alguém, que perpetua relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Além disso, as próprias explicações que a sociedade oferece são violentas, já que estão cegas quanto ao lugar de onde o efeito produz a violência, considerando a estrutura e a sociedade brasileira. Dessa forma, as desigualdades e as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas como formas de violência. A mitologia e os procedimentos ideológicos fazem com que não seja percebida a violência que compõe e organiza as relações sociais brasileiras. Assim, ao não ser notada, é considerada natural.

Para Maldonado e Willians (2005), a violência constitui-se em um grave problema social, que atinge a população como um todo, e seu estudo deve ser feito de diferentes maneiras, já que existem diferentes definições acerca dela. De acordo com as autoras, todo ato de violência é caracterizado pelo fato de prejudicar o desenvolvimento pleno dos seres humanos, envolvendo três papéis: o de vítima, o de autor e o da testemunha.

Para tanto, a violência engloba aquele que a pratica e a pessoa ou comunidade que a sofre. Também, há de ser ressaltado que existem diferentes tipos de violência, sendo a agressão o tipo mais explícito. A agressão física, por exemplo, atinge a pessoa em seu corpo e bens, e em seus entes e amigos queridos (FACHINI, 1992).

3.1 CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO ACERCA DA VIOLÊNCIA

A violência é percebida e definida de diferentes maneiras, existindo, então, múltiplas compreensões a seu respeito. Portanto, faz-se necessário a exposição de algumas definições de diferentes abordagens teóricas.

No entanto, se abordará a violência utilizando os repertórios utilizados pela Biologia, Sociologia e a Psicologia, que nos ajudarão a realizar uma leitura deste fenômeno. Esses repertórios são compreendidos como conjuntos de práticas discursivas que conformam sentidos sobre a violência. Nesse caso, não se tratam apenas de referências teóricas, mas da produção de sentidos engendrados no cotidiano mediante discursos científicos.

3.1.1 Contribuições da Biologia

A Biologia exerceu uma grande influência nas ciências humanas por meio dos estudos de Charles Darwin, autor dos livros “A Origem das Espécies” (1859) e “A Origem da Vida” (1871). “Para a teoria Darwiniana, a pessoa relaciona-se com a natureza por meio da herança e das inumeráveis influências do ambiente natural sobre seu corpo e, conseqüentemente, sobre sua personalidade, intelecto, psiquismo” (TIMPANARO, 1973 apud AMORETTI, 1992).

Eibe-eibesfeldt (1977 apud AMORETTI, 1992) esclarece que por meio do trabalho de Darwin, desenvolveu-se a etologia ou “Biologia do Comportamento”, com importantes contribuições no estudo do comportamento humano. Os Etologistas consideram que: “A agressividade enquanto disposição para a agressão parece de fato espalhada por todo o mundo”, considerando a base biológica para a violência humana.

De acordo com Flores (2002), ainda que a contribuição de um grande número de estudos genéticos, neurológicos e paleontológicos acerca da natureza da violência humana seja de conhecimento público, continuam sendo freqüentes as críticas exaltadas à contribuição da Biologia aos estudos das formas de violência que ocorrem nas sociedades humanas. A dicotomia natureza *versus* cultura persiste muito presente no discurso das áreas das ciências que estudam fenômenos humanos complexos, como a vida em sociedade. Segundo o autor, na resolução de problemas sociais, a exclusão dos aspectos biológicos, como a relevância de certos estados mentais nas condutas violentas, provoca a ausência de recursos de saúde e

assistência social, na sociedade, para auxiliar pessoas predispostas a comportamentos violentos a lidarem com suas circunstâncias.

Desde o início do século XX, dezenas de estudos com gêmeos têm identificado um componente genético no comportamento criminal, mesmo tendo uma variação no tempo e no espaço, o que sugere que a influência dos genes não é invariante. Genes influenciam o comportamento de uma maneira probabilística, contribuindo para condições psicológicas que facilitam à pessoa agir de maneira violenta. Ao se apontar o efeito de genes em um determinado fenótipo, comportamento violento neste caso, não traz qualquer presunção sobre o efeito do ambiente neste fenótipo nem sobre eventuais interações entre ambos, genes e ambiente (FLORES, 2002).

3.1.2 Enfoque Psicológico

Dentre as diferentes abordagens que compõem o discurso psicológico da violência, utilizaremos os repertórios psicanalíticos e do desenvolvimento humano para a problematização da violência.

De acordo com Fachini (1992), a Psicologia, nas suas referências psicanalíticas e de desenvolvimento humano, busca a origem da violência no íntimo da pessoa humana, indiferente à sua classe social. Uma pessoa torna-se violenta quando é privada de necessidades básicas, e a violência surge em resposta desse “EU” tolhido na busca dos próprios objetivos, dos próprios impulsos, visando atender à própria necessidades. A violência, então, é ocasionada por frustrações como abandonos primitivos, perdas que não se pode reparar, sonhos desfeitos e fantasias persecutórias, sendo uma expressão patológica do impulso agressivo descomunal. Constitui-se, então, em uma forma desproporcional da agressividade contra a pessoa, sociedade ou nação (FACHINI, 1992).

Freud (2006), em seu texto “Mais além do Princípio do Prazer”, escreve sobre a pulsão de morte “Thanatos”. Segundo o autor, a pulsão de morte reproduz a inclinação fundamental que o ser humano possui em voltar ao estado inorgânico. Essas pulsões são dirigidas inicialmente ao interior e tendem à autodestruição, sendo secundariamente encaminhadas para o exterior, e então, se demonstra sob forma de pulsão agressiva ou destrutiva .

Para a teoria Freudiana, essa pulsão de agressão, possivelmente como inclinação à autodestruição, só pode ser compreendida em sua união com a sexualidade. A expressão “pulsão destrutiva” é destinada por Freud (2004) à destruição voltada ao exterior. Ainda

segundo Freud, a pulsão de morte aliada à pulsão de vida “Eros”, tanto na sua forma sádica, quanto na sua forma masoquista, faz da tendência para a destruição um dado irreduzível. Em “Pulsões e Destinos das Pulsões”, Freud (2004) faz analogia entre o sadismo e o ódio com as pulsões do ego, de sua luta em prol de sua conservação e afirmação.

De acordo com Maldonado e Williams (2005), a família possui grande influência na aquisição de modelos agressivos por parte da criança. Pais, ao fazerem uso da punição, mostram a seus filhos que a violência é uma forma adequada de resolução de problemas, conflitos e de relacionamento entre pessoas. Para os autores, os modelos comportamentais adquiridos nas interações com os demais, durante a primeira infância, são usadas por estas, automaticamente, em situações novas. A criança pode aprender a manipular, persuadir, coagir e mostrar, desde seu início, comportamentos tidos como anti-sociais.

Winnicott (1995) articula a delinqüência juvenil à vida familiar. Em 1939, o autor afirma que é principalmente, a partir do amor e do ódio que as relações humanas são construídas, e ambos, envolvem agressividade. Toda bondade e maldade presente nas relações humanas estão no íntimo do ser humano, e já no bebê existe amor e ódio, sendo que o ódio é vivenciado pela criança pequena mais intensamente. Para o autor, o professor é um grande conhecedor dos impulsos agressivos dos próprios alunos, tanto latentes como manifestos, e por vezes enfrentam situações agressivas, ou crianças agressivas. Segundo o autor, a violência quando não dirigida ou sublimada, torna-se uma grande ameaça no adolescente e no adulto, e quando não contida na infância aparecem com intensidade na adolescência e pode gerar muita agressividade no adulto. Ausência de limites é um problema muito sério, tanto quanto o da violência. O crime descobre suas raízes na carência ou falta de domínio do ódio na infância.

A abundância de violência pessoal e institucionalizada é explicada por Winnicott (1995) enfocando a falta de autoridade, assim, para ele a fragmentação da família, a escassez afetiva e econômica dos pais, é de onde procede a violência infantil, juvenil e adulta. O adolescente que apresenta condutas anti-sociais pede encarecidamente à sociedade para que esta lhe proporcione segurança e disciplina, já que sua família e escola não o fazem. O adolescente que se encontra inteiramente desenvolvido exprime a grande necessidade de um pai rigoroso, severo e forte, por ser ele capaz de impedir a violência da pessoa que comete delitos. A pessoa violenta, explícita ou implicitamente, se vê no direito de cobrar aquilo que considera que a sociedade lhe deve. Esta violência não está presente somente em periferias e favelas, mas também em bairros mais favorecidos e sofisticados, e tem feito que a arquitetura dos prédios e casas se modifique, buscando sua contenção por meio de cercas elétricas, muros altos, guaritas de guardas, e outras parafernalias eletrônicas.

Para a Psicanálise, mesmo a pulsão tendo uma origem biológica, o que interessaria seriam os destinos das pulsões, que neste caso seguem um arranjo segundo a relação objetal que se constitui com as figuras parentais inicialmente. Aqui, a questão da violência, apesar de partir de uma suposta origem biológica da pulsão, organiza-se de acordo com os laços objetais que a pessoa estabelece.

As teorias psicológicas não são de domínio apenas da comunidade acadêmica, pois, seus repertórios acabaram sendo socializados, por meio da mídia e de outras práticas sociais, como os processos educacionais, e passaram a ser de conhecimento da população em geral. Assim, a forma de entender a violência por meio de repertórios psicológicos pode ser reconhecida nas conversas cotidianas acerca desta problemática, sendo este discurso é utilizado para produzir uma forma de explicar e acessar a violência.

3.1.3 Contribuições da Sociologia

Na segunda metade do século XIX, Engels, ao criticar as idéias de Eugênio Dühring, proporcionou o primeiro debate de grande expressão acerca do tema violência. Para Düring, as injustiças e as desigualdades sociais e entre as nações, são resultantes de uma violência determinada pelos desacertos, credices e inclinação ao mal das pessoas (AMORETTI, 1992).

Baseado no conceito marxista da economia política, Engels (1948 apud AMORETTI, 1992) confere essas desigualdades e injustiças sociais ao sistema político de produção e distribuição das riquezas de certa sociedade histórica. A sociedade se divide em classes sociais, existindo os privilegiados e os prejudicados, os que exploram e os que são explorados, o que dominam e os que são dominados.

Para Amoretti (1992), a sociedade humana é caracterizada pelo modo de vida das pessoas e suas relações no processo de produção, já que, o mundo em que vivem é resultado de seu trabalho. Os grupos ou classes sociais dominadores de determinada sociedade ou controladores de sua economia, desejam manter aquilo que detêm em suas mãos, para não perderem as vantagens que estas lhes proporcionam. De acordo com o autor, a violência teve um papel muitas vezes predominante nas lutas por transformações sociais, visando uma sociedade socialista e sem desigualdades, porém, têm-se visto através da história que nem sempre as mudanças violentas são sustentadas.

Para Fachini (1992), nos bairros menos favorecidos a violência não é reprimida por cercas e muros, ela se constitui uma realidade com a qual se convive, sendo encarada

como mais um dos infortúnios enfrentados a cada dia. Nesse contexto, a sobrevivência envolve o sofrer e o causar violência, pois, as pessoas consideram como única arma contra a mesma, sua incorporação como componente comum das relações interpessoais. O autor afirma que as desigualdades sociais geram violência por meio da explosão demográfica e da concentração de renda. As estruturas das organizações sociais, contrárias à justiça e iníquas, promovem o surgimento da violência. A desconsideração dos governantes para com as classes menos favorecidas gera a violência urbana, salarial, racial, educacional, moral e física.

Fachini (1992) considera a violência atual, presente na humanidade, como consequência da desvalorização de valores éticos, políticos e sociais. Para o autor, o leito da violência é gerado pelo capitalismo selvagem. Então, se tem diferentes leituras acerca da violência. Para a Biologia, a pessoa possui uma descendência animal, sendo seu herdeiro mais evoluído. A violência, então, é decorrente dessa herança da agressividade animal, que é considerada a base biológica para o fenômeno da violência.

Para a Psicologia, a agressividade é inata ao ser humano, pois, está presente na estruturação psíquica das pessoas, a partir de seu nascimento. A agressividade é exteriorizada quando a pessoa não encontra vias de satisfação pulsional, que na teoria de Freud (2006), é chamada de princípio do prazer. É atribuída à família, grande responsabilidade pela aquisição de modelos agressivos de comportamento relativos aos destinos e possibilidades das pulsões.

Na percepção Sociológica, a violência é explicada como algo mais exterior a pessoa. Ela é desencadeada pelas desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo. Então, a pobreza e o mercado, por exemplo, são vistos como produtores de violência. A pessoa, quando privada dos próprios direitos básicos, como emprego, alimentação, moradia, acesso à saúde, responde a tudo isso com comportamentos violentos.

A violência, como é percebida hoje, e descrita nas práticas discursivas, recebe influência de diferentes campos de conhecimento, ou seja, é objetivada por diferentes campos e, portanto, sentidos, tornando-a um objeto constituído por polifonias e polissemias. De acordo com Spink e Frezza (2004), a linguagem é compreendida como prática discursivas envolvendo ações, seleções, linguagens, contextos e variadas produções sociais das quais são expressão na linguagem do aqui e agora. Também, pode ser compreendida como discurso, que caracterizada por repertórios interpretativos de falas específicas de uma dada área de conhecimento, as quais, na inter-relação entre tempo longo, tempo vivido e tempo curto, inscrevem continuidades, descontinuidades e ressignificações, que se engramam e dão sustentação para práticas sociais variadas.

A violência compreendida como uma questão de Saúde Pública engendra-se em um conjunto de práticas discursivas que incorporam tanto sentidos biológicos, quanto psicológicos e sociais. Neste caso, são justamente esses sentidos que tornaram possível incorporar a violência como uma questão de saúde e não apenas de segurança. A violência constitui-se uma questão social, não sendo em si um objeto próprio do setor de saúde. Entretanto, ela passa a fazer parte desse campo devido ao impacto que ocasiona na qualidade de vida, os comprometimentos físicos, psíquicos e morais que acarreta a atenção e cuidado que exige dos serviços médico-hospitalares, e também, com o conceito ampliado de saúde, a violência é objeto de intersetorialidade, na qual o campo-social se incorpora (MINAYO, 2004).

A violência doméstica, por exemplo, é considerado um problema de Saúde Pública pela Organização Mundial da Saúde, devido aos traumatismos físicos e danos emocionais e morais das pessoas vítimas de agressões. A compreensão desse tipo de violência, segundo a OMS, está atrelada às relações de gênero (ALMEIDA et al, 2000).

Para Minayo (2004), muito embora a violência seja, já hoje, amplamente reconhecida como um problema que afeta a saúde, esta ainda é, normalmente, considerada como objeto exclusivo da segurança pública. Somente na década de 1990 é que o setor de saúde passou a assumi-la de maneira oficial.

4.1 VIOLÊNCIA SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS)

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) é um organismo internacional de Saúde Pública, que busca promover a melhoria das condições de saúde dos países das Américas. Ela também atua como Escritório Regional da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as Américas.

A OPAS trabalha com o conceito de violência da OMS, que define violência como “[...] o uso intencional de força física ou poder, de fato ou como ameaça, contra si próprio, uma outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, [...] tem uma alta probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, transtornos de desenvolvimento ou privação” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003, p. 5).

A inclusão da palavra “poder”, além da frase “o uso de força física”, alarga a natureza de um ato violento e expande a compreensão convencional de violência a fim de

incluir esses atos que resultam de um poder de relacionamento, incluindo as ameaças e intimidações. O uso da força também serve para incluir os atos de negligência ou omissão. Dessa forma, "o uso da força física ou poder" deve ser entendido com a inclusão da negligência e de todos os tipos de violência física, abuso sexual e psicológico, bem como atos suicidas e outros atos abusivos (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

De acordo com a OPAS (2003), existe um reconhecimento crescente entre os pesquisadores e profissionais, da necessidade de incluir tipos de violência que não resultem, necessariamente, em lesões pessoais ou morte, mas que ainda assim representam uma substancial carga de trabalho as pessoas, famílias, comunidades e sistemas de cuidados de saúde em todo o mundo. Muitas formas de violência contra mulheres, crianças e idosos, por exemplo, podem ocasionar problemas físicos, psicológicos e sociais, que podem não resultar em lesão, incapacidade ou morte. Essas consequências podem ser imediatas, assim como latente, e podem durar anos após os primeiros abusos. Ao se definir como resultantes da violência, apenas lesões e mortes, se está limitando a compreensão do impacto total da violência sobre as pessoas, comunidades e a sociedade.

Um dos aspectos mais complexos da definição de violência é a questão da intencionalidade. A OPAS (2003) explica que existem dois pontos importantes que devem ser analisados. Em primeiro lugar, embora a violência seja distinguida de eventos inesperados que resultam em lesões, a presença de uma intenção de usar a força, não significa necessariamente que houve uma intenção de causar danos.

Um segundo ponto relacionado com intencionalidade reside na distinção entre a intenção de ferir e a intenção de "usar a violência". Violência, de acordo com Walters e Parke (1964 apud ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003, p. 6), é culturalmente determinado. Para algumas pessoas, ser violento significa prejudicar outras pessoas, mas, com base em suas origens culturais e crenças, muitas vezes, essas pessoas não percebem os próprios atos como violentos. A definição utilizada pela OMS, no entanto, define violência no que se refere à saúde ou bem-estar das pessoas. Certos comportamentos – como bater num cônjuge – podem ser considerados por algumas pessoas como aceitáveis práticas culturais, mas são considerados atos violentos com importantes implicações para a saúde da pessoa.

4.2 VIOLÊNCIA E SAÚDE NO BRASIL

No Brasil, assim como em outros países, houve dificuldade em introduzir a questão de acidentes e violências na agenda das políticas públicas de saúde, mesmo sendo esses fatores a segunda maior causa de óbito no perfil da mortalidade geral, desde a década de 1980 (MINAYO, 2004).

No Brasil, o enfoque maior que se tem dado à violência, surge como consequência do impacto que a mesma representa na vida da população e, conseqüentemente, no setor de saúde. Para Minayo (1994), a violência passou a ocupar um lugar relevante na agenda da Saúde Pública, devido aos efeitos diretos e indiretos, tanto físicos como simbólicos que causam sobre a população. A violência também acarreta uma sobrecarga nos serviços de saúde, já que leva a um aumento dos custos globais da atenção, afetando, principalmente, a qualidade de vida.

4.2.1 O Ministério da Saúde e a violência

Em 1998 o Ministério da Saúde criou um Comitê Técnico com a finalidade de diagnosticar e de propor ações específicas para o setor. Esse Comitê compartilhou com mais de 150 profissionais de todo o país a discussão da proposta, que foi posteriormente analisada e aprovada pelas instâncias tripartites do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) (MINAYO, 2004). Segundo a autora, o documento foi oficializado por portaria em 2001, sendo denominado como: Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Nesse documento, encontra-se a definição dos conceitos, o diagnóstico da situação, as diretrizes e as estratégias de ação intersetorial, ressaltando a responsabilidade do setor.

De acordo com o documento, os acidentes e as violências no Brasil configuram um problema de Saúde Pública de grande magnitude e transcendência, que tem provocado forte impacto na morbidade e na mortalidade da população (BRASIL, 2001).

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) afirma que a referida Política Nacional constitui-se um instrumento orientador da atuação do setor saúde nesse contexto, e considera a morbimortalidade como demonstração desses eventos, devido às ocorrências acidentais e violentas que matam ou provocam agravos à saúde, gerando demanda de atendimento nos serviços de saúde. Outros eventos que não chegam aos serviços de saúde, mas são do conhecimento de outros setores da sociedade (polícias, hospitais não credenciados ao SUS,

entre outros), são acrescentados a esse grupo. Essa Política estabelece diretrizes e responsabilidades institucionais, que contemplam e valorizam “[...] medidas inerentes à promoção da saúde e à prevenção desses eventos, mediante o estabelecimento de processos de articulação com diferentes segmentos sociais” (BRASIL, 2001, p. 2).

Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), os acidentes e as violências são originadas por ações ou omissões humanas e de condicionantes técnicos e sociais. Por se tratar de um fenômeno de difícil conceituação e por ser um conceito complexo, polissêmico e controverso, o documento adota como violência a definição de Minayo e Souza (1998), que definem violência como ações realizadas por pessoas, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e ou espirituais a si próprio ou a outros.

Desta forma, a violência apresenta “[...] profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas, bem como nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre os envolvidos” (BRASIL, 2001, p. 3).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), existem diversas formas de expressão da violência, como a agressão física, abuso sexual, violência psicológica e violência institucional.

Os diferentes grupos populacionais são atingidos por diversos tipos de violência com conseqüências distintas:

Os homens sofrem mais violência que levam a óbito e tornam-se visíveis nos índices de mortalidade. Em outros segmentos, porém, sobretudo o de criança, adolescente, mulher e idoso, as violências não resultam necessariamente em óbito, mas repercutem, em sua maioria, no perfil de morbidade, devido ao seu impacto sobre a saúde (BRASIL, 2001, p. 3).

Os acidentes e as violências configuram um conjunto de agravos à saúde, que pode ou não levar a óbito, que abrangem as causas denominadas acidentais (devidas ao trânsito, trabalho, quedas, envenenamentos, afogamentos e outros tipos de acidentes), e as causas ditas intencionais (agressões e lesões autoprovocadas). Esses eventos constam na Classificação Internacional de Doenças – CID (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1985, 1995 apud BRASIL, 2001), e são denominados de causas externas. Esses eventos englobam todos os tipos de lesões e envenenamentos, como ferimentos, fraturas, queimaduras, intoxicações, afogamentos, entre outros.

O tema está inserido no conceito ampliado de saúde que, de acordo com a Constituição Federal Brasileira e a legislação dela decorrente, abrange não só as questões

médicas e biomédicas, mas também aquelas relativas a estilos de vida e ao conjunto de condicionantes sociais, históricos e ambientais nos quais a sociedade brasileira vive, trabalha, relaciona-se e projeta seu futuro (BRASIL, 2001).

Ao incorporar os dois temas como problemas de Saúde Pública, o setor o faz, de um lado, assumindo a sua participação – com os outros setores e com a sociedade civil – na construção da cidadania e da qualidade de vida da população e, de outro, o seu papel específico, utilizando os instrumentos que lhe são próprios: as estratégias de promoção da saúde e de prevenção de doenças e agravos, bem como a melhor adequação das ações relativas à assistência, recuperação e reabilitação (BRASIL, 2001).

De acordo com Czeresnia e Freitas (2003), prevenção significa o desenvolvimento de ações que visam orientar e evitar o surgimento de doenças específicas, diminuindo a incidência e a prevalência nas populações. As atuações voltadas à prevenção são realizadas por meio de projetos e educação em saúde, orientadas pela exposição de informação científica e de indicação de mudanças de hábitos.

Para os autores, a promoção da saúde define-se por estratégias que visem mudanças nas condições de vida e de trabalho das pessoas. A promoção de saúde é uma forma de potencializar ações em saúde não relacionadas a doenças especificamente, mas as formas de viver. A promoção da saúde engloba tanto ações múltiplas de um Estado, como a singularidade e autonomia das pessoas, envolvendo ainda o fortalecimento da capacidade individual e coletiva em lidar com a saúde.

4.2.2 O Relatório mundial sobre violência e saúde

A OPAS, observando as mudanças nos perfis de morbimortalidade ocorridas na maioria das regiões latino-americanas, a partir de 1993, passou a recomendar aos países membros que inserissem o tema violência na sua agenda de intervenção (MINAYO, 2004). Segundo a autora, em 1997, devido ao aumento de casos de violência e agravamento desta situação em várias partes do mundo, a OMS destinou-lhe prioridade na Assembléia Mundial de Saúde daquele ano. E, em 2002, a OMS publicou um informe intitulado Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003). Esse Relatório traz para a área da saúde, uma reflexão sobre sua responsabilidade específica e intersetorial.

A violência sempre esteve presente na experiência humana. Seu impacto pode ser percebido de formas variadas, em todo o mundo. De acordo com dados contidos no relatório,

a violência é responsável por 1,65 milhões de mortes em todo o mundo, sendo que dentre elas 49,1% são causadas por suicídio, 31,3% por homicídio e 18,6% causado pelas guerras (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

O Relatório Mundial sobre violência e saúde (OPAS, 2003) classifica a violência em três grandes categorias de acordo com o autor dos atos violentos: violência dirigida contra si mesmo, que abrange atos suicidas e autolesões; violência interpessoal, que envolve a violência intrafamiliar e entre pares e a violência comunitária, que ocorre entre pessoas independentes, conhecidas ou não, geralmente ocorre fora de casa; e violência coletiva, que se caracteriza pelo uso instrumental de violência por parte de pessoas que se identificam como membros de um grupo contra outro grupo ou conjunto de pessoas. Por sua vez, estas três grandes categorias são subdivididas de modo a refletir o tipo de violência específica. Essa classificação leva em conta a natureza da violência, que pode ser física, sexual ou mental. Essa classificação aparece nos diálogos da pesquisa como física; verbal; psicológica; moral; preconceito; sexismo; policial; abuso de poder; contra o meio ambiente; doméstica; no trabalho; contra a mulher; contra o homem; homicídio; esfaqueado; estupro; tortura; assassinato; agressão a jovens e crianças; contrabando. O que possibilita a compreensão de que a violência não se restringe apenas a agressão física e sim as diversas formas que assume no cotidiano em que acontece algum tipo de lesão ao outro.

4.2.3 O impacto da violência no setor da Saúde Pública

A violência é reconhecida, mundialmente, como uma das principais causas de morte. O custo da violência traduz-se em milhões de dólares anuais em gastos de saúde em todo o mundo, sendo que, o custo humano em sofrimento e dor não pode ser calculado (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

A Saúde Pública não é destinada apenas à pacientes individuais, pois, seu interesse está em lidar com doenças e com as condições e problemas que afetam a saúde, pretendendo proporcionar o máximo benefício para o maior número possível de pessoas. Isto não significa que a Saúde Pública ignora os cuidados das pessoas. Pelo contrário, a preocupação é evitar problemas de saúde e de ampliar e melhorar o atendimento e segurança de todas as populações (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

De acordo com a OPAS (2003), o enfoque da Saúde Pública, para qualquer problema, é interdisciplinar, e se baseia em dados científicos. Além disso, ela utiliza o conhecimento de muitas disciplinas, como a Medicina, Epidemiologia, Sociologia, Psicologia,

Criminologia, Educação e Economia. Este fato permite que o domínio da Saúde Pública seja inovador e que responda a uma vasta gama de doenças, procedimentos e lesões em todo o mundo.

O enfoque da Saúde Pública também enfatiza a ação coletiva, considerando que a cooperação de esforços de diversos setores, tais como Saúde, Educação, Serviços Sociais, Justiça e Política, é necessária para resolver problemas que, geralmente, são considerados puramente “médicos”. Cada setor tem um importante papel a desempenhar na abordagem do problema da violência e, coletivamente, as estratégias adotadas em cada um tem o potencial de produzir reduções importantes da violência (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

De acordo com a OPAS (2003, p. 5), o enfoque da violência na perspectiva da Saúde Pública baseia-se nos requisitos rigorosos do método científico. Ao passar do problema à solução, esse enfoque passa por grandes etapas:

- 1) Obtenção, tanto quanto possível, de conhecimentos básicos sobre todos os aspectos da violência – mediante a recolha sistemática de dados sobre a magnitude, extensão, características e conseqüências da violência a nível local, nacional e internacional; 2) Investigação do por que ocorre a violência, ou seja, realizar investigação para determinar: as causas e as correlações de violência; Os fatores que aumentam ou diminuem o risco de violência; Os fatores que podem ser modificáveis por meio de intervenções; 3) Estudar formas de impedir a violência, usando a informação exposta anteriormente, mediante a concepção, execução, acompanhamento e avaliação das intervenções.

Ainda segundo a OPAS (2003), é necessário implementar intervenções que se mostrem promissoras, que devem ser acompanhadas de uma grande difusão de informações e de uma evolução na eficácia na relação com outros programas.

A Saúde Pública é, sobretudo, caracterizada por sua ênfase na prevenção. Ao invés de simplesmente aceitar ou reagir à violência, ela acredita que o comportamento violento e suas conseqüências podem ser evitados.

Entende-se, então, que a violência é um problema de Saúde Pública, pois:

- 1) Produz elevada carga de morbidade e mortalidade, principalmente entre as crianças, as mulheres e os jovens, o problema piorou em locais de altos níveis de violência, seja ela interpessoal ou coletiva; 2) É demanda de grandes quantidades de recursos financeiros para prestar cuidados médicos para as suas vítimas, geralmente polarizam os cuidados que devem ser

fornecidos a outros doentes; 3) Afeta não só a vítima, mas também a sua família e arredores, produzindo efeitos negativos imediatos sobre os aspectos econômicos, sociais e os aspectos psicológicos, também com impactos de médio e longo prazo (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003, p. 5).

Além disso, a violência afeta a pessoa responsável pelo ato violento, a própria família e à sociedade, uma vez que para além do custo da polícia, da justiça e da prisão (quando aplicável), em tais circunstâncias, a pessoa não tem condições de contribuir para o desenvolvimento social e econômico da sua família, da comunidade e do país. Afeta, também, de forma negativa, o desenvolvimento econômico e social das comunidades e países, além da vida cotidiana, a liberdade de circulação e ao direito de usufruir bens públicos (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003).

O setor da saúde precisa assumir a sua responsabilidade em relação à questão da violência, proporcionando o cuidado devido às vítimas, geração de informação de qualidade e promover, juntamente com outros setores, políticas públicas de prevenção da violência e promoção da saúde (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003). Ou seja, na medida em que a violência passa a figurar como um indicador de saúde torna-se fundamental pensá-la em relação não apenas aos aspectos de reabilitação, mas de prevenção e promoção, na medida em que se opera com as condições de vulnerabilidade da população em relação à violência.

Ao considerar a violência como uma questão social, que assume diferentes formas e encontra-se presente em diferentes esferas da sociedade, torna-se importante investigar os modos como é produzida no âmbito escolar, não apenas em termos de presença da violência, mas também, como estratégia de prevenção da mesma.

Uma espécie de mal-estar coletivo pouca sobre os educadores brasileiros. A escola, anteriormente vista como responsável pelo desenvolvimento do pensamento humano, passou a ser vista como um espaço de pequenas guerras civis (AQUINO, 1998).

Essa situação não se limita ao Brasil. Para Sposito (2001) e Sisto (2005), a violência e a agressão no ambiente escolar são problemáticas enfrentadas por diversos países, sendo que em alguns deles, como no Canadá, Austrália, Estados Unidos, Inglaterra e na Escandinava, conforme indicaram estudos a esse respeito. Para os autores, no Brasil o fenômeno da violência nas escolas tornou-se evidente nos anos de 1980, mediante a reivindicação de segurança por parte de moradores das periferias de cidades brasileiras. Demandas ocultas tornaram-se visíveis nos espaços possibilitados pela distensão política, o que ocasionou maiores reflexões acerca de questões como a segurança.

Nos primeiros anos da década de 1980, o que estava sendo questionado não eram as formas de sociabilidade entre alunos, e sim, as práticas internas aos estabelecimentos escolares que produziam a violência. Nesse período, o debate acerca da violência estava fortemente relacionado à questão democrática, e buscava-se um modelo mais democrático de administração dos estabelecimentos, em que seriam incluídos nas tomadas de decisões, pais, alunos, bem como os demais usuários. Buscava-se uma instituição “[...] mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino” (SPOSITO, 2001, p.91). Segundo o autor, pesquisadores estudaram as conseqüências da banalização da violência sobre a sociabilidade dos alunos, e propuseram que o fato de existir um clima tenso entre adultos e adolescentes ou entre alunos prejudicaria a atividade escolar.

Como exemplo, a partir da década de 1980, diversos países começaram a pesquisar um fenômeno denominado *bullying*. Esse fenômeno é caracterizado por haver uma evidente intenção de ofensa ao outro, em que o agressor sente-se superior em relação à vítima. Os casos de *bullying* ocorrem com maior freqüência no ambiente escolar, nas salas de aula, nos corredores, nas quadras, nos banheiros ou nos pátios (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006). Os autores citam possíveis características de crianças e jovens vítimas de *bullying*. Na escola, os sinais mais claros são: a) as vítimas são importunadas repetidas vezes de maneira vexatória; b) são dados a elas apelidos depreciativos; c) sofrem ameaças e são ridicularizadas; d) são alvo de piadas não amigáveis; e) sofrem humilhações, agressões, tem seus pertences roubados ou danificados. Apresentam machucados e roupas rasgadas.

Segundo Sposito (2001), nos anos 1990, a violência escolar passa a ser notada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando uma forma de sociabilidade entre os pares ou

de jovens com o mundo adulto, tornando mais amplo e complexo a análise do fenômeno. Nessa perspectiva, as notícias e estudos realizados nessa época já demonstram a presença de ocorrências em diversas regiões do país, abrangendo cidades consideradas de médio porte, incluindo capitais, bem como outros centros urbanos.

Segundo Aquino (1998), os estudiosos que se propõem a problematizar os efeitos da violência simbólica ou concreta existente no contexto escolar contemporâneo, atribuíram essa problemática a duas esferas fundamentais – sendo uma de cunho nitidamente sociologizante e outra mais clínico-psicologizante:

Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados "casos-problema" (p. 8).

Em termos institucionais, as relações escolares podem ser consideradas como uma reprodução de efeitos provenientes de outros contextos institucionais, como a política, a economia, a mídia, família, entre outros. Para Aquino (1998), a escola e as pessoas que estão presentes em seu contexto, com destaque ao professor que não sabe como proceder diante da violência no cotidiano escolar, já que sua gênese encontra-se fora do ambiente escolar. Surgem assim, situações de encaminhamento do aluno à coordenação, pais, psicólogos, outros responsáveis, polícias e, em alguns casos, os alunos são encaminhados para transferência de escola. Os educadores quando defrontados com situações atípicas ao esperado pelo ideal pedagógico, muitas vezes, não sabem como agir para resolver situações de violência.

Na perspectiva de Guimarães (1996 apud AQUINO, 1998, p. 10), “A instituição escolar não pode ser vista apenas como uma reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural [...]”, já que, não obstante aos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas geram sua própria violência e indisciplina, não sendo correto, então, situar a origem de certo conflito institucional sólido em um conceito abstrato como o de personalidade, identidade ou perfil. Tais características devem ser compreendidas à luz do contexto institucional, já que esta não é uma entidade independente, detentora de poder e involuntária.

A violência na escola não é um problema tipicamente brasileiro e ultrapassa dimensões econômico-sociais. Segundo Bhering e Míchels (1999), as teorias psicológicas, como as formuladas por Piaget e Vigotsky, fornecem indicações de como formar cidadãos ativos e produtivos, pois apontam para a capacidade da criança em aprender e, também, para a responsabilidade dos adultos em oferecer a elas, oportunidades para desenvolverem suas habilidades em todas as etapas de seu crescimento.

No campo social da educação escolar, estudos sobre envolvimento de comunidades, famílias e pais no processo escolar indicam que os resultados das ações conjuntas se mostram positivos e mais lucrativos para as partes envolvidas (BHERING; MÍCHELS, 1999). Para essas autoras, os estudos comunitários estão enfocando mais uma abordagem participativa, visando o envolvimento ativo de pessoas na comunidade para a liderança e desenvolvimento de projetos, do que uma abordagem assistencialista. Também, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação formal também está adotando essa mesma postura ao defender uma pedagogia centrada na criança e não na figura do professor.

Bhering e Míchels (1999) atentam para a difícil tarefa de promover e alcançar o sucesso escolar dos alunos brasileiros, pois o que se percebe é uma situação multiproblemática, para além do ato violento em si, difícil de ser compartimentada em seus vários aspectos e características. Com base em repertórios psicológicos que se volta para uma questão individual, interna. Assim, a Psicologia defronta-se com a problemática da individualização da violência, ao localizá-la nas pessoas e não no conjunto das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

As autoras, em uma breve tentativa de se aproximar dos possíveis papéis do psicólogo no contexto escolar, atribuem ao psicólogo a tarefa de auxiliar as pessoas a terem uma percepção clara de si mesmas, e sentirem-se melhor. Isso implica no que foi apontado, no parágrafo anterior, de voltar para a pessoa uma problemática que se apresenta de forma mais ampla e exige modos de atenção no nível do contexto. Para as autoras, os psicólogos devem desenvolver atividades que promovam a saúde, instrumentalizando as pessoas para que possam reconhecer e/ou descobrir novas possibilidades que as mobilizem para a vida. Cria-se a necessidade de migrar o trabalho do psicólogo para a multiplicidade de aspectos que envolvam a problemática da violência, como por exemplo, a necessidade de práticas de empoderamento, só possíveis de serem pensadas e trabalhadas por equipes interdisciplinares.

5.1 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR

Para que se possa discutir o estabelecimento escolar, faz-se necessário se discutir o conceito de instituição na medida em que como foi escrito anteriormente, a problemática da violência no contexto escolar assume diferentes formas no tempo longo desse estabelecimento. Neste sentido, passa-se a considerar a escola como um estabelecimento atravessado por uma rede de instituições, entre elas a própria violência. Neste caso, opera-se tanto com noção da violência como instituição quanto dos processos mediante os quais a violência vai instituindo-se no contexto escolar, por meio de práticas discursivas. De acordo Baremlitt (1992) a sociedade é uma rede, um tecido de instituições. As instituições são árvores de composições lógicas que, de acordo com a forma e o grau que adotem, podem ser leis, normas e, quando não enunciadas de forma declarada, podem ser ainda pautas ou regularidades de comportamentos.

Leis, normas e pautas são consideradas, de acordo com Baremlitt (1992), como materializações de valores. Estas, normalmente estão escritas, entretanto, uma instituição não necessita desta formalização por escrito, já que existem códigos que podem ser transmitidos por meio de práticas discursivas e comportamentais. É dessa forma, que as atividades humanas são reguladas e tomadas de sentidos. Estas instituições (leis, normas, pautas,...) atribuem valor às atividades humanas, definindo o que se encontra em uso (proscrito), bem como o que está em desuso (prescrito). Reconhecer a violência, presente no estabelecimento escolar, apenas como uma questão de falta de disciplina, encontra-se prescrito, pois, segundo Abramovay e Rua (2002), hoje, essa violência é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como, por exemplo, a globalização e a exclusão social.

Para exemplificar uma instituição a partir dessa lógica, pode-se utilizar as instituições da educação. Essas se constituem de leis, normas e pautas que delineiam como se deve socializar e instruir um pretendente a membro de nossa sociedade, para que ele possa integrar-se a mesma com suas características efetivas.

Seguindo essa lógica, a sociedade nada mais é do que um tecido de instituições que se articulam entre si, visando regular a produção e a reprodução da vida humana e as relações entre as pessoas. Então, a sociedade é composta de entidades abstratas, mesmo sendo passível de serem registradas em escritos ou tradições.

Para regular a vida humana, as instituições necessitam materializar-se. Essa materialização se dá nas chamadas organizações. As organizações são formas, matérias

variadas, que abrangem desde um grande complexo organizacional, até um pequeno estabelecimento. Ou seja, “[...] as organizações são grandes ou pequenos conjuntos de formas materiais que põem em atividade, que concretizam as opções que as instituições distribuem, que as instituições enunciam” (BAREMBLIT, 1992 p. 30).

As instituições não teriam realidade social a não ser por meio das organizações. Assim, as organizações não teriam sentido objetivos e nem direção se não estivessem informadas como estão, pelas instituições. As organizações são compostas por unidades menores, de natureza diversa e uma delas é o estabelecimento. Sendo que existem diferentes tipos de estabelecimentos, como as escolas, conventos, fábricas, clubes, bancos e quartéis. Um conjunto de estabelecimentos é que integra uma organização (BAREMBLIT, 1992).

Em geral, os estabelecimentos incluem dispositivos técnicos, como maquinarias, instalações e aparelhos, que recebem o nome de equipamento. Todas estas unidades (instituição – organização – estabelecimento – equipamento), só adquirem vida por meio dos agentes. Os agentes são as pessoas, são os suportes e os protagonistas da atividade desta parafernália. Estes realizam práticas, que podem ser verbais, não-verbais, discursivas ou não, práticas teóricas e técnicas. É nas ações que toda essa parafernália opera transformações na realidade (BAREMBLIT, 1992).

Então, diante desta explanação, entendemos que a escola não é uma instituição, e sim um estabelecimento, pertencente a uma grande organização, que é o Ministério da Educação, que realiza a instituição da Educação entre outras como o Trabalho, a Família, a Religião, que, por sua vez, se constitui uma lógica, uma série de preceitos e leis. O estabelecimento escolar, ao constituir-se por um conjunto de instituições, entre elas a Educação, carrega em si valores que são produzidos socialmente. A violência torna-se, também, neste caso, uma instituição quando apresenta uma composição lógica que se engendra de diversos discursos que a tomam como objeto e materializa-se no cotidiano escolar.

A violência, mesmo sendo considerada com uma origem externa ao ambiente escolar por alguns campos teóricos como, por exemplo, o discurso biológico, acaba se materializando na escola e fazendo parte das relações entre os atores sociais que lá trabalham ou estudam, por meio das interações sociais e trocas entre essas pessoas. Por exemplo, um aluno quando sofre humilhações ou é tratado de forma ríspida por seus educadores, aprende a responder a tal violência sendo violento também. Então, a instituição da violência acaba atravessando o cotidiano escolar por meio destas práticas discursivas.

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999) o cotidiano de uma escola é composto por diversos profissionais como professores, merendeiras, funcionários administrativos, funcionários da limpeza, vigias, entre outros. O êxito de cada dia letivo é fruto de um esforço coletivo, criado a partir desta diversidade profissional, pois, cada uma destas funções possui obrigações claras e definidas, cuja ausência pode provocar enormes perturbações. Professores e alunos não teriam êxito no exercício de seus papéis sem a presença dos demais profissionais da escola.

Todos estes profissionais trabalham em um mesmo estabelecimento voltado para o ensino, porém, como já foi apontado atravessado por outras instituições, mas nenhum tem como função direta o ensino. Entretanto, como a função central da escola é educar, todos os profissionais que fornecem a base para o funcionamento da instituição escolar, acabam por exercer, também, o papel de educadores (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999).

De acordo com as autoras, o conceito de que o conhecimento deve ser passado em situações estruturadas, dentro de uma sala de aula, há muito está superado. Reconhece-se, hoje, que as situações vividas no cotidiano do educando fazem parte de sua educação, desta forma, o ensino nas escolas não se restringe ao conteúdo apresentado pelos professores em sala de aula.

Para as autoras, o processo educacional é contínuo e não é interrompido quando o aluno vai para o recreio, já que as lições aprendidas no intervalo podem ter sido tão produtivas quanto uma boa aula de alguma disciplina, como Português ou Matemática. Fora da sala de aula existe um outro grupo de educadores, que muitas vezes não são reconhecidos como tais, por não exercerem, oficialmente, essa função, mas constantemente solicitados para assumir esse papel.

Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), é impossível a um funcionário de uma escola se furtar do papel de educador. Todavia, este funcionário, apesar de sempre presente, não é reconhecido pela escola e, muitas vezes, nem por ele mesmo, como educador. Vale ressaltar que a aprendizagem não é interrompida, também, quando o aluno ultrapassa os muros da escola, pois, de acordo com o Construcionismo Social, o conhecimento é algo construído e transmitido socialmente, nas relações e nas práticas discursivas. E esse conhecimento carregado de valores produzidos socialmente penetra e se se consolida no estabelecimento escolar, por meio de práticas discursivas que por sua vez é constituído por um conjunto de instituições, como a Educação e a própria violência.

5.1.1 Dados de pesquisas sobre violência no contexto escolar

Na sequência serão apresentados alguns dados resultantes de pesquisas acerca da problemática da violência na escola, desenvolvida por um conjunto de organizações tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Rede Pitágoras, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. .

Segundo Mattos (2005), de acordo a pesquisa, intitulada “Vitimização das escolas”, dentre os 12.312 alunos entrevistados, de 143 escolas da rede pública, do ensino fundamental e médio, de cinco capitais e do Distrito Federal, 83,4% reconheceram a existência de violência na escola, caracterizada como furto, roubo, brigas e xingamentos.

Uma outra pesquisa sobre o tema foi “Violências nas Escolas”, que foi coordenada pela UNESCO, e teve como objetivo apreender as percepções dos diversos atores, suas experiências, expectativas e perspectivas acerca dessa problemática. Para a realização do estudo, foram utilizados dois tipos de abordagem: a extensiva e a compreensiva. Na primeira, o conjunto de participantes entrevistados, por meio de questionários totalizou 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais. A segunda fase, de cunho qualitativo, consistiu em entrevistas e grupos focais com 2.155 pessoas. As cidades foram escolhidas de modo a abranger todas as regiões do Brasil (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa captou diferentes tipos de manifestação de violência nas escolas: a violência física, a violência simbólica e as chamadas incivilidades. Segundo Abramovay e Rua (2002), os resultados da pesquisa favorecem a compreensão de como os jovens lidam com a violência, destacando-se que a noção de violência não é única, pois, para alguns, as violências se apresentam comuns e banalizadas, enquanto que, para outros, como resultado da discriminação racial e da exclusão social. Muitos só identificam como violências as que causam danos físicos, entretanto, existem outros que reconhecem como tal aquelas que provocam dor, medo, tristeza, baixa auto-estima, desvalorização e não-reconhecimento da dignidade como que todos merecem ser tratados.

Ainda segundo as autoras, os alunos consideram a violência existente nas escolas como uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos e da vontade de assistir às aulas. Eles alegam que essa problemática faz com que eles se sintam nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que prejudica o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Inserindo-se nesse debate, o livro “Violência na escola: América Latina e Caribe” (UNESCO, 2003), traz um balanço das pesquisas sobre a temática da violência escolar e das estratégias para sua gestão em países como: Argentina, Brasil, Uruguai, Chile, Equador, Colômbia, México e República Dominicana. O livro apresenta oito artigos, em que autores articulam análises e relatos de experiências que expõem a problemática da violência escolar nos países citados acima. Os artigos demonstram estratégias comuns de análise e enfrentamento da violência escolar nos diferentes países.

Na apresentação desse livro, Werthein (2003), representante da UNESCO no Brasil, afirma que a pesquisa sobre a violência escolar na América Latina e Caribe é, de certa forma, recente. Os primeiros estudos se deram na década de 1980, e enfocavam o tema das depredações. Nos anos de 1990, começou-se a desenvolver estudos etnográficos envolvendo a exclusão social e projetos pedagógicos das escolas. Nesse mesmo período o governo e organizações não-governamentais apresentaram as primeiras iniciativas em prol da prevenção e resolução de episódios de violência na escola.

Segundo o autor, os resultados das pesquisas apresentadas no livro, demonstraram que as ações de caráter preventivo e de combate aos diferentes tipos de violência existentes na América Latina e Caribe, caracteriza-se pela diversidade de ações marcadas por fragmentações. Dificilmente encontram-se programas em grande escala, o que pode ser visto como decorrente da escassez de informações sistematizadas em nível regional e nacional:

É possível reconhecer algumas linhas de ação: garantia e fortalecimento dos direitos da infância e da adolescência, melhoria do clima escolar, reformas pedagógicas, além da mediação e resolução de conflitos. Nota-se, ainda, nos países da América Latina e do Caribe aqui representados, que não prevalece uma ou outra diretriz. Ao contrário, pelo fato de este campo de estudo ser incipiente na região em questão, a tendência é combinar variadas linhas de ação em iniciativas pontuais, tanto no plano local quanto no plano nacional (WERTHEIN, 2003, p. 9).

As questões apresentadas até agora servem como questões norteadoras para a problematização da violência. Com base na multiplicidade de aspectos que envolvem a violência e mais especificamente as formas que assume no contexto escolar, torna-se importante voltar-se não para os aspectos individuais ou sociais da violência e sim a maneira como questões individuais e sociais cruzam-se no cotidiano escolar mediante um conjunto de práticas que localizam a violência como pessoal ou como coletiva, de modo a considerar-se as

relações de violência e os sentidos produzidos nesses processos de construção do cotidiano escolar.

6.1 OBJETIVO GERAL:

O objetivo desta pesquisa é estudar as relações de violência, no contexto escolar, a partir da perspectiva de alunos (as) e profissionais, elegendo como estudo de caso uma instituição pública de ensino fundamental de Campo Grande, MS.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar os sentidos produzidos à violência na escola por parte de profissionais e alunos;
- Identificar situações de violência relatadas pelos participantes do estudo;
- Discutir a atribuição de responsabilidades para as situações de violência na escola;
- Discutir e analisar estratégias propostas pelos participantes para prevenir e lidar com situações de violência na escola;

Esta pesquisa insere-se na tradição qualitativa e, conforme se discutiu na fundamentação teórica; foi orientada pelo enfoque teórico-metodológico das práticas discursivas e produção de sentidos, que constituem os pressupostos do Construcionismo Social (SPINK, 2004).

7.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Turato (2005), o método qualitativo nas Ciências Humanas procura compreender o significado individual ou coletivo de um fenômeno para a vida das pessoas e suas relações, originando um modelo de compreensão das ligações entre elementos, de uma outra perspectiva.

A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas conta com um rigor que lhe é inerente, por investigar fenômenos de caráter individual e pessoal. O importante, em pesquisa qualitativa, é entender particularmente aquilo que se estuda, o que gera um entendimento maior do sentido do fenômeno estudado (CALIL; ARRUDA, 2004).

Inserida na vertente qualitativa, de acordo com Spink e Menegon (2004), para o construcionismo, a produção de conhecimento alinha-se, também, à vertente da pesquisa edificante. Nessa proposta, a hermenêutica possibilita abertura continuada ao novo, mantendo a conversação fluída, não fechando antecipadamente a discussão. As autoras esclarecem que na perspectiva da pesquisa edificante a metodologia qualitativa deixa de se apresentar apenas como uma opção técnica, relacionada aos objetivos da investigação, adotando uma postura epistemológica específica, em que o posicionamento diante do debate entre o realismo e construcionismo torna-se o que direciona a postura metodológica. Ainda, segundo as autoras, quando definido o alinhamento epistemológico, o método pode ser único ou múltiplo, reunindo elementos quantitativos e qualitativos, pois o debate deixa de abordar a dicotomia entre quantidade e qualidade, passando a focar a dicotomia entre realismo e construcionismo.

Na perspectiva construcionista, a investigação se preocupa com a “[...] explicação dos processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou contabilizam o mundo no qual vivem, incluindo a si mesmas”. (SPINK; MENEGON, 2005, p.76). Para as autoras, a investigação construcionista rompe com a epistemologia tradicional ao transferir as explicações dos processos internos da mente para a exterioridade dos processos e estruturas da interação humana, nas quais se concebe o conhecimento como algo construído socialmente nas relações. As autoras explicam ainda que, na perspectiva construcionista, tanto a pessoa

quanto o objeto são construções sócio-históricas. Somos, portanto, produtos de nossas épocas e nossos contextos sociais e, ao aceitarmos a natureza socialmente construída do fazer ciência, estamos nos aprofundando na reflexão sobre os métodos qualitativos.

7.2 LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, situada na cidade de Campo Grande – MS, e que tem convênio com a Missão Salesiana. A escola oferece ensino fundamental e médio: o fundamental I, no período matutino, vai do 1º ao 5º ano; o fundamental II, no período vespertino, vai da 6ª ao 9ª ano. O ensino médio, da 1ª à 3ª série, funciona apenas no período noturno. O convênio entre o Governo do Estado e a Missão Salesiana, trata-se da locação do prédio onde funciona a escola, que pertence a Missão Salesiana. A Missão Salesiana é quem indica um dos diretores da escola, bem como desenvolve algumas atividades com os alunos voltadas para questões de ensino religioso.

O corpo de profissionais da escola é constituído por 18 professores do período matutino, 11 professores do período vespertino, nove funcionários da limpeza, dois inspetores, quatro funcionários da cozinha e 17 funcionários administrativos.

Para esta pesquisa optamos por trabalhar com os alunos do ensino fundamental e com os profissionais que trabalham nos turnos matutinos e vespertinos, períodos em que funcionam as séries do ensino fundamental.

7.3 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa funcionários administrativos, dos turnos matutino e vespertino e alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental, conforme foi sintetizado no Quadro 1. Os professores também foram convidados a participar das oficinas, entretanto, a contingência de trabalho dos mesmos não permitiu essa participação. Essa contingência foi justificada como relativa aos aspectos pragmáticos da rotina de trabalho.

Quadro 1 – Para escolha dos participantes

OFICINA	PROFISSIONAIS ALUNOS(AS)	TOTAL	TOTAL PARTICIPANTES	SEXO	
				F	M
	Profissionais				
Oficina 1	Funcionários administrativos	12	10	08	02
	Alunos(as)				
Oficina 2	6º Ano	35	10	07	03
Oficina 3	9º Ano	31	06	05	01

Para escolha dos participantes, foram realizados convites pessoais, em que foi explicada a proposta da pesquisa e que os dados seriam coletados a partir da realização de uma oficina sobre violência. Foi explicado ainda, que a metodologia da oficina contava com a participação de no mínimo cinco pessoas, e no máximo 12 pessoas. O número de oficinas realizadas e os grupos convidados para participar foram escolhidos de acordo com a orientação da direção e coordenação da escola. O número inicial de oficinas, proposto pela pesquisadora, que envolvia a realização de oficinas com professores do período matutino e vespertino, com alunos do 6º ao 9º ano, com funcionários administrativos, inspetores, da cozinha e da limpeza, foi considerado inviável pela direção da escola.

O convite aos professores foi realizado no primeiro dia após a volta das férias, no início do mês de Fevereiro de 2008, durante uma reunião destinada ao planejamento de aulas. Na ocasião, todos os 17 professores do período vespertino estavam reunidos, e cinco aceitaram o convite para participarem das oficinas. O pequeno número de professores que aceitou o convite se deve ao fato de que a oficina seria realizada após o término das atividades escolares vespertinas, de acordo com o horário estabelecido pela Coordenação da escola. Segundo eles próprios explicaram, muitos não podem permanecer na escola após o término do horário de aula, pois possuem outros afazeres.

Entretanto, não conseguimos realizar a oficina com os professores, pois nas ocasiões em que a direção ou a coordenação era procurada para ser marcada a data da oficina, respondiam que era impossível naquele período, pois estavam muito ocupados com as provas

bimestrais, ou com outras atividades. Com muita insistência, foi disponibilizado um dia em que os professores realizariam o planejamento das atividades do semestre para a realização da oficina, porém, esta data acabou por ser utilizada para uma atividade da Missão Salesiana com os professores, o que implicou no cancelamento da oficina.

O convite aos funcionários administrativos foi realizado no próprio local de trabalho deles, na Secretaria da escola, no mês de Janeiro de 2008, período em que a maioria dos funcionários e todos os alunos estavam de férias. O convite se deu para funcionários tanto do período matutino como vespertino, pois, a direção da escola considerou que o melhor horário para a realização da oficina com esses funcionários era o horário das 11 h, sendo que, os funcionários matutinos estenderiam 1 h de seu horário de saída normal, e os vespertinos adiantariam 1 h de seus horários de entrada. Dez funcionários administrativos aceitaram participar da oficina.

O convite para os alunos se deu em sala de aula, na companhia da Coordenadora do Ensino Fundamental, no mês de Março de 2008. Na ocasião, foi explicado ainda, que uma carta de autorização deveria ser assinada pelos pais ou responsáveis, para que os alunos pudessem participar da pesquisa. Dez alunos do 6º ano, e seis alunos do 9º ano aceitaram o convite para participar da pesquisa.

A escolha dos alunos do ensino fundamental como participantes das oficinas, se deu por parte da direção da escola, que entende que os alunos desta faixa etária são os maiores necessitados de participarem de discussões acerca da violência, pois, segundo a mesma, a ocorrência de episódios de indisciplina e violência é maior no ensino fundamental.

7.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O material analisado nesta pesquisa foi obtido por meio de duas fontes distintas, mas complementares: 1) realização de três oficinas sobre o tema violência, com um total de 26 participantes; 2) observação do cotidiano escolar. Com relação às oficinas, foi realizada uma oficina com cada grupo. Uma com os funcionários administrativos, uma oficina com os alunos do 6º ano, e outra com alunos do 9º ano.

As oficinas foram realizadas nas salas de aula da escola, mediante calendário de dias e horários estabelecidos pela direção. As cadeiras foram dispostas em círculo para proporcionar maior interação entre os participantes.

7.4.1 Síntese da metodologia da oficina

A oficina sobre violência (Apêndice C) foi adaptada a partir da Oficina de Risco, cuja metodologia foi desenvolvida Spink (2003), no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo a autora, a oficina constitui um misto de grupo focal e dinâmica de grupo. Grupo focal por se tratar de discussão voltada a um tema específico, no caso, a violência. Dinâmica de grupo porque é estruturada em torno de atividades previamente planejadas.

No caso da oficina por nós adaptada, planejamos três atividades:

1) Associação de repertórios com a palavra violência, que tem como objetivo registrar os repertórios utilizados para serem analisados, e sensibilizar os participantes para a possível diversidade de sentidos; Registro dos repertórios associados à palavra violência (atividade 1);

2) Relatos de situações. Nesse caso, o objetivo é registrar e discutir relatos de situações em que as pessoas presenciaram/vivenciaram alguma forma de violência, e, situações em que se sentiram em risco de sofrer violência;

3) Estratégias de prevenção.

A oficina sobre violência visa entender como as pessoas pensam a violência e como isto reflete nas práticas sociais de nosso cotidiano. Para tanto, faz-se necessário explorar diferentes aspectos da noção que as pessoas têm da violência², informações estas que foram obtidas por meio da realização de duas atividades. As atividades foram acompanhadas de discussões de grupo que foram gravadas, o que serviu de auxílio na análise do material (SPINK, 2003). A autora argumenta que a oficina busca gerar um aprofundamento na compreensão sobre os sentidos da violência na sociedade atual, podendo assim, contribuir para o desenvolvimento de atividades de caráter preventivo em diferentes contextos da vida cotidiana.

Segundo Filmus (2003), a importância em se investigar as percepções dos atores sociais acerca da violência reside no fato de que é a partir dessas interpretações que as práticas cotidianas se estruturam.

² Spink (2003), refere-se a oficina sobre risco, a partir da qual a oficina sobre violência foi originada.

7.4.2 A observação do cotidiano

Segundo Spink (2007), o termo cotidiano possui um significado que está relacionado aos acontecimentos do dia-dia, que passa despercebido em sua inalterabilidade. Entretanto, o cotidiano tem deixado de ser visto somente por esta ótica, passando a ser o centro de importantes reflexões sobre a vida em sociedade.

A autora explica que, pesquisar o cotidiano implica em uma clássica separação entre pesquisador e seu objeto de pesquisa. Entretanto, pesquisar no cotidiano, dispõe que o pesquisador é participante das ações que se dá em espaços de convivência mais ou menos coletivos. Nessa perspectiva, o pesquisador passa a fazer parte do fluxo de ações, sendo parte da comunidade, compartilhando, assim, das normas e expectativas que pressupõe uma percepção comum dessas interações.

7.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL

Conforme discutido, o material discursivo analisado foi obtido por meio da realização das oficinas sobre violência e da observação das relações escolares. Essas fontes de informação foram analisadas mediante as ferramentas de análise do Construcionismo Social, tomando como linhas de reflexão as práticas discursivas e a produção de sentidos no cotidiano (SPINK, 2004).

Spink e Menegon (2005) atentam para a flexibilidade da linguagem utilizada na comunicação. De acordo com o contexto, as mesmas palavras podem transmitir variadas mensagens, sendo esse o enquadre lingüístico da análise das práticas discursivas quando se evidencia os processos de produção de sentidos nas interações face a face.

A metodologia da oficina, por sua vez, fornece uma estrutura de coleta e de análise do material produzido durante as oficinas:

- 1) Registro de informações sobre os participantes;
- 2) Registro dos repertórios associados à palavra violência (atividade 1);
- 3) Recolhimento das tiras e registro dos relatos de risco (atividade 2);
- 4) Gravação das discussões (atividade 2);
- 5) Discussão de estratégias de prevenção;
- 6) A oficina foi gravada.

Foram consideradas, também, na análise do material, as informações anotadas pelo observador durante as oficinas, bem como, as anotações registradas no diário de campo.

Esses materiais foram organizados conforme demonstra o Quadro 2. Dividiram-se os repertórios em categorias: biológicas, psicológicas, sociológicas e Saúde Pública. A partir desse procedimento analítico, foram elaboradas as categorias de análise (Quadro 3) com base nos objetivos da pesquisa: Sentidos da violência; Violência na escola; Relações de violência na escola e Estratégias de prevenção. Ambos os quadros foram elaborados pela pesquisadora. Essas categorizações não foram analisadas mediante unidades de sentidos e, sim, das articulações que as falas apresentavam com as categorias elencadas primeiramente. Dessa forma, não foram considerados aspectos relativos a frequência de sentidos, e sim, a emergência destes e a que outros sentidos relacionavam-se, as polissemias, as múltiplas significações presentes nos diferentes usos dos repertórios para se falar de violência. Essa forma de análise sustenta-se no que foi apontado nas referências teóricas sobre o modo de investigar os processos sociais não a partir de uma lógica representacionista e sim construcionista.

Quadro 2 – Categorias de repertórios

REPERTÓRIOS DADOS: OFICINAS E OBSERVAÇÕES	BIOLÓGICO	PSICOLOGIA	SOCIOLÓGICO	SAÚDE PÚBLICA
Oficina: Atividade 1				
Oficina: Atividade 2				
Oficina: Atividade 3				
Observações				

Quadro 3 – Categorias de análise

CATEGORIAS REPERTÓRIOS	SENTIDOS DA VIOLÊNCIA	VIOLÊNCIA NA ESCOLA	RELAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA	ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO
Biológico				
Psicologia				
Sociológico				
Saúde Pública				

7.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, sendo considerado aprovada sem restrições quanto aos seus aspectos éticos (Anexo A), e, em todas suas etapas, considerou os critérios dispostos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10 de outubro de 1996, que fornecem as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Considerou, também, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

Segundo Spink e Menegon (2004, p. 91), as posturas construcionistas produzem o cenário adequado para a discussão da ética a partir de dentro do próprio processo de pesquisa. A pesquisa ética, dentro dessa perspectiva, configura-se pelo compromisso e acolhimento de alguns aspectos considerados fundamentais pelas autoras:

- 1) pensar a pesquisa como uma prática social, adotando uma postura reflexiva em face do que significa produzir conhecimento; 2) garantir a visibilidade dos procedimentos de coleta de dados; e 3) aceitar que a dialogia é intrínseca à relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes.

De acordo com as autoras, na pesquisa ética a relação entre pesquisadores e participantes passam a ter três cuidados éticos fundamentais: 1) O uso do consentimento livre e esclarecido, que é acordo inicial entre pesquisador e participante, sendo necessário haver a clareza dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como os direitos e deveres dos envolvidos na pesquisa; 2) a proteção do anonimato, que é um mecanismo de proteção visando a não revelação de informações que possibilitem a identificação dos participantes; e

3) o resguardo do uso abusivo de poder na relação entre pesquisador e participantes, ou seja, busca-se o estabelecimento de uma relação de confiança em que o direito do participante não participar das discussões propostas é assegurado, podendo ainda, sair da pesquisa em qualquer momento.

A oficina sobre violência, utilizada por mim na realização desta pesquisa, prevê a existência de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que deveria ser assinado pelos participantes antes do início da oficina. Como a pesquisa envolve a participação de alunos, uma carta foi redigida e enviada aos pais e responsáveis, a fim de apresentar a pesquisa e obter o consentimento para a participação de seus filhos na pesquisa. Juntamente com a carta, foi enviado, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que deveria ser lido e, caso aceitassem que seus filhos participassem, deveria ser assinado.

A seguir, será apresentado o processo que permitiu sistematizar e chegar aos sentidos produzidos sobre violência, a atribuição de responsabilidades para as situações de violência na escola; às estratégias utilizadas para lidar com situações de violência na escola e às estratégias de prevenção propostas pelos participantes. Esses dados são compreendidos como práticas discursivas que constroem perspectivas acerca da violência de alunos e profissionais do estabelecimento escolar e permitem o estudo das relações de violência que se dão neste contexto mediante essas práticas de significação.

Os sentidos atribuídos à violência são resultantes das vozes dos participantes da pesquisa. Buscou-se reconhecer, na análise das práticas discursivas, sentidos atravessados por discursos da Biologia, da Psicologia, da Sociologia e da Saúde Pública para explicar a violência, pois estas teorias serviram para a compreensão das formas de objetivação da violência a partir de distintos discursos e práticas discursivas.

De acordo com Mattos (2005), as estratégias discursivas nos afetam, pois, quando incorporados nos nossos discursos, transformam a nossa forma de ver e de nos relacionar com o mundo. Os objetos da natureza são constituídos por características sociais, psicológicas e biológicas de pessoas historicamente situadas, então, parte-se do pressuposto de que não existe um saber *a priori*, o conhecimento não é uma representação ou tradução de uma realidade externa. As explicações dadas à violência constituem-se numa construção social, contextualizada e localizada, assinalando a importância de entendermos quais as noções de violência que se constituem no cotidiano dos atores do âmbito escolar, ao estudarmos violência na escola.

A seleção das falas não visa generalizações, pois, algumas dessas falas foram verbalizadas por um único aluno ou educador. Entretanto, elas nos mostram as diferentes versões e os aspectos relevantes que circulam neste estabelecimento de ensino ao se conversar sobre violência.

8.1 OS SENTIDOS DA VIOLÊNCIA

Dar sentido ao mundo constitui-se uma prática social pertencente a nossa condição humana. Desenvolvemos essa prática em nossas relações cotidianas, que são atravessadas por práticas discursivas estruturadas a partir de um grande número de vozes.

A diversidade de repertórios sobre violência deve-se ao fato de que a mesma possui múltiplos sentidos, constituindo-se, então, como uma violência polissêmica, uma vez que as explicações produzidas a ela são fluidas e contextualizadas, e não fixas. O sentido dado

à violência é resultante de uma construção social, coletiva, atravessada por diferentes vozes. As pessoas, em suas interações sociais constroem termos, ou significados, a partir dos quais lidam com as situações e compreendem/produzem o mundo a sua volta. Dessa forma, a análise dos repertórios permite a compreensão da ação dos sentidos no cotidiano, ou seja, não se trata de nomear um objeto e sim de um conjunto de práticas que produzem a violência e o modo de acesso/relação/percepção da mesma.

8.1.1 Repertórios sobre violência

Menegon (2006) afirma que os repertórios lingüísticos interpretativos, que compõem as práticas discursivas, podem ser definidos como as partes que são usadas para dizer sobre e explicar os fenômenos que ocorrem no cotidiano. Levar em consideração esses repertórios auxilia a compreender a origem de termos e ressignificações nos seus devidos contextos. O que está em questão na busca do contexto de origem desses termos é fazer uso de histórias contadas por outras pessoas. Ao apresentarmos os repertórios interpretativos, procuramos entender, dentro do contexto de violência, de que maneira esses repertórios são originados e reinterpretados.

Na análise dos repertórios de situações de violência presenciada pelos participantes em seus cotidianos, conseguimos reconhecer situações de violência significadas a partir dos discursos da Biologia, da Psicologia, da Sociologia e da Saúde Pública de se compreender a problemática da violência.

8.1.1.1 Repertórios atravessados pelo discurso biológico

Para a Biologia, a personalidade, o intelecto e o psiquismo das pessoas são influenciados por elementos biológicos. Para esta teoria, existe um componente genético no comportamento violento, que faz com que as pessoas sejam consideradas predispostas a comportamentos violentos, pois, os genes influenciam o comportamento, contribuindo para condições psicológicas que facilitam à pessoa agir de maneira violenta (FLORES, 2003).

Dentre os múltiplos sentidos atribuídos à violência pelos participantes, podemos destacar: ódio; raiva; revolta; nojo; irritabilidade; inquietude; medo e dor. Esses repertórios aparecem como sentimentos desencadeados pela violência com referência a um discurso biológico. Segundo a Biologia, para se entender os processos de violência, mesmo que a causa desse processo seja de origem social, faz-se necessário levar em conta os modelos

de funcionamento da mente. Esses sentimentos, como raiva e ódio, que serviram para dar sentido à violência, são tidos como recursos de processamento que o cérebro dispõe, é uma reação instintual a uma determinada incitação, ou seja, é uma resposta orgânica a um estímulo exterior. Os recursos cerebrais determinarão as respostas das pessoas nos ambientes violentos. E ainda, ódio e raiva podem ser entendidos como relacionados à agressividade, que segundo a Biologia, é a base biológica para a violência humana, ou seja, constitui-se como parte da natureza humana.

Esses repertórios presentes no discurso biológico da violência, ao circularem no cotidiano, passam a dar sentido aos fenômenos sociais. A partir desses sentidos, a violência é objetivada como algo inerente à natureza humana, resultante de heranças genéticas.

8.1.1.2 Repertórios atravessados pelo discurso psicológico

Em outros sentidos dados à violência, se pode reconhecer nessas práticas discursivas, a presença de sentidos atravessados por repertórios da Psicologia de como entender a violência: Desencontro entre familiares; Separação dos pais; falta de carinho; falta de atenção; falta de amor; Separação; Pais matam seus filhos; falta de educação.

Palavras citadas como “falta de amor e falta de educação” assinalam que comportamentos violentos são resultado de uma falha da família na criação e educação do infrator. Quando aparecem sentidos como separação dos pais e desencontro familiares, isto nos remete à desestruturação da família. Pessoas com comportamentos violentos seriam, então, resultantes de famílias desestruturadas que foram incapazes de transmitir bons modelos de comportamento e valores os próprios filhos. Para a teoria psicanalítica, a família possui grande influência na aquisição de modelos agressivos por parte da criança, pois transmite modelos comportamentais que são adquiridos e colocados em prática pelas crianças.

A palavra desestruturação está sendo muito utilizada para se referir a rompimentos de laços afetivos entre membros de uma família. Assim, como a educação e a violência, a família constitui-se como uma instituição – a instituição familiar. Sendo que à instituição família é atribuída a responsabilidade de apresentar valores e normas a partir dos quais os próprios membros vão se posicionar na sociedade. Esses repertórios familiares acabam por incrementar a responsabilização da família quando um de seus membros encontra-se relacionado a episódios de violência. Uma família desestruturada seria aquela que não consegue cumprir este papel.

Os repertórios da teoria psicanalítica da violência criam e reforçam sentidos que são atribuídos à família, que a conformam como lugar de segurança, de fornecimento de valores e de bons costumes. E também, acabam por responsabilizá-la pela violência quando detectam, no comportamento verbal ou não verbal dos infratores, a falta de elementos que deveriam ter sido fornecidos pela família.

8.1.1.3 Repertórios atravessados pelo discurso sociológico

Outros sentidos atribuídos à violência foram: dívidas; falta de dinheiro; abandono. Esses sentidos apresentam repertórios da Sociologia, e de como ela compreende a violência. Para esta teoria, as desigualdades sociais, a má distribuição das riquezas e o abandono por parte das autoridades e governantes, desencadeiam a violência. As desigualdades sociais geram violência por meio da explosão demográfica e concentração de renda. As estruturas das organizações sociais, contrárias à justiça e iníquas, e a desconsideração dos governantes para com as classes menos favorecidas, promovem o surgimento da violência (FACHINI, 1992).

A sociedade constitui-se numa rede de instituições como, por exemplo, as leis e as normas que ditam o modo como a vida em sociedade deve se configurar. Leis, normas e pautas são consideradas, por alguns autores, como materializações de valores. É desta forma que as atividades humanas são reguladas e tomadas de sentidos. Estas instituições (leis, normas, pautas,...) atribuem valor às atividades humanas, definindo o que se encontra em uso (proscrito), bem como o que está em desuso (prescrito).

Estas leis e normas, normalmente estão escritas, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, base do ordenamento jurídico brasileiro, que reconheceu os direitos sociais, tais como saúde, segurança, educação, trabalho, previdência e etc., alçando-os ao status de direitos fundamentais das pessoas. De acordo com Cunha-Souza (2008), há, na própria constituição, normas de caráter impositivo e vinculativo, que determinam a atuação do Estado de forma positiva, ou seja, prestacional, garantindo a realização destes direitos com a finalidade de pacificação e efetivação de princípios basilares do Estado de Direito, como a Dignidade da Pessoa Humana e da Democracia. Assim, a realização destes direitos passa a ser dever do Estado em todas as suas funções, administrativa, legislativa e judiciária, bem como norteando a atuação governamental em todas as suas esferas Federal, Estadual e Municipal. A sociedade, pois, sabedora de seus direitos, nutre expectativas quanto à atuação Estatal.

De acordo com o discurso sociológico da violência, a desconsideração dos governantes para com as classes menos favorecidas gera a violência urbana, salarial, racial,

educacional, moral e física. A pessoa tolhida na efetivação de seus direitos básicos, responde a tudo isso com violência. São atribuídos, então, ao Estado, sentidos que o classificam como iníquo e contrário à justiça, pois este, muitas vezes, acaba por não garantir o acesso da população aos direitos que a Leis e normas prescrevem.

8.1.1.4 Repertórios atravessados pelo discurso da Saúde Pública

Segundo o Relatório Mundial sobre violência e saúde (OPAS, 2003), a violência é um fenômeno altamente complexo que está enraizada na interação de fatores biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos. O Relatório adota um "modelo ecológico" para tentar compreender a natureza multifacetada da violência. O modelo permite analisar fatores que influenciam o comportamento, e que aumentam o risco de cometer ou ser vítima de atos violentos.

Nos seguintes sentidos dados à violência, percebe-se a influência do discurso do setor saúde acerca da mesma: drogas; violência doméstica, violência sexual, armas, agressão à mulher, agressão verbal, agressão física. Sendo que o Relatório busca delinear elementos que aumentam o risco de eventos violento. A este nível, este risco pode ser influenciado por fatores, tais como o consumo de drogas ou o envolvimento com o tráfico de drogas e a possibilidade de utilizar armas.

A Saúde Pública, não só objetiva a violência como um fenômeno que possui as próprias raízes na interação de diversos fatores, mas ela também chama a atenção para a variedade de violências existentes. Ao apontar e nomear essas violências, as mesmas passam a ser socializadas por meio das práticas discursivas da população, o que permite às pessoas o reconhecimento dessas violências em seus cotidianos. A discussão das classificações dos tipos de violência objetiva destacar a existência de variadas formas de violência.

Sendo a produção de sentidos uma produção social, o sentido dado ao discurso está intimamente ligado a uma construção social desse grupo, ou ainda, dessa cultura, e está relacionada com a História, com a pessoa e com a sua linguagem. Para Chauí (2003), as diferentes culturas e sociedades determinam o que é violência de acordo com o tempo e lugares, de tal forma que o que uma cultura define como violência pode não ser considerada por outra cultura diferente.

Desta forma, se pode entender que os objetos que nos são apresentados são apreendidos a partir de nossas categorias, convenções, práticas e linguagem, elementos estes que envolvem nossos processos de objetivação (SPINK; FREZZA, 2004).

8.1.2 Memórias de situações de violência

As diferentes maneiras de situar a violência fazem parte de matrizes que articulam materialidades engendradas no tempo longo de nossas organizações sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas materialidades, por sua vez, se atualizam no tempo vivido de socialização de cada um de nós e se presentificam no tempo curto das práticas discursivas que engendram as relações cotidianas dos atores sociais, que participaram desta pesquisa.

Os relatos de situações em que os participantes presenciaram a violência mostraram como espaços recorrentes das memórias de tempo vivido no contato com a violência: cotidiano familiar, cotidiano escolar, o trânsito, a vizinhança e as ruas.

As situações descritas de violência presenciadas dentro do **cotidiano familiar** envolvem diferentes membros da família, com destaque para a figura masculina como agressor (pai, tio, avô, irmão):

[...] Eu tinha um tio que bebia... E um dia ele foi num bar, parece que colocaram alguma coisa na bebida dele... Sei lá... Ele chegou na casa da minha avó, pegou uma faca e esfaqueou minha tia [...] (Oficina 1)

[...] Meu avô bebe muito [...] A minha avó é doente... Aí meu avô chegou já de madrugada... A minha avó levantou para ver o que ele estava fazendo, porque estava fazendo muito barulho... Aí ela foi lá na porta da cozinha, e ele tacou uma cadeira no rosto dela e ela virou para trás [...] (Oficina 2)

Houve um grande número de situações de violência em que a vítima era do sexo feminino. Essas práticas discursivas que posicionam a mulher como uma das maiores vítimas de violência doméstica que agregam materialidades pertencentes ao tempo longo de nossas organizações sociais e culturais, marcadas por séculos de desigualdades de gênero. A presentificação desta problemática no tempo curto das práticas discursivas é possível por meio do discurso da Saúde Pública, que problematiza essa questão, socializando dados que demonstram tal realidade.

De acordo com a OPAS (2003), o enfoque da Saúde Pública é interdisciplinar, e se baseia em dados científicos e, segundo esses dados, apresentados no Relatório Mundial sobre violência e saúde, a violência acomete, principalmente, as crianças, as mulheres e os jovens: 70% das mulheres são vítimas de violência doméstica; 20% das mulheres e 10% dos homens são vítimas de abuso sexual na infância. Esses dados corroboram os relatos de violência com prevalência de agressões contra as mulheres, que foram relatadas em maior número nas oficinas. A socialização de dados de violência contra a mulher permitiu o

reconhecimento desta problemática, e a fomentação de leis como a Lei Maria da Penha, em que o agressor fica sujeito à prisão. Por outro lado, o reconhecimento da violência doméstica contra a mulher como um problema de Saúde Pública só foi possível por meio de discursos, como os de movimentos feministas a partir da década de 1960/1970, que assinalam as diferenças no tratamento entre pessoas do sexo masculino e feminino. As desigualdades entre os sexos passam a ser um problema de Saúde Pública quando essas diferenças começam a ser nomeadas/significadas como práticas preconceituosas e discriminatórias.

Situações de violência em que mulheres são as agressoras também apareceram.

[...] Eu deixei de conversar com a minha mãe por causa disso... O pessoal aqui da escola tudo sabe que numa festa junina que teve aqui na igreja, a minha irmã estava conversando com um amigo dela... Aí, minha mãe já tava estressada... Ela vive nervosa, acho que tem problema mental, não sei... Aí, a minha mãe saiu arrastando minha irmã pela escola inteirinha... Daí minha irmã chegou em casa toda roxa, toda machucada... E quando elas chegaram lá em casa, a minha mãe bateu ainda mais nela [...] (Oficina 2)

[...] Vou contar um caso de violência que acontece todos os dias... As minhas irmãs batem em mim [...] (Oficina 3)

Na oficina 2, com alunos do 9º ano, o único participante do sexo masculino demonstrou certo desconforto diante do relato de poucos casos de violência praticado por mulheres contra os homens:

[...] É, mas tem mulher que bate em homem também!

E, diante da insistência do grupo em continuar relatando casos de agressões de homens contra as mulheres, o participante entrevistado novamente:

[...] Ninguém conta um caso contra o homem, também?!

As atuais críticas às relações desiguais de poder entre os sexos, em que são atribuídas à mulher posicionamentos como vítima de submissões, violências e abusos, têm tornado possível o surgimento de novas formas de relacionamento entre pessoas de diferentes sexos. As práticas que remetem à submissão feminina ao homem estão carregadas de sentidos biológicos e psicológicos quando relacionados às questões orgânicas e papéis familiares. Entretanto, quando os repertórios da Sociologia e da Saúde Pública abrem espaço para a produção de repertórios que não estabelecem unicamente como característicos da natureza

humana ou do papel na família e sim como efeitos das organizações políticas/econômicas de um determinado tempo-espaço, cria-se a possibilidade de considerar também a violência praticada pelas mulheres, tendo como referências novas condutas resultantes da chamada “revolução feminina”, em que é atribuído à mulher novas possibilidades de comportamentos. Essas práticas discursivas criaram um contexto em que é possível se referir à mulher como agressora, e não somente vítima. Muito embora, agressões de mulheres contra homens não seja um problema amplamente discutido no tempo longo da história, essa problemática pode vir a se tornar um problema de Saúde Pública a medida que, em busca de igualdade de gênero, se tornar comum o uso da violência, por parte das mulheres, para impor poder ou como defesa.

Embora seja dedicado, no próximo item, um espaço próprio para a análise das situações de violência no **cotidiano escolar**, essas situações também se fizeram presentes nos relatos de situações de violência na vida em geral.

[...] Aqui na escola nós tivemos um caso [...] Um caminhão de carregar entulho passou por cima de uma aluna nossa [...] Ela estava parada de costas pra rua, brincando no meio-fio e o caminhão passou e fez a curva [...] Daí o pessoal que viu entrou chamando na escola falando que uma aluna nossa foi atropelada. Nós fomos lá, e, quando chegamos, ela ainda estava viva. Daí ela foi levada para o hospital [...] (Oficina 1).

[...] Já cansei de acolher aluno que chega aqui na escola todo roxo, porque apanhou em casa... Os pais bebem, chegam em casa, e agridem seu filhos... Aí a criança chega na escola toda roxa, toda marcada [...] (Oficina 1).

Esses relatos apresentam situações de violência cuja causa encontra-se fora do ambiente escolar. As duas situações mostram a escola como acolhedora das vítimas de violência. Nos casos de violência dentro do ambiente escolar, há uma tendência em reconhecer essa violência como oriunda de fatores externos. Essas práticas discursivas revelam a presença de repertórios que atribuem à escola sentidos que a conformam como minimizadora das mazelas causadas por questões externas ao seu cotidiano. A violência é vista, então, como resultante do pai que bebe, ou de outros fatores provenientes de fora da escola. Ao colocar a raiz do problema fora do contexto escolar, a violência conforma-se como algo que não está na escola e sim como reflexo do que está fora. Essas significações amparam-se em repertórios psicológicos e sociológicos, pois ambas acabam por objetivar a violência não no contexto escolar, mas na família ou na sociedade, o que permite à escola reportar-se aos sentidos de que o ambiente escolar constitui-se como espaço que acolhe, espaço do conhecimento e não de outras práticas sociais.

Situações de violência no **trânsito** também fizeram parte dos relatos:

Eu gostaria de falar sobre a maior violência que eu presenciei que foi a morte do meu filho em um acidente... Essa pra mim foi a maior violência... Depois dessa já vi outras, mas igual a essa... Não! [...] (Oficina 1).

Quando eu tinha 10 anos eu assisti uma vizinha minha ser atropelada... A gente estava comemorando o aniversário dela... Aí nós saímos pra comprar bala do outro lado da rua... Aí veio um caminhão e atropelou ela, a aniversariante... Ele passou assim em cima dela [...] (Oficina 1).

A violência no trânsito é uma problemática que vem ganhando grande destaque, e passou a ser considerado um problema de Saúde Pública devido ao aumento do número de acidentes e o impacto que estes acarretam à qualidade de vida de suas vítimas. O relatório Mundial sobre violência e Saúde (OPAS, 2003), relata que 1,65 milhões de morte por ano, em todo o mundo, são causados por lesões de trânsito. O setor da saúde, na tentativa de diminuir os acidentes de trânsito, e, conseqüentemente, o gasto que os mesmo acarretam, fomentam campanhas educacionais que alertam, por exemplo, para o risco de dirigir após fazer uso de bebidas alcoólicas, fazendo uso de repertórios como: “Se beber, não dirija”. Esses esforços buscam fazer com que esses discursos sobre um trânsito seguro sejam incorporados aos discursos da população, para que, assim, se torne possível a aquisição de comportamentos considerados como adequados.

Essas considerações incorporam o tópico anterior quando se situou a violência fora da escola, porém atravessando-a em seu cotidiano: o trânsito e o álcool. São aspectos exteriores a escola, mas apresentam-se como cenas do cotidiano escolar, ou seja, a escola também passa a vivenciar a violência causada pelo trânsito e pelo álcool. Ambos aspectos relativos aos repertórios da Saúde Pública, quando o trânsito é objetivo em relação à violência, da Sociologia quando as questões sociais levam a comportamentos violentos, e da Psicologia quando o uso de álcool é visto como um problema individual, são considerados como exteriores ao cotidiano escolar, porém atravessam a vida das pessoas que fazem parte do estabelecimento escolar.

Relatos de situações de violência ocorridas nas proximidades das moradias dos participantes, ou seja, na **vizinhança**, foram muito citadas:

Eu escrevi sobre uma situação de quando eu era criança... Uma pessoa colocou fogo na casa de um vizinho nosso [...] Então aquilo me chocou muito! Eu devia ter uns cinco ou seis anos [...] O homem jogou umas tochas de fogo dentro da casa do vizinho [...] (Oficina 1)

[...] *Eu estava lá em casa, sentada... E, às vezes, a minha vizinha pegava e espancava os filhos dela [...]* (Oficina 2)

[...] *Eu tinha um vizinho, que espancava a mulher dele [...]* (Oficina 2)

[...] *Uma vez, um primo meu veio de Dourados pra ficar na minha casa... Daí, a gente estava jogando e ouvimos um pedido de socorro. Daí a gente foi lá na casa e vimos uma mulher sendo agredida por um homem [...] a gente arrombou o portão e a mulher saiu [...]* (Oficina 2)

[...] *Eu e a minha mãe. A gente tinha saído né. Aí, um ex-vizinho passou por nós e bateu na mulher dele [...]* (Oficina 3)

[...] *Um cara passou de moto em frente de casa e atirou em dois meninos lá [...]*
 [...] *O cara atirou pra pegar num cara de gangue. Mas ele errou, e pegou em dois meninos que estavam tocando violão [...]* (Oficina 3)

A convivência cotidiana com a violência acaba por afetar negativamente tanto vítimas quanto partícipes. Para Mattos (2005) o perigo da proximidade com graves atos de violência, é que esta proximidade pode levar à banalização da violência. Diante da convivência próxima com atos violentos, a banalização da violência pode servir como estratégia de sobrevivência diante de situações de violência. Comportamentos violentos podem, então, serem naturalizados. Pode-se supor, então, que com essa naturalização da violência, e o fato de que os sentidos a partir dos quais se lida com os fenômenos do mundo social são atravessados por questões culturais e contextuais, comportamentos que deveriam ser considerados violentos podem passar a se configurar como comportamentos comuns, rotineiros.

As falas seguintes demonstram a banalização da violência como decorrência da convivência cotidiana com a mesma:

[...] *Nossa vila vai virar a Portelinha, por causa desses tiroteios aí... Teve um cara que matou outro, e a família do outro é...*

[...] *O pai dele é desembargador, e deu ordem pra todos os policiais que achar ele, pra matar ele!*

[...] *E eu quero que mata!*

Esses relatos são provenientes de funcionários e de alunos de uma escola estadual, o que sugere que são moradores, em sua maioria, de bairros menos favorecidos. Esses bairros encontram-se mais vulneráveis à episódios de violência de acordo com o repertório da Sociologia. De acordo com Fachini (1992), nos bairros menos favorecidos, a violência não é evitada por cercas e muros. Ela é uma realidade com a qual é necessário conviver e enfrentar

como uma de outras calamidades de seu cotidiano. Nesse contexto, a sobrevivência abarca o sofrer e o causar violência, pois, sua incorporação como componente comum das relações interpessoais pode se apresentar como a única possibilidade de defesa contra a mesma.

Também foram apresentados relatos de violência presenciadas nas **ruas**:

Eu sempre vejo violências policiais. Nas ruas. Por ser policial acham que tem direito de fazer o que quiser! Já vi policiais espancando pessoas na rua [...] (Oficina 1)

Essa fala demonstra a realidade vista nas ruas brasileiras. Policiais, responsáveis pelo combate da violência estão envolvidos em muitos casos de agressões, assassinatos entre outros tipos de violência, sendo amplamente noticiado pela mídia.

De acordo com Costa (2004), a violência no Brasil encontra-se difusa por todas as redes de sociabilidade e poder. Ela está presente inclusive nos estabelecimentos encarregados de combater a violência e de promover a justiça. Os órgãos de segurança, representados pelas polícias Civil e Militar, aparecem constantemente envolvidos em episódios de violência policial cometida especialmente contra as populações segregadas e suspeitas de algum crime.

A visão do policial como aliado no combate à violência, parece estar sendo substituída pela visão do policial como aliado à criminalidade. Esses sentidos parecem atravessados por repertórios de notícias divulgadas pela mídia em que o policial aparece, constantemente envolvidos em episódios de corrupção e criminalidade. Essa realidade é retratada em uma das falas:

[...] Esse bandido é o chefe da gangue, e quem entrega arma e droga pra eles é a polícia [...] (Oficina 3)

A mídia vem retratando o fenômeno das milícias, que nada mais são do que ex-policiais treinados para defender a população da criminalidade, que se utilizam desses conhecimentos para montarem grupos que agem dentro de contextos violentos, bairros menos favorecidos, travando disputas com traficantes pelo domínio do tráfico de drogas. Filmes, como o Tropa de Elite, que fez muito sucesso exibindo policiais treinados para agirem de forma violenta, também reforçam essa visão. A esses policiais era dado status de heróis, mas esses combatiam o crime utilizando-se de torturas, assassinatos e agressões físicas e verbais.

Todos esses repertórios, ao circularem no cotidiano das pessoas, passam a ser incorporados ao discurso das mesmas, o que possibilita a transformação da forma de ver a figura do policial.

8.2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Neste tópico, as análises anteriores subsidiarão a reflexão sobre a responsabilização pelos atos violentos no contexto escolar.

A escola constitui-se em um estabelecimento atravessado por uma rede de instituições, entre elas a própria violência, que carrega em si valores que são produzidos socialmente. A violência torna-se, também, neste caso, uma instituição quando apresenta uma composição lógica que se engendra de diversos discursos que a tomam como objeto e materializa-se no cotidiano escolar.

As práticas discursivas, atravessadas por diferentes vozes, que circulam no contexto escolar constituem-se como produtos e produtores de discursividade. Ao se construir o conceito de violência no espaço escolar, constrói-se, ao mesmo tempo o conceito da pessoa violenta. Dessa forma, surgem as responsabilizações pelos episódios de violência neste contexto e as formas de enfrentamento.

8.2.1 Repertórios de responsabilização

Nos relatos de situações em que os participantes sentiram-se em risco devido a situações de violência dentro do estabelecimento escolar, houve relatos da influência da violência presente no entorno da escola e, também, de violências originadas pela dinâmica das relações do cotidiano escolar de acordo com repertórios da Psicologia, da Sociologia e da Saúde Pública. Os repertórios do discurso biológico não foram encontrados no que tange aos aspectos de responsabilização da violência. Os repertórios psicológicos, sociológicos e de Saúde Pública encaminharam para a reflexão das diferentes posições que assumem os atores como responsáveis pelos conflitos: a) Relações de violência entre alunos e educadores; b) Relações de violência entre educadores e educadores; c) Relações de violência entre alunos e alunos.

8.2.1.1 Repertórios da Psicologia

Para a Psicologia, a raiz da violência encontra-se na pessoa e em suas relações familiares, que fornecem modelos de comportamentos que são colocados em prática pelas crianças:

Ao meu ver, a violência começa, exatamente, dentro de casa... Eu acho que o foco principal, inclusive hoje na nossa educação, é a violência doméstica. Pais, mães e filhos vivem em total desrespeito [...] Então, a violência começa dentro de casa. (Oficina 1)

[...] Trazem de casa! A pessoa não vive bem... Não tem ninguém pra atender ela em casa... Ela não sabe viver e, então, não sabe discutir [...] Não tem auto-certeza. Quando a pessoa agride, é porque ela não tem auto-certeza. Eu acho que o foco principal começa do lar. (Oficina 1)

A gente, convivendo com os alunos, percebe o jeito deles aqui na escola... Aí, quando a gente conversa com os pais, a gente identifica... Vê que o mesmo jeito que a criança é, é o jeito que os pais tratam a gente [...] (Oficina 1)

Esses repertórios apresentam situações envolvendo o contexto escolar. A violência é percebida como consequência da criação, ou, má criação recebida pelos alunos. As falas destacam a desestruturação da família, a negligência e a adoção de modelos de comportamentos negativos por parte das crianças. A abundância de violência pessoal e institucionalizada é explicada pelo psicanalista Winnicott (1995) enfocando a falta de autoridade. Para ele a fragmentação da família, a escassez afetiva, é de onde procede a violência.

Essas falas provocaram uma discussão no grupo quanto à responsabilidade na educação dos alunos. Os funcionários acreditam que os pais estejam delegando à escola a responsabilidade de educar seus filhos:

Quando eu vejo uma criança sentada no banco da coordenação, porque fez alguma coisa de errado... Eu procuro conversar... Eu acredito que nem tudo vem de casa, mas boa parte [...] Não tenho esse trauma... Graças a Deus... Mas, se você não cuidar do seu filho lá fora... A escola não está educando seu filho. (Oficina 1)

Eles trazem os filhos para aprenderem boas maneiras... Tem que educar em casa! [...] (Oficina 1)

Quando questionados se a escola tem conseguido suprir a negligência dos pais na educação de seus filhos, os funcionários destacam dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar:

[...] Você chega numa sala de aula, com 30 crianças... Chegam 20 mal-educados... Como é que um professor vai dar conta? É muito complicado! (Oficina 1)

Sem contar que se o professor falar alguma coisa pra esse aluno, é perigoso ter que responder processo [...] (Oficina 1)

[...] *Vai falar: “O professor me bateu!”*. (Oficina 1)

[...] *Pra ligar lá na Secretaria de Educação e entregar a escola, pra isso o pai aparece!* (Oficina 1)

De acordo com essas falas pode-se perceber que, para os participantes, nem a família e nem a escola tem dado conta de educar os alunos. Para Winnicott (1995), o adolescente que apresenta condutas anti-sociais pede encarecidamente à sociedade para que esta lhe proporcione segurança e disciplina, já que sua família e escola não o fazem. O adolescente que se encontra inteiramente desenvolvido exprime a grande necessidade de um pai rigoroso, severo e forte, por ser ele capaz de impedir a violência da pessoa que comete delitos.

À família são atribuídos sentidos que a conformam como núcleo do desenvolvimento moral das pessoas. Quando esse núcleo falha, os efeitos dessa falhas são irradiados não só para a relação entre seus membros, como também para outras esferas da sociedade.

Outro relato versava sobre uma situação de violência doméstica que resultou no rompimento entre membros de uma família e, conseqüentemente, na desestruturação da mesma:

[...] *Eu deixei de conversar com a minha mãe por causa disso. Ela vive nervosa [...] a minha mãe saiu arrastando minha irmã pela escola inteirinha... Daí minha irmã chegou em casa toda roxa, toda machucada... E quando elas chegaram lá em casa, a minha mãe bateu ainda mais nela... Daí minha irmã deixou de falar com a minha mãe por causa disso... Eu também não moro mais com minha mãe por causa da violência doméstica. Eu saí de casa porque dizem que a família é a base de tudo, que é o lugar onde estamos seguros... Mas, eu tinha que me defender da minha própria família!* [...] (Oficina 2)

A família é apresentada como um lugar onde seus membros encontram segurança e onde possuem seus alicerces a partir dos quais constroem suas vidas. De acordo com o repertório psicológico, os episódios de violência doméstica têm evidenciado a atual crise presente nos lares, a desestruturação familiar, que segundo Winnicott (1995) acaba por ocasionar ainda outros episódios de violência.

A palavra desestruturação está sendo muito utilizada para se referir a rompimentos de laços afetivos entre membros de uma família. Assim como a educação e a violência, a família constitui-se numa instituição, a instituição familiar. À instituição família é atribuída à responsabilidade de apresentar valores e normas a partir das quais seus membros vão se

posicionar na sociedade. Esses repertórios familiares acabam por incrementar a responsabilização da família quando uns de seus membros encontram-se relacionados a episódios de violência. Uma família desestruturada seria aquela que não consegue cumprir este papel.

8.2.1.2 Repertórios da Sociologia

Esta teoria atribui a violência à estrutura das organizações sociais que reforçam as desigualdades sociais, por meio da má distribuição de renda e a negação do acesso à população aos seus direitos básicos, como, por exemplo, a educação e trabalho.

O preso vai para a cadeia e não tem uma boa estrutura, sai pra rua e vai cometer crimes novamente [...] O cara saiu da cadeia. Eu não lembro quanto tempo ele tinha ficado preso [...] Esse preso que sai, o estado deveria dar uma estrutura... Pra ver se essa família, desse preso, ainda existe ou não. Muitas vezes esse preso não tem pra onde ir. Uma casa. E o que esse preso vai fazer? Vai ter que roubar pra poder conseguir dinheiro pra comer, pagar o aluguel. (Oficina 1)

Essa fala traz a criminalidade como decorrente de problemas sociais como a falta de emprego, a falta de dinheiro, e de estrutura. A reincidência na criminalidade de ex-detentos seria ocasionada pelo descaso do Estado com o sistema carcerário e com a reintegração de ex-detentos à sociedade. Para a Sociologia as estruturas das organizações sociais, contrárias à justiça e iníquas, promovem o surgimento da violência como foi apontado anteriormente. Fachini é categórico quando afirma que a desconsideração dos governantes para com as classes menos favorecidas pode gerar a violência.

Por meio dessas práticas discursivas, reconhece-se a presença do discurso sociológico da violência que conformam a violência como algo externo à pessoa, desencadeada por fatores sociais.

8.2.1.3 Repertórios da Saúde Pública

Os relatos expostos abaixo trazem situações de violência explicadas como originadas pelo consumo de bebidas e drogas. A saúde pública (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2003) considera o álcool e as drogas em geral como fatores de risco que contribuem para o acontecimento de episódios de violência.

[...] Meu avô bebe muito sabe?! [...] Aí meu avô chegou já de madrugada [...] A minha avó levantou [...] foi lá na porta da cozinha, e ele tacou uma cadeira no rosto dela e ela virou para trás [...] Foi bem triste [...] Depois, ele nunca mais fez isso! (Oficina 2)

Eu tenho um irmão mais velho, que bebia muito [...] Ele chegava em casa, por várias vezes, bêbado, com faca na mão, querendo por tudo matar meu pai... Ele entrava gritando, arrebentando porta, destruindo as coisas da minha mãe [...] (Oficina 1)

Eu tinha um tio que bebia... E um dia ele foi num bar, parece que colocaram alguma coisa na bebida dele [...] Ele chegou na casa da minha avó, pegou uma faca e esfaqueou minha tia [...] Ele não tinha esse tipo de comportamento... Ele era um tio que todo mundo adorava! [...] alguém colocou uma droga na bebida dele... Pra uma pessoa ficar descontrolada assim... Atacar a própria irmã... Só pode ter sido droga [...] (Oficina 1)

Essas práticas discursivas ao correlacionarem a violência com as drogas e o álcool acabam por individualizar essa problemática, pois, ao atribuir a culpa desses episódios às drogas, o agressor é responsabilizado individualmente pelos próprios atos violentos. Segundo Mattos (2005), a emergência de uma nova ordem centrada na pessoa beneficia cada vez mais a adoção de mecanismos de regulação das relações interindividuais pautadas em definições auto-referenciais.

Sabe-se que a violência encontra-se, hoje, em suas variadas formas de manifestação, difundida em diferentes esferas da vida em sociedade. Na escola, isso não é diferente, pois seu cotidiano tem sido palco de diversos episódios violentos.

8.2.2 Relações de violência

Os repertórios psicológicos, sociológicos e da Saúde Pública conformam as relações de violência. Essas relações apresentaram-se como: relações de violência entre alunos e educadores (professores, diretores, coordenadores e demais funcionários); relações de violência entre educadores e educadores; relações de violência entre alunos e alunos.

Por educadores entendemos todos os funcionários atuantes na escola, desde professores, diretores e coordenadores, até os funcionários administrativos e da limpeza. Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999) é impossível a um funcionário de uma escola se esquivar do papel de educador. Todos esses profissionais trabalham num mesmo estabelecimento voltado para o ensino, porém, atravessado por outras instituições, mas nenhum tem como função direta o ensino. Entretanto, como a função central da escola é

educar, todos os profissionais que fornecem a base para o funcionamento do estabelecimento escolar, acabam por exercer, também, o papel de educadores.

Houve diferença entre os relatos de situações de violência entre **educadores e alunos**. Na oficina com os funcionários administrativos, foram destacados episódios em que os educadores eram vítimas e os alunos os agressores.

[...] Teve aquele caso, também, daquele menino que deu uma surra na diretora... O menino não bateu muito porque ela é altona. Foi na época que ela ainda era professora [...] (Oficina 1)

A violência figura como algo que está no outro, que faz parte da conduta do outro, em termos de práticas discursivas esse é um procedimento de responsabilização que atribui à pessoa e não à relação à causa da violência. Isso se apresenta como uma forma de posicionar as pessoas em uma rede discursiva, nesse caso, alunos e educadores constitui-se como pólos opostos nessa rede e que essas oposições acabam por conformar a cena de “guerras civis” no contexto escolar.

O contexto escolar é composto por diferentes atores, isso significa dizer que se trata de lugares e não das pessoas em si, ou seja, são posições que os atores assumem em determinados contextos. Nesse caso, de acordo com a posição que o aluno assume, o educador é o violento, quando é o educador que se encontra posicionado no lugar de vítima, o aluno é o violento. O que traduz a inexistência de um espaço de interação permanente que considerasse a flexibilidade dessas posições, pois como aparecem nessas práticas as posições são fixas, naturalizadas e as respostas acabam sendo violentas a essa fixação e naturalização de posições.

Outra agressão comentada pelos funcionários da escola foram os danos causados, por alunos, aos carros dos educadores. Essas ações podem ser entendidas não só como vandalismo, mas, também, como ações orientadas para coagir, repreender e intimidar os educadores segundo as justificativas que esses encontram para os atos. São práticas cotidianas que produzem sentidos sobre quem é o aluno da escola e quais os comportamentos que apresentam que auxiliam a determinar se são condutas de pessoas violentas ou não. Faltar aula, estudar a noite traz marcas de indicadores de violência. É uma forma prescrita no que tange ao ser violento.

E aqui tem, também, bastante casos a noite [...] Esses alunos que faltam aula, às vezes chegam e, na hora da raiva, murcham ou furam pneu, riscam carro, coisas assim [...] (Oficina 1)

[...] *Aqui já aconteceu de furarem dois pneus.* (Oficina 1)

Entretanto, nas oficinas com os alunos, o destaque está no professor como agressor e o aluno como vítima:

[...] *Quando eu estava na 5ª série, aqui nessa escola, a professora disse pra mim: “Vai para trás!”. Daí eu disse: “Não professora, aqui é meu lugar!”. Daí ela empurrou a mesa na minha barriga assim... Daí eu disse: “Não vou pra trás, não. Você está me machucando!”. Daí ela disse: “Fala baixo!”. Daí eu falei assim: “Fala baixo, não. Você que me machucou!”. Daí ela falou: “Vamos pra coordenação”. Daí eu falei: “Vamos! A senhora é quem está errada! A senhora que empurrou a cadeira!”. Daí ela falou: “Senta aí sua malcriada!”. Daí eu falei: “Malcriada, não! Você que me machucou, e como que eu sou malcriada?! [...] (Oficina 2)*

Dessa forma, é possível considerar o modo como as posições mudam, não são fixas, pois na compreensão dos alunos às práticas violentas são desencadeadas pelo comportamento dos educadores, sendo suas ações uma resposta a essas violências. Essas práticas corroboram com o repertório da Sociologia que considera o comportamento violento uma resposta às organizações sociais.

[...] *A professora [...] é muito violenta!* (Oficina 2)

[...] *Esses dias atrás, essa professora me pegou pelos cabelos lá no treino... Eu não fiz nada pra ela [...] (Oficina 2)*

[...] *Ela pegou ela aqui, e fez abrir a boca na marra, ficou apertando assim... Ela aqui estava sentada fazendo uns exercícios e mastigando, daí, ela pegou e ergueu ela pelos cabelos pra tirar o chiclete da boca... Quando ela faz essas coisas assim, ela fica rindo, mas não tem graça nenhuma... Ela pega a gente assim pelo braço, aperta e machuca... Ela puxa a orelha assim... Abre a boca na marra pra te tirar o chiclete [...] (Oficina 2)*

[...] *Esses dias, a minha irmã xingou a professora com raiva, porque ela veio pra aula [...] sem amarrar o cabelo [...] Quando ela passou em frente da professora, ela arrancou a piranha do cabelo da irmã, junto com um monte de fio de cabelo... Daí, ela jogou a piranha da minha irmã no chão, pisou e quebrou... Daí, ela empurrou minha irmã, e mandou ela ir pra aula [...] (Oficina 2)*

Segundo Aquino (1998), a escola como lócus de fomentação do pensamento parece ter sido substituído, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; suficientes para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. Os repertórios sobre violência engendram comportamentos, responsabilizações com base nesses sentidos produzidos coletivamente. Sentidos que são

produzidos no cotidiano escolar a partir das relações que se estabelecem entre os diferentes grupos constitutivos do contexto escolar. Educadores atribuem a responsabilização da violência aos alunos quando estes são posicionados como pertencentes a uma classe social violenta. Alunos atribuem à responsabilização da violência aos educadores como traço de personalidade do mesmo.

A situação descrita a seguir foi retirada do diário de campo da pesquisadora, sendo fruto de observação do cotidiano escolar. A mesma reforça a presença da violência nas relações do cotidiano escolar:

Fui à escola para conversar com a coordenadora e a diretora. Ao chegar à escola, percebi que a mesma se encontrava muito tumultuada, devido a uma queda de energia que durou, aproximadamente, 1h 30m. Havia uma fila enorme de alunos para utilizar o telefone público, e os corredores estavam lotados de alunos. Fiquei sentada em um banco próximo à sala da coordenação e direção. Havia dois alunos, do 4º ano B, sentados junto comigo. Esses alunos estavam aguardando os diretores, pois haviam se envolvido numa briga dentro da sala de aula. Enquanto aguardavam, eles comentavam, um com o outro, a ameaça do diretor de que iria dar transferência para os dois por causa da briga:

[...] *Se eu “ganhar” a transferência meu pai vai me matar.*

O outro responde:

[...] *Você só me ferra! Transferência não!*

Esse aluno se joga no meio do corredor em prantos e acusa o colega:

[...] *Foi você que começou!*

Puxa os cabelos e se joga novamente no chão no meio do corredor e explica para os colegas que estavam passando e pararam para levá-lo do chão:

[...] *O menino queria me bater e eu peguei o vidro e ameacei ele!*

Em seguida, ao ver o responsável passar se levanta e corre atrás dele implorando para que ele não dê sua transferência. O responsável o ignora. O aluno, então, tira os sapatos e os joga no chão. Os responsáveis se aproximaram, e um deles mandou que ele parasse de fazer escândalo:

[...] *Para com isso! Se eu não te conhecesse eu acreditaria. Você chora, faz escândalo e depois volta pra sala e faz a mesma coisa!*

O responsável sai da sala dele novamente e diz:

[...] *Isso é falta de reio!*

Um pai de aluno está perto e pergunta o que está acontecendo e o responsável relata o episódio e complementa:

[...] *Se fosse filho meu, eu curaria no laço!*

A energia elétrica da escola retorna, e os alunos começam a voltar às salas de aula. O responsável, mais calmo, vem em minha direção e diz:

[...] *Esse menino dá muito trabalho!*

Um dos funcionários trata os alunos com carinho o tempo todo, e consegue fazer o menino levantar do chão. Em seguida, levou o aluno até a sala da direção para aguardar a chegada dos pais, que haviam sido comunicados pela escola do ocorrido.

Os pais de dois alunos chegaram, mas havia, ainda, um terceiro aluno envolvido, que permaneceu sentado ao meu lado aguardando seus pais. A mãe de um dos alunos olha com olhar de indignação para o filho e diz:

[...] *Pôxa... Denovo?!*

Uma outra funcionária diz para o pai do outro aluno:

[...] *Se ele chorar ou fingir que vai desmaiar, não acredite! É puro fingimento!*

E ela se dirige para o outro aluno que ainda aguarda a chegada de seus pais:

[...] *Volta pro banco! Você só vem pra escola pra dar problema!*

A reunião com os pais é tensa. Ouço o choro de um dos alunos, e pedidos de explicação de uma funcionária. Os alunos vão para sala de aula buscar suas coisas, e quando retornam o outro aluno que permanece aguardando os pais diz:

[...] *Vão levar um coro heim!*

Aquino (1998) acredita que o meio educacional busca explicar a violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo, a partir, principalmente, de duas vertentes teóricas: uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicologizante. Na compreensão da violência por meio do discurso sociologizante, a violência resulta de determinações macroestruturais sobre as relações escolares, que acaba por resultar em reações violentas por parte da clientela. A raiz da

violência estaria, então, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais. Para a compreensão da violência a partir do ponto de vista clínico-psicologizante, a violência é consequência da estruturação psíquica prévia dos atores envolvidos nos eventos conflituos. Diante dos episódios de violência, é dado então um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas.

A escola ao construir a pessoa violento, torna problemática a questão da identidade. A utilização de marcadores identitários, sejam eles, malandro, aluno-problema, sem educação, se dá na tentativa de individualizar o outro, procurando produzir saberes e verdades acerca da pessoa desordeira. Para Mattos (2005), esses repertórios perpetuam as desigualdades e impossibilitam a transformação e ruptura dessas tendências discursivas.

Existe uma tendência ao não reconhecimento de que a escola produz sua própria violência. Para Aquino (1998), o estabelecimento escolar não pode ser visto apenas como um reproduzidor das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural, já que, não obstante aos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas geram sua própria violência e indisciplina.

Muitas vezes os educadores não conseguem identificar, na cultura escolar, algumas fontes de violência, mesmo que estas sejam geradas por sua própria prática, como nas situações descritas em que os educadores fazem uso de rotulações e apresentam um descrédito quanto à veracidade do sofrimento dos alunos.

Como se pode notar no relato acima, os educadores sentem-se sem saber como agir quando confrontados com situações atípicas ao esperado pelo ideal pedagógico. Entretanto, o ambiente escolar está repleto de eventos que não correspondem a esse ideal e, segundo Aquino (1998), os efeitos da violência são a parcela mais custosa de tais atribulações. Diante dessas situações, surgem os “encaminhamentos”, como alternativa de solucionar tais infrações. Os alunos são encaminhados para a sala da coordenação, da direção, chama-se os pais para tentar buscar uma solução e, numa situação-limite, quando não há mais possibilidade de encaminhamento, a decisão é a exclusão do aluno disfarçada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto-retirada, como no relato acima.

Na oficina com os funcionários administrativos, foi destacado que há conflitos nas relações entre a chefia e os demais funcionários, ou seja, entre **educadores e educadores**:

[...] *Muitas vezes, eu me sinto violentada ou agredida verbalmente, quando alguns pais ou alunos e, até mesmo colegas, me tratam com desrespeito.*
(Oficina 1)

[...] Está dentro daquilo que eu falei da primeira vez. A violência verbal, moral, mental. Eu acho que gritar com um colega de trabalho é um desrespeito! (Oficina 1)

Essas falas fomentaram uma discussão no grupo quanto às relações entre as funcionárias da secretaria. Diante das falas, uma funcionária diz:

[...] As meninas dizem que eu sou violenta. Eu acho que é porque eu chamo a atenção delas [...] (Oficina 1)

Outra funcionária tenta abordar o assunto fazendo brincadeiras:

[...] É a bruxa do 71! (Oficina 1)

A funcionária se defende:

[...] É, porque, têm coisas que você precisa falar na hora, não pode deixar pra depois... Foi ontem que aconteceu um caso com ela aqui... Tô preocupada com um caso que aconteceu aqui na secretaria... Tô ligando lá na Central de matrículas... E tinham duas: “pi, pi, pi, pi”. Eu parei de falar com o cara no telefone e falei: “Vocês querem fazer o favor de falarem mais baixo!”. Não tinham como deixar de falar naquela hora... Eu estava ocupada... Estava nervosa resolvendo um problema... E as duas ali conversando... Aí elas falam: “Ai, como você é grossa!”, “Você chama a atenção da gente!”. Mas, como é que eu vou parar de falar, vou ali e chamo a atenção, e volto! (Oficina 1)

E a funcionária volta a se referir ao comportamento autoritário da secretária por meio de brincadeiras:

[...] Dá umas porradas... (Risos). (Oficina 1)

Essas falas demonstram haver a presença de conflitos nos relacionamentos interpessoais na secretaria da escola. Alguns funcionários demonstraram sentir-se desrespeitados com a maneira com que a chefia os trata.

As relações de trabalho tiveram, no tempo longo da história, diferentes enfoques de proteção. Primeiramente, o que se visava preservar era a própria vida do trabalhador frente

às máquinas extremamente agressivas e o meio ambiente físico. Com o início da 1ª Guerra Mundial, a reivindicação passou a ser por proteção voltada para a manutenção da qualidade de vida no trabalho. Nos tempos atuais, o enfoque voltou-se para a detecção e combate de agentes nocivos para a saúde e o aspecto psíquico-emocional do trabalhador (NASCIMENTO, 2007).

Esse novo enfoque nas relações de trabalho dá-se em razão da chamada violência moral ou assédio moral. Essas problemáticas constituem-se em práticas antigas, que há pouco tempo passaram a ser problematizadas. Esse tipo de violência atinge milhares de trabalhadores e trabalhadoras em diversas áreas profissionais. O assédio moral ou violência moral no trabalho representa um jogo de poder que violenta, humilha e intimida pelo medo, mas que, sobretudo, afeta a saúde de trabalhadores. Considera-se assédio moral ou violência moral no trabalho todas as ações, gestos ou palavras que atinjam, pela repetição, a auto-estima e a segurança dos trabalhadores, implicando em danos ao ambiente de trabalho (RIBAS, 2007). Esses repertórios são constituídos pelo campo da Sociologia e da Saúde Pública, na medida em que objetivam as relações de trabalho no que tange a organização social e à saúde.

Isso engendra um conjunto de práticas que faz com que o funcionário posicione-se como trabalhador e passe a perceber as relações com os colegas mediante questões como abuso e violência moral. Tomar o abuso e a violência moral como relações de violência no cotidiano de trabalho é possível pelos repertórios da Saúde Pública que relaciona saúde e direito. Neste caso, as responsabilizações pelos comportamentos violentos apresentam como foco a organização de trabalho hierarquicamente estabelecida. Diferente do que acontece em relação aos alunos, a violência no cotidiano escolar entre os educadores é fruto do trabalho, mesmo que apresentem características individuais, ou seja, o contexto faz com que as atitudes sejam violentas e as respostas sejam com violência.

Nos relatos de situações de **violência entre os alunos** percebe-se que alguns deles utilizam-se da violência para resolver conflitos e impor respeito:

[...] Eu estava conversando com minha amiga [...] a gente estava olhando para o menino que estava atrás dela e rindo, ela achou que a gente estava rindo dela. Daí, na hora do intervalo, ela falou assim pra mim: "Cuida desse rostinho, porque você vai apanhar!". Aí eu falei: "Demorou então! Me espera na saída!". Ela ficou me provocando a aula inteira, daí, na hora da saída, ele veio com graça de puxar meu cabelo e a gente caiu na porrada! A gente brigou feio pra caramba. Foi super feio! (Oficina 2)

[...] Eu já briguei com ela aqui, por causa de frescura de ambas as partes... A gente caiu no pau [...] Oficina 2)

[...] Eles estavam sentados juntos na sala de aula, entende? Ele e ela aqui... Ela tem namorado... Aí, o namorado dela chegou pra ele, ou pra ela, e disse que eu tinha falado que eles estavam juntos... Ele eles chamaram o namorado dela e ele afirmou na minha frente que eu tinha falado sim... Eu ia bater nele... Eu tenho coragem! Ele ficou falando: “Você falou sim!”. Na frente de todo mundo da escola. Eu disse: “Vamos lá fora. Lá fora a gente resolve! A diretora está bem ali... Vamos resolver lá fora”. Daí ele disse: “Não, a gente conversa aqui dentro!”. Mas, eu disse: “Lá fora é mais legal!”. Mas, quando eu estava saindo, as gurias não deixaram eu sair pra bater nele [...] Eu ia bater nele [...] (Oficina 2)

Todas essas falas assinalam que os comportamentos agressivos entre os alunos abrangem aspectos físicos e verbais. Para Mattos (2005), o fato de que as relações entre os alunos são orientadas por essas agressões, dificulta a possibilidade de existir um espaço para a ética entre eles.

A ética existente entre eles, que orienta as suas relações, é marcada pelo desrespeito, afrontamentos e destratos. A banalização da violência pode surgir como consequência desse fator. A incorporação de atos agressivos e até mesmo criminosos naturaliza os comportamentos violentos. Estes, quando naturalizados, deixam de ser considerados como errados.

Na outra oficina com os alunos, aparece outro relato de agressão entre colegas:

[...] Eu vi ela aqui, bater num colega... Ela quer bater em todo mundo! Ficou a marca da mão dela nas costas dele [...] (Oficina 3)

Houve relatos também da presença de armas dentro do ambiente escolar:

[...] Dois alunos brigaram e um estava com um canivete, e a gente teve que separar a briga, sendo que um estava armado [...] (Oficina 1)

[...] A minha irmã estava em outra escola... Daí, um guri tinha levado arma pra escola pra brigar... Aí, não tinha dado pra eles brigar... Daí, a arma sem querer disparou, e pegou num colega dele, na sala de aula... Daí, o guri morreu [...] (Oficina 3)

[...] Daí chegou uma menina por traz e chutou a barriga de uma menina que estava grávida... Daí, ela pegou uma tesoura e cortou tudo a barriga da menina [...]

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a utilização de armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida

à escola. Alguns estudantes justificam o porte de armas como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se. A literatura nacional e internacional sobre o tema afirma que a disponibilidade de uma arma aumenta o perigo de confrontos e homicídios. No Brasil, os dados da pesquisa indicam que armas de fogo representam pequena porção das armas encontradas nas escolas. Entre elas, encontram-se as chamadas armas brancas e outras como correntes, cacetes, porretes. Para as autoras, a violência física é a face mais visível do fenômeno nas escolas.

A utilização de arma de fogo parece carregada de sentidos que remetem ao poder, de ataque ou de defesa. Em contextos em que as pessoas sentem-se em risco de serem vítimas da violência, como as escolas, cada vez mais atingida pela violência em seu ambiente, a probabilidade de uma pessoa que possui uma arma de fogo ter a chance de usá-la é muito grande.

O confronto corporal ou armado, entre os alunos, mobilizou parte das discussões com os grupos na oficina. Ela aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Resolver situações conflituosas fazendo uso da violência demonstra que a mesma é uma forma de negociação que exclui o diálogo.

Situações que não ocorreram dentro do ambiente escolar também foram citadas por se tratarem de episódios de violência no entorno da escola. Foram destacadas as ações de gangues atuantes nos bairros próximos à escola. Os participantes compararam o bairro onde moram e estudam com a Portelinha, bairro fictício da novela das oito, exibida na época, com alta taxa de criminalidade:

Nossa vila vai virar a Portelinha, por causa desses tiroteios aí... Teve um cara que matou outro [...] (Oficina 3)

Tem uma gangue que o povo é tão bandido, que um mata o outro [...] Esses dias um amigo dos cara lá, tava indo embora bêbado, trançando as pernas. Ele era de uma gangue [...] daí um bandido de outra gangue passou e pegou ele de bicicleta e levou lá pros lados da EMBRAPA, e deu dois tiros assim na cabeça e outro nas costas dele [...] Por isso que ta virando a Portelinha, porque se uma gangue vê alguém de outra gangue no bairro, mata ele! (Oficina 3)

Aqui na praça [...] Uma vez tava eu, minha prima e minha irmã brincando ali, daí tinha um tarado lá [...] o tarado começou a tirar o trem dele pra fora e começou a correr atrás da gente [...] (Oficina 3)

Uma vez, a minha mãe estava indo para o serviço [...] Era umas 6h da manhã... Daí, um tarado chamado Bugrão, tava pelado na rua [...] Daí ele pegou no pipi dele e veio pro lado da minha mãe [...] Daí, minha mãe saiu correndo! (Oficina 3)

Mesmo diante de tantas descrições de episódios de violência no bairro, alguns alunos mostraram-se incomodados quando a pesquisadora, diante dos relatos, afirmou que eles conviviam frequentemente com a violência no bairro:

[...] *É, mas esse bairro é de classe média!* (Oficina 3)

[...] *Não adianta fugir da violência [...] Aonde você for, você encontra ela!* (Oficina 3)

De acordo com Fachini (1992), a violência não está presente somente em periferias e favelas, mas também em bairros mais favorecidos e sofisticados, e tem feito que a arquitetura dos prédios e casas se modifique, buscando sua contenção por meio de cercas elétricas, muros altos, guaritas de guardas, e outras parafernálias. Ao marcarem lugares geográficos menos favorecidos como espaços violentos, os alunos são posicionados como pessoas violentas na medida em que de acordo com os repertórios utilizados o lugar violento produz a pessoa violenta. Considerar, então, que o lugar não é um lugar por excelência violento cria a possibilidade de não serem marcados identitariamente como violentos.

Mesmo que a violência não seja uma exclusividade de bairros menos favorecidos, situações de pobreza podem ser potencializadoras da violência, de acordo com os sentidos sociológicos. A consideração das desigualdades sociais e econômicas, presentes no discurso sociológico da violência apresentam as áreas desfavorecidas como áreas de maior risco, pois consideram sua população como vítimas de exclusão social, que podem responder à esses desfavorecimento com violência.

Houve relatos de situações em que, por falta de proteção e segurança na escola, funcionários precisaram se colocar em risco para ajudar alunos em situação de violência

[...] *Teve, também, aqui, no ano passado [...] Tinha uns 10 meninos parados aqui em frente da escola, que veio pra pegar alguns alunos da escola. E aí, a gente ligou pra polícia [...] Nisso, saiu eu, o diretor e outro funcionário da escola pra ir atrás ver [...] Passou meia hora, uma hora e a polícia não veio [...] E a gente foi. E a polícia não veio! Se algum daqueles rapazes pegasse um pau e fosse pra cima da gente, a gente não ia ter como se defender. A gente ligou e a polícia não veio! A gente foi ficar lá pra ver [...] Acompanhar os alunos até o ponto de ônibus [...] Aí o pessoal foi embora.* (Oficina 1)

Com o que eu me senti em risco [...] Dois alunos brigaram e um estava com um canivete, e a gente teve que separar a briga, sendo que um estava

armado [...] eu tive que segurar ele e tudo [...] Esse foi o dia que eu mais me senti em risco [...] (Oficina 1)

[...] Uma vez, entrou um ladrão aqui na escola. O Inspetor que pegou ele. Isso sempre acontece aqui na escola [...] (Oficina 3)

Situações como essas contribuem e reforçam o sentimento de insegurança e desproteção entre os funcionários e, também, entre os alunos. Mattos (2005) adota o termo “vulnerabilidade da escola” para se referir ao crescimento da ocorrência de condutas delinquentes e incivildades na escola conseqüentes da falta de emprego e da precariedade de vida das famílias de bairros pobres. Esses fatores exercem um impacto no ambiente escolar, pois, ao receberem alunos vítimas ou partícipes da violência, estão recebendo pessoas afetadas negativamente por experiências de exclusão, implicando conseqüências para todos os membros da comunidade escolar.

A partir da análise das práticas discursivas podemos perceber o quanto as escolas deixaram de ser considerada como um local de amparo, seguro e protegido para os atores sociais que estudam e trabalham nela. Foram citadas a presença de armas na escola e, também, da influência das ações de gangues nas imediações da escola, que acabam por influenciar a rotina escolar. Foram lembradas, também, a ocorrência de diferentes tipos de violência: agressões físicas, verbais e simbólicas, que hora eram cometidas por alunos, hora por educadores.

Abramovay e Rua (2002) consideram que a definição da violência escolar varia de acordo com o estabelecimento de ensino, seu entorno, condições sociais da comunidade, e também características das pessoas que a definem, sejam elas alunos ou educadores, tais como status, idade e sexo.

As práticas discursivas dos participantes não descreveram apenas a violência presente na escola, elas também demonstraram como a violência é objetivada, transformada em fato dentro deste contexto.

8.3 ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

As estratégias de enfrentamento e prevenção da violência escolar foram levantadas como forma de considerar a implicação da comunidade escolar no modo como a violência é abordada no estabelecimento de ensino. Dessa forma, considerou-se dois aspectos: um relativo às respostas que a escola dá aos eventos considerados como formas de violência,

bem como as estratégias que são construídas pelo estabelecimento para prevenir a violência. Segundo Czeresnia e Freitas (2003), prevenção significa o desenvolvimento de ações que visam orientar e evitar o surgimento de moléstias específicas. Neste caso, as formas de enfrentamento e estratégias de prevenção objetivavam considerar a maneira como a comunidade escolar desenvolve ações que evitem a violência.

A prevenção busca diminuir a incidência e a prevalência destas moléstias nas populações, que no caso deste estudo são consideradas as formas de violência. A promoção da saúde define-se por estratégias que visem mudanças nas condições de vida e de trabalho das pessoas, sendo uma forma de potencializar ações em saúde não relacionadas a doenças especificamente, mas as formas de viver. Dessa forma, a violência escolar, torna-se alvo da prevenção e promoção de saúde devido à influência que a mesma possui na saúde do ambiente escolar, pois repercute no desempenho de educadores e alunos, prejudicando a qualidade do ensino, e criando um ambiente de insegurança na escola. De acordo com essa reflexão, prevenção e promoção atuam como estratégias conjuntas, trabalhar a prevenção implicaria modos também de promoção de saúde.

Mesmo diante dos relatos de violência na escola envolvendo os funcionários da secretaria, nas atividades anteriores, um dos participantes tentou se esquivar em participar desta atividade, alegando que eles, na secretaria, não entram em contato com a violência presente na escola:

[...] No nosso caso... A gente quase não tem contato [...] A gente só vai ter contato se eles vierem na janela da secretaria... No pátio, a gente quase não sai... A gente não tem conhecimento, não tem convivência com a violência daqui... A gente sabe que acontece, com professor, coordenador... Mas, nós mesmos... Acho que nós não temos né? A gente não trabalha direto com o aluno, então, a gente não tem nem como... Bem, no meu caso né... Pensar como a gente vai ver a violência... Como a gente vai prevenir [...] (Oficina 1)

Para Abramovay et al (2005) são raras as situações de instâncias que saibam como desenvolver estratégias e o mais comum é a negação da situação, a omissão ou o desenvolver a chamada “política de avestruz”. Diante de tal situação, as estratégias de proteção são desenvolvidas individualmente em um espaço que é social e que deveria garantir segurança e bem-estar.

Foram citadas como estratégias de enfrentamento e prevenção da violência escolar práticas como, tolerância; separação entre os alunos “problemas”; tratar os alunos com carinho e utilização da violência como defesa.

A **tolerância** apresenta-se como uma das práticas desenvolvidas na gestão da violência no contexto escolar:

[...] Às vezes a gente tem que tolerar, ou então, não ficar no mesmo lugar que a pessoa... Porque, quando um não quer, dois não brigam [...] (Oficina 2)

[...] Tem que evitar... Se a pessoa vai lá e te xinga, você não vai e retruca! Você tem que ficar quieto [...] (Oficina 2)

Entretanto, as dificuldades em se tolerar as provocações sem responder com violência foram lembradas:

[...] Só que é meio complicado, heim?! Se alguém xinga você, todo mundo fica rindo da sua cara, e você vai ficar lá, parada, igual uma bobona? É difícil tolerar! (Oficina 2)

De acordo com Mantovani (2007), no tempo longo da história, a palavra tolerância tinha uma conotação negativa. O termo tolerância, apesar de toda a conotação positiva que possui hoje, diz respeito a um comportamento de elites religiosas e/ou políticas. "Já que não podemos matar todos os inferiores a nós, tentemos suportá-los". A esse tipo de atitude "de bem", deu-se o verbo "tolerar". Tolerar, portanto, é o comportamento da pessoa que não aceita a diferença, porém, pesa as consequências das suas vontades e decide não exterminá-la.

Mas, o termo tolerância, ao aparecer nas práticas discursivas como estratégia de enfrentamento e prevenção da violência escolar, está carregada de sentidos positivos. Para Mantovani (2007), a palavra tolerância foi abençoada pelos homens. A necessidade de paz, criada pelos conflitos do século XX que potencialmente poderiam ter acabado com a vida na Terra, fez com que a necessidade de se calar na menor das desavenças se tornasse a maior das virtudes dos nossos tempos. Desta forma, através dos tempos os sentidos atribuídos à tolerância foram ganhando um caráter positivo, o que explica a possibilidade da utilização do mesmo, no aqui-agora, no tempo curto das práticas discursivas dos participantes da pesquisa, como uma estratégia de se evitar a violência.

A **separação de alunos “problemas”** também foi uma das práticas consideradas como estratégia para enfrentamento e prevenção da violência:

[...] *A começar pelas listas... Na coordenação, secretaria... Os alunos que não se entendem, uns com os outros, são colocados em salas diferentes [...] O aluno que eram de uma sala no ano passado, esse ano não vai ficar na mesma sala... Geralmente a gente inverte [...] Só os que dão problema [...]* (Oficina 1)

[...] *A gente separa o fulano do fulano, porque eles brigam muito... Alguns têm que ser separados por que são muito amigos e conversam demais [...]*.

Mattos (2005) cita o trabalho de Jock Young, “Sociedade excludente”, de onde tirou o termo “essencialização”. Este termo refere-se a uma forma de lidar com os desviantes da sociedade por meio de essencializações, ou seja, por meio de atributos culturais ou biológicos como estratégia de proteção e exclusão, ou seja, por marcadores identitários.

Desta forma, ao explicar a pessoa violenta, repertórios essencializantes compõe os discursos como forma de naturalizar os comportamentos, e acabam configurando certas práticas sociais. Ao se referir a alunos como “alunos-problema”, se faz uso de repertórios essencializantes como o da biologia e da psicologia.

Esse posicionamento de “alunos-problema” acaba se tornando um marcador identitário, que vai diferenciar esses alunos dos demais dentro do grupo escolar. A utilização desta separação de alunos, revelado pelos funcionários da secretaria, não se dá de maneira uniforme, somente os considerados “alunos-problema” são trocados de sala. Esse fato acaba por rotular esse aluno de forma pejorativa diante dos demais colegas.

Esses repertórios exercem uma ação performática nas relações interpessoais. Para Mattos (2005), as explicações dadas à violência não só constroem a noção do que vem a ser violência, mas, também, a pessoa violenta.

Na situação relatada, a presença de repertórios essencializantes nas práticas discursivas dos participantes, surge como forma de gerenciamento de situações adversas. Entretanto, essa maneira de se referir aos alunos acaba por reforçar o preconceito e a exclusão.

Outro aspecto que aparece nas oficinas sobre estratégias para lidar e prevenir a violência diz respeito a **tratar os alunos com carinho**:

[...] *Eu sempre procuro tratar bem tanto alunos como pais, embora não conviva muito com os alunos e os pais... Então, aquela criança agressiva... Aquele aluno que é definido por termos pejorativos... Isso é agressão psicológica... Você chega, começa a conversar com aluno... Começa ver o apego... Então, você vê que o aluno não é nada daquilo... É só uma pessoa carente... Você vai fazer o quê? Tem que procurar, dentro do emocional dele, o porquê daquele comportamento... Tem que dar carinho.* (Oficina 1)

Essa funcionária destaca o uso de termos pejorativos no trato com os alunos, como no exemplo anterior, e acredita que é necessário haver diálogo entre os educadores e alunos e, mesmo os alunos com comportamentos agressivos, precisam ser tratados com carinho, pois, segundo ela, a raiz do comportamento violento é a carência.

Neste mesmo sentido, o psicanalista Winnicott (1995), considera que a raiz da criminalidade encontra-se na carência afetiva, motivada pela desestruturação familiar. Essas práticas discursivas conformam o comportamento da pessoa violenta como decorrência da negligência familiar, assinalando que a desestruturação da família tem seus reflexos não só na relação entre seus membros, mas também no ambiente escolar. Essa lógica acaba por reforçar a noção individualizante dos repertórios sobre violência, na medida em que credita a ausência de afeto familiar como responsável pelas condutas violentas. Neste caso, o afeto no espaço escolar acabaria por preencher essa lacuna familiar, essa consideração de uma carência, de uma problemática psicológica.

Para Aquino (2003), os educadores confundem o que é ser filho e aluno. Para os mesmos, o filho de uma boa família seria equivalente a um bom aluno, mesmo não considerando a qualidade de sua experiência escolar. Para o autor, essa visão é reducionista, que mais ilude do que explica a relação delicada existente entre a escola e seu entorno. Na medida em que não coloca em análise as relações de violência mais sutis no interior do estabelecimento escolar. Essa estratégia de enfrentamento acaba por individualizar quando se trata de uma atitude individual frente ao outro e não coletiva.

A **utilização da violência como defesa** também foi apontada como estratégia de gestão da violência no que diz respeito às práticas de enfrentamento e prevenção.

[...] Meu filho é o tal que apanha, mas não bate [...] Bateu a primeira vez, você conta pra coordenação... Bateu a segunda, você fala pra mim que eu conto pra coordenação... Bateu a terceira, você enfia a mão na cara dele, porque aí ele nunca mais vai fazer isso... Mas ele fala: “Eu não vou fazer isso!”. Quer dizer, ele apanha, mas não bate. Um dia aconteceu... Nunca mais o menino bateu nele... Aí, eu disse: “Ta vendo...” [...] Bateu... Levou! Ele avisou a coordenação e ninguém deu atenção pra ele... Então, se alguma coisa aconteceu... Você já avisou... Se precisar, mete a mão na cara! (Oficina 1)

Hartmann (2004) ressalta a participação das relações da família de origem como determinante na construção de um modelo interacional aprendido. Neste contexto, a violência

é tida como um padrão de funcionamento que se repete através das gerações, como uma aprendizagem de modelo.

Esses sentidos ensinam ao aluno fazer uso da violência na resolução de seus conflitos e traz consigo outros discursos e outras vozes temporal e culturalmente situadas, como por exemplo, vozes de sua família de origem. É por meio do confronto dessas diferentes vozes e discursos, que se dá sentido ao mundo e, conseqüentemente, aos fenômenos sociais, como a violência, que frente a essa se responde com violência. Essa possibilidade de significação engendra-se em um discurso de cunho biológico na medida em que apresenta como reação natural o ato violento. Os processos cerebrais à violência engendrariam ações violentas.

Notou-se que esta atividade foi a que os participantes mais demonstraram dificuldades nas discussões. Percebe-se que falar acerca de situações de violência e atribuir responsabilidade a terceiros mostrou-se mais fácil para os participantes. Quando foi solicitado que relatassem suas próprias estratégias de enfrentamento e prevenção, o número de relatos foi menor do que nas outras atividades. Esse fato pode ser explicado, também, pela falta de conhecimento de repertórios da Saúde Pública quanto à prevenção da violência na escola. Nota-se, então, que o setor da saúde necessita desenvolver um maior número de políticas públicas voltadas à prevenção da violência nas escolas, sendo também importante à divulgação dessas políticas públicas para a comunidade em geral.

Nas leituras realizadas para fundamentar o problema de pesquisa, percebe-se que a violência, como entendida hoje, é determinada por diferentes campos de conhecimento, que a objetivam de múltiplas formas, tornando-a, então, um objeto constituído por polifonias e polissemias: Biologia, Psicologia, Sociologia e Saúde Pública.

A sistematização do conjunto de práticas que objetivam a violência visou responder ao objetivo da pesquisa: estudar as relações de violência, no contexto escolar, a partir da perspectiva de alunos (as) e profissionais. Para responder a esse objetivo circunscreeveu-se um campo de compreensão com base nos sentidos produzidos sobre violência, na atribuição de responsabilidades para as situações de violência na escola e nas estratégias de enfrentamento e prevenção da violência no contexto escolar. Ou seja, com base nessas categorias de análise, articuladas aos repertórios sobre violência, foi possível aproximar-se da compreensão das relações de violência na escola pesquisada.

As discussões sobre os dados da pesquisa permitem considerar a violência escolar como um fato social, resultante de uma rede de materialidades, como foi apontado ao longo da análise. A objetivação da violência como um fato varia de acordo com o contexto de onde se fala sobre ela, já que a produção de sentidos ocorre numa conjuntura atravessada por questões históricas e culturais e, por meio dessa construção torna-se possível lidar com situações e fenômenos do mundo social. A linguagem cotidiana não somente descreve seu entorno, ela também fornece a base para as práticas sociais também produtoras de sentidos. A linguagem, então, além de descrever o real, ela o produz e, produz também a forma como o acessamos.

Segundo Ibáñez (2005), a melhor opção para a compreensão da estrutura do pensamento, e o conhecimento que se possui a respeito do mundo, é analisar a estrutura lógica dos discursos em vez de se investigar aspectos internos da mente. Com base nessas considerações, na primeira parte da discussão buscou-se reconhecer, na análise das práticas discursivas, sentidos atravessados por discursos da Biologia, da Psicologia, da Sociologia e da Saúde Pública para explicar a violência, pois estas abordagens serviram para a compreensão das formas de objetivação da violência a partir de distintos discursos e práticas discursivas.

Neste caso, a compreensão deu-se com base em repertórios biológicos, psicológicos, sociológicos e da Saúde Pública. Esses repertórios permitiram a compreensão do modo como a violência materializa-se no cotidiano escolar mediante um conjunto de práticas discursivas produzidas por esses campos de conhecimento.

Na segunda categoria de análise, o material discursivo foi decorrente de memórias de situações em que os participantes da pesquisa presenciaram a violência ou se sentiram em

risco devido às situações de violência dentro do ambiente escolar. Os relatos de situações em que os participantes presenciaram a violência mostraram como espaços recorrentes das memórias de tempo vivido no contato com a violência: cotidiano familiar, cotidiano escolar, o trânsito, a vizinhança e as ruas. Desta forma, a análise das práticas discursivas ao apresentarem os repertórios que demonstram a perspectiva acerca da violência dos participantes da pesquisa permite o estudo das relações de violência que se dão neste contexto.

Nos relatos de situações em que os participantes sentiram-se em risco devido a situações de violência dentro do estabelecimento escolar, houve relatos da influência da violência presente no entorno da escola e, também, de violências originadas pela dinâmica das relações do cotidiano escolar: relações de violência entre alunos e educadores; relações de violência entre educadores e educadores; relações de violência entre alunos e alunos. A partir dos relatos de situações de violência, foram realizadas discussões acerca dos diferentes tipos de violência.

As práticas discursivas de educadores e alunos da escola conformam a violência escolar como oriunda de uma diversidade de fatores externos e internos à escola. Para alguns, as relações interpessoais do ambiente escolar encontram-se conflituosas devido às influências de fatores existentes no entorno da escola como a atuação de gangues e famílias desestruturadas e negligentes na educação de seus filhos. Para outros, a violência é também produzida dentro do espaço escolar, por meio de relações arbitrárias ou desrespeitosas, seja entre educadores, entre alunos, entre educadores e alunos.

Nesse contexto, surgem as responsabilizações pelos episódios de violência e, conseqüentemente, a construção da pessoa violenta. Pode-se perceber a utilização de repertórios essencializantes ao se referirem aos chamados “alunos-problema”, aqueles que se encontram constantemente envolvidos em situações consideradas de indisciplina na escola. Os comportamentos arbitrários de alguns professores são lembrados pelos alunos. São relatados desde agressões verbais até físicas. Outro ponto lembrado por estes, foi a desconsideração por parte dos responsáveis da escola às reclamações ou relatos de episódios em que os alunos se sentiram desrespeitados pelos professores. Para eles, a escola atribui mais crédito aos professores do que aos alunos. Esses fatores acabam por construir um ambiente cuja comunicação é prejudicada, criando então um clima de sofrimento e hostilidade.

Os educadores citam as relações conflituosas, muitas vezes, existentes entre eles e os pais de alunos. À família são atribuídos muitos dos episódios de violência escolar, quando os educadores destacam o comportamento agressivo do aluno como modelos aprendidos na

família de origem ou resultantes da negligência dos pais na educação de seus filhos. Os educadores acreditam que os pais têm depositado a responsabilidade em educar seus filhos na escola, sendo que a mesma não tem dado conta de suprir essa negligência. Os educadores ao relatarem a violência existente entre os alunos enfatizam situações que se colocaram em risco para separar brigas de alunos ou evitar que gangues “pegassem” os alunos. Destacaram, também, a presença da violência verbal nas relações de trabalho entre eles. A forma como a chefia os trata foi considerada violenta, pois a mesma utiliza formas de repreensão consideradas ofensivas.

As relações de violência entre alunos foram destacadas tanto por educadores, como pelos próprios alunos. A utilização da violência na resolução de conflitos foi enunciada por alguns alunos. Esses comportamentos violentos naturalizados no cotidiano escolar desencadeiam a banalização da violência. A banalização da violência cria estratégias de enfrentamento e prevenção de acordo com o modo como os repertórios sobre violência interpelam o cotidiano escolar: tolerância; separação entre os alunos “problemas”; tratar os alunos com carinho e utilização da violência como defesa.

Os sentidos da violência presente nas práticas discursivas dos alunos e educadores nos revelam uma forma de objetivação da violência atravessada por elementos próprios desse grupo, porém constituído pelas relações entre as Instituições que se transversalizam no estabelecimento escolar. Essas Instituições são produzidas pelo conjunto de práticas discursivas, pelos repertórios que se materializam no estabelecimento escolar. Essa construção social da violência está relacionada com a História, com as pessoas e sua linguagem. Como esclarece Guareschi et al. (2006), o sentido é uma construção coletiva, que ocorre num contexto constituído por questões históricas e culturais, e que torna possível lidar com situações e fenômenos do mundo social, pois, a produção de sentidos engendra-se em práticas sociais, coletivas, que dão forma ao real e ao modo de acessá-lo.

A análise das práticas discursivas resultante das oficinas sobre violência apresenta repertórios que explanam a perspectiva acerca da violência dos participantes da pesquisa. Este fato permite o estudo das relações de violência que se dão neste contexto, pois a violência escolar se torna um fato social concreto por meio das práticas discursivas dos atores que habitam o universo escolar. Essa violência é objetivada de acordo com o contexto de onde se fala sobre ela, já que a produção de sentidos ocorre numa conjuntura atravessada por questões históricas e culturais.

A realização desta pesquisa parte da compreensão que para criar projetos e programas que visam à promoção e manutenção da saúde do ambiente escolar, é necessário

conhecer e se aprofundar nos sentidos que uma determinada comunidade atribui à violência, quer dizer, tomá-la como uma Instituição que atravessa o estabelecimento escolar, e modifica as relações que se estabelecem no cotidiano.

No que tange as formas de trabalho da Psicologia nos estabelecimentos escolares torna-se importante considerar, no âmbito da formação acadêmica e da atuação do profissional, a abrangência de determinados fenômenos sociais, como a violência, que implicam redirecionamentos das práticas psicológicas: interdisciplinaridade, contingência/cultura/sociedade, bem como as relações entre as diversas políticas públicas que conformam os espaços de trabalho da Psicologia.

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

ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle O.; BARBOSA, Diane T.; AVANCINI, Maria. M. P.; CASTRO, Mary G. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AMORETTI, Rogério. *Psicanálise e Violência – Metapsicologia – Clínica - Cultura*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ALMEIDA, CRIMÉIA A. S.; TAVARES, Dinalva; TELES, Maria A. A.; MENEGON, Vera M. *Projeto: Implantação do serviço de atendimento aos casos de violência doméstica no Hospital Pérola Byington*. São Paulo: União de Mulheres de São Paulo, 2000.

AQUINO, Júlio G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998.

AQUINO, Júlio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Editora Morena, 2003.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BHERING, Eliana; MÍCHELS, Lísia. Psicologia escolar: tendências para o século XXI. *Psicologia Escolar e Educacional*. Itatiba, v.3, n.2, p. 133-138, 1999.

CALIL, Regina C. C.; ARRUDA, Sérgio L. S. Discussão da pesquisa qualitativa com ênfase no método clínico. In: GRUBITS, Sonia; NORIEGA, Jose A. V. (Org.). *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação*. São Paulo - SP: Vetor - SP, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Etica y violencia. *Revista Nueva Sociedad*. Caracas, n. 163, p. 31-43, 1999. Disponível em: <http://www.nuso.org/upload/articulos/2794_1.pdf>. Acesso em 09 de set. de 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP n. 016, de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicologia/cep-psico/resolucao2000_16.pdf>. Acesso em: 18 de mar de 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução CNS n. 196, de 10 de outubro de 1996. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>>. Acesso em 16 de mar. de 2007.

COSTA, Naldson R. Ofício de polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso. *São Paulo Em Perspectiva*. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 111-118, 2004

CUNHA-SOUZA, Jully H. *A efetividade das normas instituidoras de direitos humanos fundamentais e os meios de realização empírica*. Artigo apresentado ao Curso de Pós Graduação em Direito Constitucional – UNIDERP. Campo Grande, 2008, 15p.

CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos M. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

FACHINI, Natal. Enfoque psicanalítico da violência social. In: AMORETTI, Rogério (org). *Psicanálise e Violência – Metapsicologia – Clínica - Cultura*. Petrópolis: Vozes, 1992.

FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Argentina. In: *Violência na escola: América Latina e Caribe* – Brasília: UNESCO, 2003.

FLORES, Renato Z. A biologia na violência. *Ciência e saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 197-202, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. (1915) Pulsões e Destinos das Pulsões *Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FREUD, S. (1920). Além do Princípio de Prazer. *Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GUARESCHI, Neusa M. F.; OLIVEIRA, Fernanda P.; GIANNECHINI, Leticia G.; COMUNELLO, Luciele N.; PACHECO, Milena L.; NARDINI, Milena. Discussões sobre

violência: trabalhando a Produção de Sentidos. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 122-130, 2006.

HARTMANN, Fernanda V. *A interação conjugal e o uso da violência em famílias com filhos pequenos*. Porto Alegre, 230p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

IBÁÑEZ, Tomás. O “giro lingüístico”. In: ÍÑIGUEZ, Lupicínio (Ed.). *Manual da Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ÍÑIGUES, Lupicínio. Construcionismo Social e psicologia social. In: MARTINS, João B. (Org.). *Temas em Análise Institucional e em Construcionismo Social*. São Carlos: RiMa; Curitiba: Fundação Araucária, 2002.

ÍÑIGUES, Lupicínio. Os fundamentos da Análise do Discurso. In: ÍÑIGUEZ, Lupicínio (Ed.). *Manual da Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MALDONADO, Daniela P. A.; WILLIAMS, Lúcia C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MATTOS, Alexandre P. “Pra tudo tem dois lados”: Implicações ético-políticas da negociação de versões sobre violência numa escola municipal de ensino fundamental em São Paulo. São Paulo, 144p. Dissertação (Mestrado) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MANTOVANI, Rafael Tolerância e discussão: reflexões sobre violência e liberdade. *Jornal de debates*. 15 jan 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldedebates.ig.com.br/debate/como-viver-junto/artigo/tolerancia-discussao-reflexoes-sobre-violencia-lib-0>>. Acesso em: 9 mar 2009.

MENEGON, Vera S. M. A linguagem em foco. In: MENEGON, Vera S. M. *Entre a linguagem dos direitos e a linguagem dos riscos: os consentimentos informados na reprodução humana assistida*. São Paulo: Editora PUCSP – EDUC/FAPESP, 2006.

MINAYO, Maria C. S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.10 (supl. 1), p.07-18, 1994.

MINAYO, Maria C. S.; SOUZA, Edinilsa R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513-531, 1998.

MINAYO, Maria C. S. A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 646-647, 2004.

MINAYO, Maria C. S. A violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: FÓRUM DE AÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA: 2006. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/forumviolencia/arquivos/arq14.pdf>>. Acesso em 19 de nov 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências*. Brasília: MS, 2001.

NASCIMENTO, Sônia A. C. M. O assédio moral no ambiente do trabalho. *Boletim Informativo Unafisco*. Brasília, maio 2007. Disponível em: <http://www2.unafisco.org.br/noticias/boletins/2007/maio/anexo_2353_assediomoral.pdf>. Acesso em: 8 março 2009.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. La violencia, un problema mundial de salud pública. In: *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OPAS, 2003

QUADRARO, Raquel P.; RIBEIRO, Paula R. C. *Corpos discursivos: Gênero na Literatura e na Mídia*. In: VII SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 2006, Florianópolis. *Anais do VII Seminário fazendo Gênero*. Florianópolis, ago 2006. Disponível em: www.fazendogenero7.ufsc.br. Acesso em: 7 de fev 2009.

RIBAS, Heloísa Z. Desconstruindo o mito: O assédio moral ou violência moral. *Boletim Informativo Unafisco*, Brasília, maio 2007. Disponível em: <http://www2.unafisco.org.br/noticias/boletins/2007/maio/anexo_2353_assediomoral.pdf>. Acesso em: 8 março 2009.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane O. *Violência na Escola: Um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SILVA, Camila S. *A Psicologia Escolar/Educacional trabalhando o fenômeno da violência na Instituição de ensino: relato de uma experiência com os educadores*. Campo Grande – MS, 99 p. Monografia (Graduação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SISTO, Fermino F. Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 10, n. 1, p.117-125, 2005.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristine. Escola: uma organização multiprofissional. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SPINK, Mary J. P. Oficina sobre risco. Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Práticas Discursivas e Produção de Sentidos. Mimeo – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

SPINK, Mary J. P. Trópicos do discurso sobre risco. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.17, n.6, p.1277-1311, 2001.

SPINK, Mary J. P. Ao sabor dos riscos: Reflexões sobre a dialogia e a co-construção de sentidos. In: SPINK, Mary J. P. *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

SPINK, Mary J. P. *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SPINK, Mary J. P. A produção de sentidos na perspectiva da linguagem em ação. In: SPINK, Mary J. P. *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPINK, Mary J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary J. P.; FREZZA, Rose M. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary J. P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para a análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary J. P.; MENEGON, Vera S. M. A pesquisa qualitativa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary J. P.; MENEGON, Vera Sônia M. Práticas discursivas como estratégias de governamentalidade: a linguagem dos riscos em documentos de domínio público. In: ÍÑIGUEZ, Lupicínio (Ed.). *Manual da Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SPINK, Mary J. P. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2007.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.1, 2001.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v.39, n.3, p.507-514, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Violência na escola: América Latina e Caribe – Brasília: UNESCO, 2003.*

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Violência na escola: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003.*

WINNICOTT, Donald W. *Privação e Delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXO A – Autorizações para a realização da
Pesquisa

CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA
PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Ilze Ruch, diretor(a) da Escola Estadual Rui Barbosa, estou ciente que a mestranda em Psicologia, da Universidade Católica Dom Bosco, Camila Sichinel Silva, estará desenvolvendo a sua pesquisa com alunos e funcionários desta Instituição de Ensino.

Campo Grande, MS.

Data: 21/08/2007

Ilze Ruch
Diretor(a) da Escola Estadual Rui Barbosa

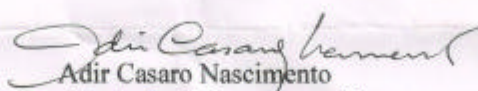


Missão Salesiana de Mato Grosso
Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins de direito, que o projeto “Violência e promoção de Saúde no contexto escolar: Sentidos e Estratégias de Gestão” protocolo sob o nº. **059/2007**, de responsabilidade de Camila Sichinel Silva, orientado pela Professora Vera Sônia Mincoff Menegon, após análise do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Católica Dom Bosco CEP/UCDB e encaminhamento para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP, foi considerado aprovado sem restrições.

Campo Grande, 27 de setembro de 2007.


Adir Casaro Nascimento
Presidente do CEP, em exercício

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que fui devidamente informado(a) e compreendi os objetivos propostos para a pesquisa *Violência e promoção de saúde no contexto escolar: Sentidos e estratégias de gestão*, a ser desenvolvida pela psicóloga e mestranda Camila Sichinel Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Sonia Mincoff Menegon, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Psicologia, da Universidade Católica Dom Bosco. Compreendi que a realização desta pesquisa parte da compreensão que para criar projetos e programas que visam a promoção e manutenção da saúde do ambiente escolar, é necessário conhecer e se aprofundar nos sentidos que uma determinada comunidade atribui à violência, pois, esta temática, que será trabalhada e estudada nesta pesquisa, influencia diretamente a saúde do ambiente escolar. Portanto, fica claro para mim que objetivo desta pesquisa é estudar as relações de violência, no contexto escolar, a partir da perspectiva de atores sociais que estudam e trabalham em instituição de ensino de Campo Grande, MS. Ficou claro para mim que a pesquisa será realizada na Escola Estadual Rui Barbosa, contando com a participação voluntária de alunos e funcionários, que estudam e trabalham na instituição. Entendo que, para tanto, serão realizadas oficinas - uma espécie de grupo focal - , em que se discutirão temáticas relacionadas à violência. É de meu conhecimento que as oficinas serão coordenadas pela psicóloga e mestranda Camila Sichinel Silva. Entendo que a realização das oficinas, além de gerar material para a pesquisa, se constituirá em um espaço de discussão e de sensibilização dos participantes sobre temáticas relacionadas à violência. Finalmente, fui esclarecida e compreendi que as oficinas serão gravadas e, posteriormente transcritas. Além disso, fui assegurada de que a minha voz não será, em hipótese alguma, utilizada em qualquer meio de comunicação. Entendi que o material gerado nas oficinas será utilizado obedecendo aos critérios de confidencialidade, em que nenhum participante será identificado e que o material produzido só será utilizado na pesquisa, em artigos para periódicos científicos e em congressos científicos, não podendo ser disponibilizado para outros fins. Concordo com os termos da pesquisa e aceito o convite para participar das oficinas, de maneira voluntária, sabendo que tenho o direito de desistir da participação em qualquer momento. Assino, assim, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campo Grande - MS, de de 2008.

Participante da pesquisa

Pesquisadora
Camila Sichinel Silva

Orientadora
Profa. Dra. Vera Sonia Mincoff Menegon

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que fui devidamente informado(a) e compreendi os objetivos propostos para a pesquisa *Violência e promoção de saúde no contexto escolar: Sentidos e estratégias de gestão*, a ser desenvolvida pela psicóloga e mestranda Camila Sichinel Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Sonia Mincoff Menegon, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Psicologia, da Universidade Católica Dom Bosco. Compreendi que a realização desta pesquisa parte da compreensão que para criar projetos e programas que visam a promoção e manutenção da saúde do ambiente escolar, é necessário conhecer e se aprofundar nos sentidos que uma determinada comunidade atribui à violência, pois, esta temática, que será trabalhada e estudada nesta pesquisa, influencia diretamente a saúde do ambiente escolar. Portanto, fica claro para mim que objetivo desta pesquisa é estudar as relações de violência, no contexto escolar, a partir da perspectiva de atores sociais que estudam e trabalham em instituição de ensino de Campo Grande, MS. Ficou claro para mim que a pesquisa será realizada na Escola Estadual Rui Barbosa, contando com a participação voluntária de alunos e funcionários, que estudam e trabalham na instituição. Entendo que, para tanto, serão realizadas oficinas - uma espécie de grupo focal - , em que se discutirão temáticas relacionadas à violência. É de meu conhecimento que as oficinas serão coordenadas pela psicóloga e mestranda Camila Sichinel Silva. Entendo que a realização das oficinas, além de gerar material para a pesquisa, se constituirá em um espaço de discussão e de sensibilização dos participantes sobre temáticas relacionadas à violência. Finalmente, fui esclarecida e compreendi que as oficinas serão gravadas e, posteriormente transcritas. Além disso, fui assegurada de que a voz do meu filho não será, em hipótese alguma, utilizada em qualquer meio de comunicação. Entendi que o material gerado nas oficinas será utilizado obedecendo aos critérios de confidencialidade, em que nenhum participante será identificado e que o material produzido só será utilizado na pesquisa, em artigos para periódicos científicos e em congressos científicos, não podendo ser disponibilizado para outros fins. Concordo com os termos da pesquisa e aceito que meu filho(a) participe das oficinas, de maneira voluntária, sabendo que ele(a) tem o direito de desistir da participação em qualquer momento. Assino, assim, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campo Grande - MS, de de 2008.

Pais ou Responsável

Pesquisadora
Camila Sichinel Silva

Orientadora
Profa. Dra. Vera Sonia Mincoff Menegon

APÊNDICE C – Modelo adaptado de Metodologia de Oficina

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO EM PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

OFICINA SOBRE VIOLÊNCIA

Metodologia de oficina desenvolvida por Spink (2000) no âmbito do *Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Práticas Discursivas e Produção de Sentidos*, do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

5. OBSERVAÇÕES GERAIS

Número de participantes: de 5 a 12 pessoas

Tempo mínimo previsto: 2 horas

Material necessário: canetas, formulários para registro, folhas de papel em branco, tiras de papel, lousa (cartolina ou *flip chart*) e canetas hidrográficas ou giz, gravador, pilhas e fitas. Se possível, providenciar um lanche.

Trabalho em dupla – como o potencial de mobilização da oficina é alto, é aconselhável que a condução dos grupos seja feita em dupla, de preferência com algum profissional que tenha experiência com atividades de grupo;

Convite aos participantes: ao fazer o contato inicial com os participantes, explicar os objetivos da oficina, conforme explicitado no Termo de Consentimento Informado, enfatizando a necessidade de uso de gravador para registro das discussões para fins de análise.

Consentimento informado: antes de iniciar a oficina, explique novamente os objetivos e solicite que os participantes assinem o Termo de Consentimento.

Ajuda a quem não escreve – é necessário definir procedimentos para os casos em que as pessoas não têm facilidade de escrever. Nesses casos, podemos oferecer ajuda, por isso, também, é importante garantir a presença de um observador;

Ambiente confortável – é aconselhável realizar o grupo em ambientes informais, de preferência com os participantes e pesquisadores sentados no chão. No caso de preferir sentar à volta de uma mesa, sugerimos que todos possam se ver e que haja espaço para os participantes se movimentarem e levantarem para mudar as tiras de papel, fato que ocorre com frequência;

Linguagem adequada ao grupo – como vamos trabalhar com populações muito diferentes, não dá para padronizar a linguagem. Fica “artificial”. Mas, é importante padronizar os procedimentos

Limites de cada um – cabe frisar que nenhum participante deve ser forçado a revelar as situações de violência vivenciadas. A revelação deve ser voluntária. Isso deve ser reiterado tantas vezes quanto parecer ser necessário;

Atenção à duração dos exercícios – os participantes tendem a se estender nas discussões. Portanto, é importante estar atento ao tempo previsto para cada exercício;

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA
--	--

Registros necessários– vale lembrar que as oficinas têm duplo papel: 1) são intervenções visando a sensibilização para as situações de violência da vida cotidiana e 2) são instrumentos de coleta de dados. Por isso, é importante o registro das informações, assumindo este várias formas:

- 1) Registro de informações sobre os participantes;
- 2) Registro dos repertórios associados à palavra violência (atividade 1);
- 3) Recolhimento das tiras e registro dos relatos de situações de violência e de risco de violência (atividade 2);
- 4) Gravação das discussões;
- 5) Discussão de estratégias de prevenção;
- 6) Observações gerais sobre a dinâmica do evento (papel do observador).

II. PROCEDIMENTOS

- a) **Apresentação**
- b) **Atividade 1.** associação de idéias com a palavra violência
- c) **Atividade 2.** memórias de situações em que as pessoas presenciaram a violência ou se sentiram “em risco de violência” (Discussão).
- d) **Atividade 3.** Estratégias de prevenção (Discussão).

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	<i>O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA</i>
--	---

APRESENTAÇÃO

Tempo previsto: 15 minutos

Em primeiro lugar, disponha os participantes em círculo, de modo que todos possam se ver e ouvir.

- **Coordenadores** – apresentar os dois coordenadores (se necessário)
- **Objetivo** – entender como se pensa violência na vida em geral
- **Procedimento** – Explicar que a oficina está dividida em três atividades
- **Autorização para gravar** – falar da dupla função da oficina (pesquisa e sensibilização) e conseqüente necessidade de gravar. Pedir permissão e explicar que o material será tratado de forma a garantir sigilo.
- **Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**– explicar que a conduta ética em pesquisa com seres humanos requer a explicitação dos objetivos e a assinatura de um Termo de Consentimento para assegurar que os participantes entenderam os objetivos e os procedimentos. Distribuir uma cópia para cada pessoa, dando tempo para a leitura individual (ou grupal, se os participantes preferirem).
- **Apresentação dos participantes** – verificar se todos os participantes se conhecem. Caso contrário, fazer uma breve apresentação de cada um (por exemplo, primeiro nome e profissão).

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA
PRIMEIRA ATIVIDADE	ASSOCIAÇÕES DE IDEIAS À PALAVRA VIOLÊNCIA

Material: papéis em branco e canetas

Tempo previsto: 20 minutos

Instruções:

Em primeiro lugar, distribua uma folha de papel e uma caneta para cada integrante. Depois diga as seguintes instruções:

1. Livre associação

Escreva neste papel a palavra **VIOLÊNCIA**.

Agora, escreva abaixo todas as palavras e expressões que vêm à sua cabeça quando se fala a palavra violência.

Quando você sentir que as palavras e expressões não estão saindo naturalmente, pode parar. Não se importe com o número de palavras que você escrever.

Tempo previsto: 10 minutos

2. Listar associações

Agora, vamos fazer uma lista de todas as palavras e expressões que surgiam de modo a identificar as associações mais frequentes.

Tempo previsto: 10 minutos

Obs.: Um(a) coordenador(a) escreve as associações numa lousa, quadro, cartolina ou em *flip chart*, de modo que todos os integrantes possam ver as palavras.

3. Alertar para a diversidade

Ao final, comente que, como podemos observar a partir da variedade de palavras que o grupo produziu, fica claro que não existe uma definição única, nem a mais correta, mas que, como muitas outras, *violência* é uma palavra com múltiplos sentidos.

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA
SEGUNDA ATIVIDADE	SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA VIDA EM GERAL

Material: Tiras de papel e canetas

Tempo previsto: 45 minutos

Instruções:

Em primeiro lugar, distribua tiras de papel para cada integrante e disponha o restante no centro do círculo formado pelos participantes. Explique que não é necessário colocar os nomes durante as três atividades.

1. Recordação – situações de violência

Pense em sua vida desde quando você era criança e procure lembrar-se de situações em que você presenciou algum tipo de violência. Deixe sua memória fluir concentrando-se apenas nas suas lembranças.

Escreva cada situação num desses pedaços de papel. Uma situação para cada papel.

Se você precisar de mais papel pegue aqui no meio.

Tempo previsto: 15 minutos

2. Situação de violência na escola

Pense em situações em que você se sentiu em risco devido à algum tipo de violência ocorrido dentro do ambiente escolar. Deixe sua memória fluir, concentrando-se nela. Escreva a(s) situação(ões) no papel.

Tempo previsto: 15 minutos

Monte três pilhas de papel, de modo que diferencie as atividades. Deixe-as no centro.

Ligar o gravador:

3. Discussão

Agora, vamos conversar um pouco sobre essas situações. Quem, por exemplo, gostaria de falar de uma situação de violência que você presenciou – monte 1. Repetir com os demais montes facilitando o debate.

Tempo previsto: 20 minutos

Recolha as papeletas ao final.

4. Utilizando-se dos relatos, promover a discussão dos diferentes tipos de violência. Conforme as pessoas passarem a classificá-la, escrever esses tipos em uma cartolina.

Tempo previsto: 20 minutos

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	<i>O F I C I N A</i> <i>SOBRE VIOLÊNCIA</i>
TERCEIRA ATIVIDADE	PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

5. Para finalizar, alguém gostaria de compartilhar as estratégias que utilizam para enfrentar as situações de violência no ambiente escolar?

Tempo previsto: 20 minutos

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	<i>O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA</i>
--	---

FORMULÁRIO 1	
	DESCRIÇÃO DO GRUPO

Data: **Horário:**

Grupo:

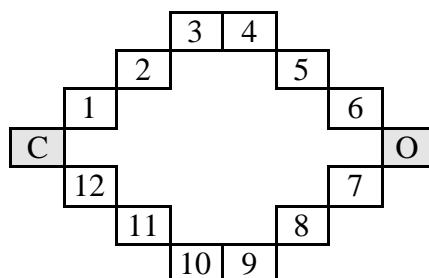
Local:

Pesquisadora:

Assistente de Pesquisa:

Duração:

1. Disposição espacial do grupo



n.	Nome dos Participantes	Sexo	Idade	
				Função na Escola
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA
SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE**

***O F I C I N A
SOBRE VIOLÊNCIA***

**FORMULÁRIO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE
VIOLÊNCIA**

Discussão: Classificação dos tipos de violência

Identificação do Grupo:

Tipos de violência
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
...

APÊNDICE D – Sínteses das Oficinas 01, 02 e 03

OFICINA 01	O F I C I N A
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	SOBRE VIOLÊNCIA

FORMULÁRIO 1	
	DESCRIÇÃO DO GRUPO

Data: 25/ 01/2008 **Horário:** 11:00 h

Grupo: Funcionários administrativos

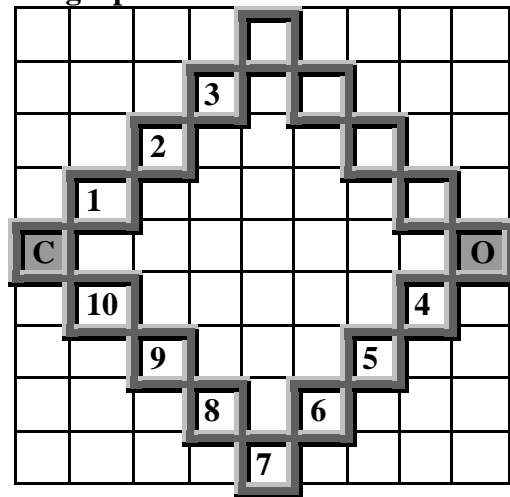
Local: Escola Estadual Rui Barbosa

Pesquisadora: Camila Sichinel Silva da Cunha Souza

Assistente de Pesquisa: Raquel Rech

Duração: 2 horas

8. Disposição espacial do grupo



Código	Participantes	Sexo	Idade	Função na Escola
001.P1	Participante 1	M	26	Agente administrativo
001.P2	Participante 2	F	41	Agente administrativo
001.P3	Participante 3	F	50	Agente administrativo
001.P4	Participante 4	F	51	Assistente administrativo
001.P5	Participante 5	M	36	Agente administrativo
001.P6	Participante 6	F	48	Agente administrativo
001.P7	Participante 7	F	56	Assistente administrativo
001.P8	Participante 8	F	58	Secretária Geral
001.P9	Participante 9	F	48	Agente administrativo
001.P10	Participante 10	F	38	Assistente administrativo

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA
SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE**

***O F I C I N A
SOBRE VIOLÊNCIA***

**FORMULÁRIO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE
VIOLÊNCIA**

Discussão: Classificação dos tipos de violência

Identificação do Grupo: Funcionários Administrativos

Tipos de violência
1. Física
2. Verbal
3. Psicológica
4. Moral
5. Preconceito
6. Sexismo
7. Policial
8. Abuso de poder

TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL DAS FALAS DA OFICINA
--

Identificação do Grupo: Funcionários Administrativos**Data:** 25/01/2008**Leitura e discussão das vivências****Situações de violência na vida em geral**

Pesquisadora: - Bom... Agora chegou a hora das discussões sobre as situações... Alguém gostaria de falar sobre a situação 1, que escreveu no papel, em que presenciou algum tipo de violência?

Participantes: -

Pesquisadora: - Se ninguém desejar falar sobre a situação posso pegar um papel do monte e ler a situação sem que ninguém precise se identificar.

Participante 8: - É para falar sobre o quê?

Pesquisadora: - Sobre a situação que você escreveu em que presenciou algum tipo de violência.

Participante 8: - Eu gostaria de falar sobre a maior violência que eu presenciei que foi a morte do meu filho em um acidente... Essa pra mim foi a maior violência... Depois dessa já vi outras, mas igual a essa... Não!

Pesquisadora: - Acidente como um tipo de violência, o que vocês acham?

Participante 6: - É... Violência de trânsito!

Participante 8: - É... Porque foi de acidente.

Pesquisadora: - Você presenciou o acidente?

Participante 8: - É... Foi na frente de casa.

Participante 1: - Eu sempre vejo violências policiais... Nas ruas... Por ser policial acham que tem direito de fazer o que quiser! Já vi policias espancando pessoas na rua... Isso é uma das coisas que mais me chocam! Apesar da pessoa ter errado, acho que eles não deviam fazer isso! Acho que a violência não deve ser combatida assim, porque violência gera violência. O preso vai para a cadeia e não tem uma boa estrutura, sai pra rua e vai cometer crimes

novamente. Que nem esses dias aconteceu lá em São Paulo... O cara saiu da cadeia... Eu não lembro quanto tempo ele tinha ficado preso...

Participante 6: - Nove anos.

Participante 1: - Esse preso que sai, o estado deveria dar uma estrutura... Pra ver se essa família, desse preso, ainda existe ou não... Muitas vezes esse preso não tem pra onde ir... Uma casa... E o que esse preso vai fazer? Vai ter que roubar pra poder conseguir dinheiro pra comer, pagar o aluguel.

Pesquisadora: - Você atentou para duas coisas: O abuso da autoridade de policiais sobre a população e o sistema carcerário, que você acha que está errado?

Participante 1: - Ta errado!

Pesquisadora: - Alguém mais quer falar alguma coisa? Pode ser sobre a situação que seu colega trouxe ou sobre sua própria situação.

Participante 3: - Eu escrevi sobre uma situação de quando eu era criança... Uma pessoa colocou fogo na casa de um vizinho nosso... Então aquilo me chocou muito! Eu devia ter uns cinco ou seis anos... O homem jogou umas tochas de fogo dentro da casa do vizinho... Aquilo pegou fogo e eu comecei a ficar muito apavorada com aquilo. Até hoje, eu tenho trauma de fogo... Quando eu vejo fogo eu fico paralisada. Isso foi uma coisa muito terrível!

Pesquisadora: - Você viu isso?

Participante 3: - Eu vi!

Pesquisadora: - E as pessoas estavam dentro da casa?

Participante 3: - Estavam dentro da casa. E o que me chocou mais foi que no quarto onde foi jogado o fogo tinha uma criança dormindo... E eu sabia que tinha aquela criança ali. E eu gritava desesperada para alguém socorrer a criança, e quem estava ateando fogo começou a atirar nas pessoas que vinham ajudar... Isso foi um ato de vingança muito forte, que marcou minha infância... Muito terrível!

Participante 9: - Quando eu tinha 10 anos eu assisti uma vizinha minha ser atropelada... A gente estava comemorando o aniversário dela... Aí nós saímos pra comprar bala do outro lado da rua... Aí veio um caminhão e atropelou ela, a aniversariante... Ele passou assim em cima dela. Por muito tempo não saía aquela imagem da minha cabeça. Eu observo muito a violência no trânsito... Eu perdi essa amiguinha... Perdi meu pai assim... É uma coisa que sempre mexe muito comigo. Ela era vizinha, a gente brincava muito junto... E, sei lá... Pra mim ficou marcado.

Pesquisadora: - Alguém mais?

Participante 4: - Aqui na escola nós tivemos um caso... Um caminhão de carregar entulho passou por cima de uma aluna nossa... Ela estava parada de costas pra rua, brincando no meio-fio e o caminhão passou e fez a curva... Na hora que ele fez a curva o gancho da carroceria dele prendeu na mochila dela, e derrubou ela debaixo da roda, daí o caminhão passou por cima dela. Foi no horário em que as crianças estão chegando na escola, que é entre 11 e meia e meio dia. Daí o pessoal que viu entrou chamando na escola falando que uma aluna nossa foi atropelada. Nós fomos lá, e, quando chegamos, ela ainda estava viva. Daí ela foi levada para o hospital, mas morreu.

Participante 7: - Eu estou quicando para falar... Mas, é uma coisa que eu sinto até vergonha de falar... Mas eu vou falar... Foi uma coisa que aconteceu na minha família. Estou com vontade de falar. Eu era criança, tinha entre sete e 10 anos. Nós éramos 11 irmãos... Eu tenho um irmão mais velho, que bebia muito... Ele chegava em casa, por várias vezes, bêbado, com faca na mão, querendo por tudo matar meu pai... Ele entrava gritando, arrebatando porta, destruindo as coisas da minha mãe... Nisso, a gente era tudo pequeno... A gente saía correndo pra rua... Os mais velhos pegavam a gente e a gente saía pra rua... Só tinha uma irmã, a mais velha, que era bem grandona... Ela era a única que enfrentava ele, pra dar tempo do meu pai pular a janela e sair correndo...

Participante 2: - Eu também tenho um caso de quando eu era criança... Eu tinha um tio que bebia... E um dia ele foi num bar, parece que colocaram alguma coisa na bebida dele... Sei lá... Ele chegou na casa da minha avó, pegou uma faca e esfaqueou minha tia... Só que ela não morreu... Mas, ela ficou assim... Com aquelas seqüelas... Com cortes... Ele não tinha esse tipo de comportamento... Ele era um tio que todo mundo adorava! A gente achava assim, na época... Que alguém colocou uma droga na bebida dele... Pra uma pessoa ficar descontrolada assim... Atacar a própria irmã... Só pode ter sido droga... Meu irmão ficou doente, deu derrame nele... Só pode ter sido por isso... Por ter presenciado isso... Depois, passado alguns anos, o pessoal perdoou ele... Só que ficou um perdão meio assim... Desconfiado... Depois ele morreu e tudo... Mas, parece que o pessoal perdoou, mas ficou aquela mágoa...

Pesquisadora: - Vou ler uma dessas situações aqui do monte... Mas, quem escreveu não precisa se identificar... Um vizinho que espancou sua filha...

Pesquisadora: - Novamente um caso de violência intra-familiar... Vocês ficam sabendo de casos aqui na escola, de alunos que sofrem algum tipo de violência em casa?

Participante 8: - Já cansei de acolher aluno que chega aqui na escola todo roxo, porque apanhou em casa... Os pais bebem, chegam em casa, e agredem seu filhos... Aí a criança chega na escola toda roxa, toda marcada...

Participante 4: - Daí... Nós chamamos o Conselho Tutelar pra resolver...

Participante 8: - Já vi casos também de filhos baterem em pai por causa de drogas e bebidas...

Pesquisadora: - Existe uma discussão sobre, se é correto ou não, os pais baterem nos filhos para educar...

Participante 4: - Ao meu ver, a violência começa, exatamente, dentro de casa... Eu acho que o foco principal, inclusive hoje na nossa educação, é a violência doméstica. Pais, mães e filhos vivem em total desrespeito... Então, a violência começa dentro de casa...

Pesquisadora: - Você acha que a violência que o aluno manifesta aqui na escola, é reflexo do que ocorre na casa dele?

Participante 4: - Trazem de casa! A pessoa não vive bem... Não tem ninguém pra atender ela em casa... Ela não sabe viver e, então, não sabe discutir... Não tem auto-certeza... Quando a pessoa agride, é porque ela não tem auto-certeza... Eu acho que o foco principal começa do lar.

Pesquisadora: - Alguém mais quer dar a sua opinião sobre esse tema?

Participante 9: - A gente, convivendo com os alunos, percebe o jeito deles aqui na escola... Aí, quando a gente conversa com os pais, a gente identifica... Vê que o mesmo jeito que a criança é, é o jeito que os pais tratam a gente...

Participante 4: - Quando eu vejo uma criança sentada no banco da coordenação, porque fez alguma coisa de errado... Eu procuro conversar... Eu acredito que nem tudo vem de casa, mas boa parte... Eu, graças a Deus, nunca tive violência dentro de casa... Com minha mãe... Não tive pai... Meu pai morreu quando eu era pequena... Não tenho esse trauma... Graças a Deus... Mas, se você não cuidar do seu filho lá fora... A escola não está educando seu filho.

Pesquisadora: - Vocês acreditam que os pais confiam à escola a educação dos filhos?

Participante 8: - Eu vejo isso, com a maioria dos pais...

Participante 7: - Eles trazem os filhos para aprenderem boas maneiras... Tem que educar em casa!

Pesquisadora: - Eles têm colocado a responsabilidade de educar na escola?

A maioria dos participantes concorda, acenando afirmativamente com a cabeça.

Pesquisadora: - E a escola tem dado conta?

Participante 3: - Você chega numa sala de aula, com 30 crianças... Chegam 20 mal-educados... Como é que um professor vai dar conta? É muito complicado!

Participante 1: - Sem contar que se o professor falar alguma coisa pra esse aluno, é perigoso ter que responder processo.

Participante 6: - Vai falar: “O professor me bateu!”.

Participante 7: - Pra ligar lá na Secretaria de Educação e entregar a escola, pra isso o pai aparece!

Situações de violência na escola

Pesquisadora: - Agora, vamos partir para as segundas situações... As que vocês se sentiram em risco devido a algum tipo de violência na escola... Alguém gostaria de falar?

Participante 1: - Teve aquele caso daquela mulher que vinha aqui direto...

Participante 7: - Ah é! Ih... Direto tem! O pai queria que me levassem pra delegacia... Que tomassem providência... Que eu perdesse o cargo...

Participante 4: - Teve aquele caso, também, daquele menino que deu uma surra na diretora... O menino não bateu muito porque ela é alta... Foi na época que ela ainda era professora...

Participante 7: - Com o que eu me senti em risco, depois... Por que na hora a gente só age né? Na hora eu só pensei que eu tinha que fazer alguma coisa... Foi há bastante tempo atrás, não lembro da época... Dois alunos brigaram e um estava com um canivete, e a gente teve que separar a briga, sendo que um estava armado... Então, depois que passou... Que eu tive que segurar ele e tudo... Então, depois a gente para e pensa... Eu poderia ter machucado... Ele poderia ter me furado... Esse foi o dia que eu mais me senti em risco... Depois que passa é que a gente pensa nas conseqüências...

Pesquisadora: - Alguém mais?

Participante 1: - Teve, também, aqui, no ano passado... Tinha uns 10 meninos parados aqui em frente da escola, que veio pra pegar alguns alunos da escola... E aí, a gente ligou pra polícia... Nisso, saiu eu, o diretor e outro funcionário da escola pra ir atrás ver... Passou meia hora... Uma hora e a polícia não veio... E a gente foi... E a polícia não veio! Se algum daqueles rapazes pegasse um pau e fosse pra cima da gente, a gente não ia ter como se defender... A gente ligou e a polícia não veio! A gente foi ficar lá pra ver... Acompanhar os alunos até o ponto de ônibus... Aí o pessoal foi embora.

Pesquisadora: - Mais alguma situação?

Participante 1: - E aqui tem, também, bastante casos a noite... Esses alunos que faltam aula, às vezes chegam e, na hora da raiva, murcham ou furam pneu, riscam carro, coisas assim...

Participante 5: - Aqui já aconteceu de furarem dois pneus...

Pesquisadora: - Mais alguma situação? Vou pegar uma situação do monte: “Muitas vezes, eu me sinto violentada ou agredida verbalmente, quando alguns pais ou alunos e/, até mesmo

colegas, me tratam com desrespeito”. Nós já falamos sobre a violência dos alunos e dos pais... Mas, e quando são os nossos próprios colegas de serviço?

Participante 6: - É... Está dentro daquilo que eu falei da primeira vez... A violência verbal, moral, mental... Eu acho que gritar com um colega de trabalho é um desrespeito!

Participante 8: - As meninas dizem que eu sou violenta... Eu acho que é porque eu chamo a atenção delas...

Participante 2: - É a bruxa do 71...

Participante 8: - É, porque, têm coisas que você precisa falar na hora, não pode deixar pra depois... Foi ontem que aconteceu um caso com ela aqui... Tô preocupada com um caso que aconteceu aqui na secretaria... Tô ligando lá na Central de matrículas... E tinham duas: “pi, pi, pi, pi”. Eu parei de falar com o cara no telefone e falei: “Vocês querem fazer o favor de falarem mais baixo!”. Não tinham como deixar de falar naquela hora... Eu estava ocupada... Estava nervosa resolvendo um problema... E as duas ali conversando... Aí elas falam: “Ai, como você é grossa!”, “Você chama a atenção da gente!”. Mas, como é que eu vou parar de falar, vou ali e chamo a atenção, e volto...

Participante 2: - Dá umas porradas... (Risos).

Classificação dos tipos de violência (Ver formulário 3).

Estratégias para a prevenção da violência no contexto escolar

Pesquisadora: - Para finalizar, alguém gostaria de compartilhar as estratégias que utilizam para enfrentar as situações de violência no ambiente escolar?

Participante 6: - Eu sempre procuro tratar bem tanto alunos como pais, embora não conviva muito com os alunos e os pais... Então, aquela criança agressiva... Aquele aluno que é definido por termos pejorativos... Isso é agressão psicológica... Você chega, começa a conversar com aluno... Começa ver o apego... Então, você vê que o aluno não é nada daquilo... É só uma pessoa carente... Você vai fazer o quê? Tem que procurar, dentro do emocional dele, o porquê daquele comportamento... Tem que dar carinho.

Pesquisadora: - Alguma outra estratégia?

Participante 8: - No nosso caso... A gente quase não tem contato... No caso dela ali, ela tem contato com os alunos... Tinha, agora é pouco... Ela foi muito tempo inspetoras de alunos... Mas, nós aqui... A gente só vai ter contato se eles vierem na janela da secretaria... No pátio, a gente quase não sai... A gente não tem conhecimento, não tem convivência com a violência daqui... A gente sabe que acontece, com professor, coordenador... Mas, nós mesmos... Acho

que nós não temos né? A gente não trabalha direto com o aluno, então, a gente não tem nem como... Bem, no meu caso né... Pensar como a gente vai ver a violência... Como a gente vai prevenir...

Pesquisadora: - Vocês têm algum tipo de cuidado, nas relações, pra evitarem a violência?

Participante 1: - A começar pelas listas... Na coordenação, secretaria... Os alunos que não se entendem, uns com os outros, são colocados em salas diferentes...

Pesquisadora: - Essa é uma estratégia que a escola utiliza... Separar os alunos?

Participante 1: - É.

Participante 4: - O aluno que eram de uma sala no ano passado, esse ano não vai ficar na mesma sala... Geralmente a gente inverte...

Pesquisadora: - Só os alunos que dão problema, ou todos?

Participante 4: - Não... Só os que dão problema...

Participante 6: - A gente separa o fulano do fulano, porque eles brigam muito... Alguns têm que ser separados por que são muito amigos e conversam demais... Como eu trabalho aqui, então, os professores vêm falar comigo...

Participante 7: - Meu filho é o tal que apanha, mas não bate... Eu até tenho uma pergunta pra fazer... Bateu a primeira vez, você conta pra coordenação... Bateu a segunda, você fala pra mim que eu conto pra coordenação... Bateu a terceira, você enfia a mão na cara dele, porque aí ele nunca mais vai fazer isso... Mas ele fã: "Eu não vou fazer isso!". Quer dizer, ele apanha, mas não bate. Um dia aconteceu... Nunca mais o menino bateu nele... Aí, eu disse: "Ta vendo..."

Pesquisadora: - Ele bateu no menino?

Participante 7: - Bateu! Bateu... Levou! Ele avisou a coordenação e ninguém deu atenção pra ele... Então, se alguma coisa aconteceu... Você já avisou... Se precisar, mete a mão na cara!

OFICINA 02	O F I C I N A
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE	SOBRE VIOLÊNCIA

FORMULÁRIO 1	
	DESCRIÇÃO DO GRUPO

Data: 03/ 04/2008 **Horário:** 14:50 h

Grupo: Alunos 9º ano C

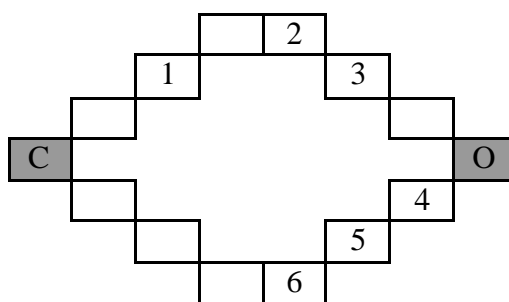
Local: Escola Estadual Rui Barbosa

Pesquisadora: Camila Sichinel Silva da Cunha Souza

Assistente de Pesquisa: Raquel Rech

Duração: 1 hora

Disposição espacial do grupo



Código	Participantes	Sexo	Idade	Função na Escola
002.P1	Participante 1	M	14	Aluno 9º ano
002.P2	Participante 2	F	15	Aluna 9º ano
002.P3	Participante 3	F	15	Aluna 9º ano
002.P4	Participante 4	F	15	Aluna 9º ano
002.P5	Participante 5	F	13	Aluna 9º ano
002.P6	Participante 6	F	13	Aluna 9º ano

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA
SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE**

***O F I C I N A
SOBRE VIOLÊNCIA***

**FORMULÁRIO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE
VIOLÊNCIA**

Discussão: Classificação dos tipos de violência

Identificação do Grupo: Alunos 9º ano C

Tipos de violência
1. Contra o meio ambiente
2. Doméstica
3. No trabalho
4. Física
5. Verbal
6. Contra a mulher
7. Contra o homem
8. Psicológica

**TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL DAS FALAS
DA OFICINA**

Identificação do Grupo: Alunos 9º ano C

Data: 03/04/2008

Leitura e discussão das vivências

Situações de violência na vida em geral

Pesquisadora: - Alguém gostaria de falar sobre alguma situação em que você presenciou algum tipo de violência?

Participante 4: - Eu estava lá em casa, sentada... E, às vezes, a minha vizinha pegava e espancava os filhos dela. A primeira coisa que ela achava, ela jogava nos filhos dela. Aí, no outro dia eles estavam tudo cortado e queimado... Aí a gente perguntava pra eles e eles explicavam: “Ah, eu estava brincando na rua e a minha mãe não gostou. Daí ela me bateu com o cabo de vassoura, me jogou uma cadeira”.

Pesquisadora: - Isso acontecia quando você era pequena?

Participante 4: - Não... Até esses dias isso acontecia.

Pesquisadora: - Alguém mais presenciou algum tipo de situação de violência doméstica?

Participante 4: - Eu tinha um vizinho, que espancava a mulher dele. Ele bateu nela e trancou ela em casa e saiu pra trabalhar normal, e deixou ela lá desmaiada. Daí, a mulher dele fugiu e foi lá em casa contar pra minha avó o que tinha acontecido, que o marido dela batia nela... Que ele achava que ela estava traindo ele.

Pesquisadora: Infelizmente é comum casos de violência doméstica contra mulheres e crianças... Eles são considerados como mais frágeis...

Participante 1: - É, mais tem mulher que bate em homem também!

Pesquisadora: - É verdade...

Participante 4: - Por isso tem a delegacia da mulher, a lei Maria da Penha...

Pesquisadora: - Vocês já ouviram falar da lei Maria da Penha?

Todos: - Já!

Pesquisadora: - Antes dessa Lei, o homem que batesse em uma mulher era condenado apenas a prestar serviços sociais, comunitários, distribuir cestas-básicas. Agora não! O homem que bater em uma mulher vai preso!

Pesquisadora: - Alguém mais? Alguma outra situação em que você presenciou algum tipo de violência?

Participante 3: - Há algum tempo atrás... Meu avô bebe muito sabe?! A minha avó é doente... Aí meu avô chegou já de madrugada... A minha avó levantou para ver o que ele estava fazendo, porque estava fazendo muito barulho... Aí ela foi lá na porta da cozinha, e ele tacou uma cadeira no rosto dela e ela virou para trás... Eu estava na frente dela... Daí, eu peguei uma cadeira e taquei na cabeça dele, porque a minha avó tentava se livrar dele e atacar as partes dele, mas não conseguia... Daí, como a cadeira era bem pesada, rasgou a cabeça dele e começou a sangrar... Daí ele soltou a minha avó... Daí, eu saí correndo lá pra frente de casa, porque os meus vizinhos ficam lá em frente direto... Daí, eu chamei, gritei e eles vieram e entraram lá dentro... Daí, a minha avó saiu, assim... Foi bem triste... Depois, ninguém ficou conversando com ele... Depois, ele nunca mais fez isso!

Pesquisadora: - Outro caso de violência doméstica contra a mulher.

Participante 1: - Ninguém conta um caso contra o homem, também?

Participante 4: - Eu sei de um... Tinha uma mulher que vivia na rua... O marido ia trabalhar e ela saía pra rua... E ele chegava em casa e queria dormir... E ela ficava falando: “Ah, ele está me traindo... Ele não quer nada comigo”. Aí, ele chegou em casa e ela ficou escondida atrás da porta e, quando ele entrou, ela enfiou a faca nas costas dele... Esfaqueou ele nas costas, por causa disso... Acho que ela está presa... Ela ficou atrás da porta pra tentar matar o marido.

Pesquisadora: - Uma violência doméstica contra o homem... Alguém mais? Posso pegar um papel do monte?

Todos: - Pode!

Pesquisadora: - Eu vou ler a situação, mas, quem escreveu não precisa se identificar: “Meu tio bateu no meu primo e deixou ele todo roxo”.

Participante 2: - Foi o meu tio! O meu primo foi bater na minha tia, daí meu tio pegou e bateu nele! O meu primo avançou na minha tia e empurrou ela... Sorte que não machucou ela... Daí meu tio bateu nele, e ele ficou com olho roxo, a boca inchada... Os dois vivem brigando...

Pesquisadora: - Quando acontece um caso na família, devido ao fato de existir tanta proximidade, muitas vezes muitos membros acabam presenciando. E, às vezes, só o fato de presenciarmos, já é uma violência né?

Participante 4: - É... Eu deixei de conversar com a minha mãe por causa disso... O pessoal aqui da escola tudo sabe que numa festa junina que teve aqui na igreja, a minha irmã estava conversando com um amigo dela... Aí, minha mãe já tava estressada... Ela vive nervosa, acho que tem problema mental, não sei... Aí, a minha mãe saiu arrastando minha irmã pela escola inteirinha... Daí minha irmã chegou em casa toda roxa, toda machucada... E quando elas chegaram lá em casa, a minha mãe bateu ainda mais nela... Daí minha irmã deixou de falar com a minha mãe por causa disso... Eu também não moro mais com minha mãe por causa da violência doméstica. Eu saí de casa porque dizem que a família é a base de tudo, que é o lugar onde estamos seguros... Mas, eu tinha que me defender da minha própria família!

Participante 1: - Uma vez, um primo meu veio de Dourados pra ficar na minha casa... Daí, a gente estava jogando e ouvimos um pedido de socorro. Daí a gente foi lá na casa e vimos uma mulher sendo agredida por um homem... Daí a mulher correu pro portão, e o cara veio atrás dela... Daí, a gente arrombou o portão e a mulher saiu... O homem saiu correndo lá pro fundo... Aí, a mulher foi embora.

Pesquisadora: - Vocês ajudaram uma mulher que estava sendo agredida?

Participante 1: - É!

Situações de violência na escola

Pesquisadora: - Pessoal, agora vamos passar para as situações em que vocês se sentiram em risco devido à violência na escola. Alguém gostaria de falar?

Participante 3: - Na minha outra escola, era assim... Eu conversava uma coisa com alguém, e que estivesse do lado e ouvia, contava pra escola inteira, porque era uma escola muito pequena... Eu estava conversando com minha amiga, coisas que não tinha nada ver com uma outra lá... Daí, a gente estava olhando para o menino que estava atrás dela e rindo, ela achou que a gente estava rindo dela. Daí, na hora do intervalo, ela falou assim pra mim: "Cuida desse rostinho, porque você vai apanhar!". Aí eu falei: "Demorou então! Me espera na saída!". Ela ficou me provocando a aula inteira, daí, na hora da saída, ele veio com graça de puxar meu cabelo e a gente caiu na porrada! A gente brigou feio pra caramba... Foi super feio! A gente rolou no chão! Aqui também eu já caí na porrada por causa de fofoca... Eu falo aqui, aumentam lá... Por acusação em falso... Eu já briguei com ela aqui, por causa de frescura de ambas as partes... A gente caiu no pau...

Participante 4: - Essas pessoas assim não praticam a violência, elas incitam a violência com a fofoca... Eu converso com uma pessoa, daí vem outra fazer a minha cabeça... Ela provoca... Ela está por traz da violência.

Participante 1: - Um tempo atrás, eu estava conversando com uma pessoa na hora do recreio... Daí, já foram falar pro namorado dessa pessoa, que a gente estava junto...

Participante 3: - Isso que eu ia contar... Não foi assim... Eles estavam sentados juntos na sala de aula, entende? Ele e ela aqui... Ela tem namorado... Aí, o namorado dela chegou pra ele, ou pra ela, e disse que eu tinha falado que eles estavam juntos... Aí, esse aqui ficou louco: “O que você foi falar pro namorado dela? Que eu vou ficar com ela?”. Daí eu disse: “Eu não falei nada!”. Ele eles chamaram o namorado dela e ele afirmou na minha frente que eu tinha falado sim... Eu ia bater nele... Eu tenho coragem! Ele ficou falando: “Você falou sim!”. Na frente de todo mundo da escola. Eu disse: “Vamos lá fora. Lá fora a gente resolve! A diretora está bem ali... Vamos resolver lá fora”. Daí ele disse: “Não, a gente conversa aqui dentro!”. Mas, eu disse: “Lá fora é mais legal!”. Mas, quando eu estava saindo, as gurias não deixaram eu sair pra bater nele. Tanto que, ela aqui não olhava muito pra minha cara, e muito menos ele aqui.

Participante 1: - Eu ia bater nele...

Participante 2: - Quando eu estava na 5ª série, aqui nessa escola, a professora disse pra mim: “Vai para trás!”. Daí eu disse: “Não professora, aqui é meu lugar!”. Daí ela empurrou a mesa na minha barriga assim... Daí eu disse: “Não vou pra trás, não. Você está me machucando!”. Daí ela disse: “Fala baixo!”. Daí eu falei assim: “Fala baixo, não. Você que me machucou!”. Daí ela falou: “Vamos pra coordenação”. Daí eu falei: “Vamos! A senhora é quem está errada! A senhora que empurrou a cadeira!”. Daí ela falou: “Senta aí sua malcriada!”. Daí eu falei: “Malcriada, não! Você que me machucou, e como que eu sou malcriada?”. Aí, na hora do recreio, eu cheguei na coordenação primeiro do que ela e contei tudinho... Aí, ela chegou e disse que eu estava errada, disse um monte de coisas... Aí eu disse que ela estava errada, porque ela é que me machucou. A coordenadora meu deu uma advertência disciplinar, e para a professora não deu nada.

Pesquisadora: - Então, vocês acreditam que, muitas vezes, a escola acredita mais no professor do que no aluno?

Participante 1: - É. Eu também... Eu fui acusado, ontem, sem ter feito nada. Eu sento de lado da sala... A professora estava no meu corredor, e passou e eu fui atrás pra falar com ela... Só que ela agachou, pra pegar um papel do chão... Daí eu parei atrás dela e voltei... Mas ela disse que eu estava fazendo a dança do creu atrás dela...

Participante 2: - Só que toda a sala está de prova que ele não fez nada.

Participante 1: - Daí ela me mandou pra fora da sala... Em dia de prova ainda...

Pesquisadora: - Por isso você estava fora da sala ontem?

Participante 1: - Aham...

Participante 4: - Na 6ª série, tinha um menino que tinha a mania de chamar a professora de geografia de vaca velha, vaca gorda, vaca leiteira... Daí, um dia, ela já estava de saco cheio dele ficar falando as coisas pra ela, e ela falou assim: “Da licença menino, que você não é burro!”. Daí, ele disse pra mãe dele que a professora chamou ele de burro, que ofendeu ele. Aí, a professora acabou sendo expulsa do colégio, sendo que ele é quem ofendia ela...

Pesquisadora: - Então, existem dois lados? Existem alunos que não respeitam os educadores, e educadores que não respeitam os alunos?

Participante 1: - É. A professora de educação física é muito violenta!

Participante 2: - Esses dias atrás, essa professora me pegou pelos cabelos lá no treino... Eu não fiz nada pra ela...

Participante 3: - Ela pegou ela aqui, e fez abrir a boca na marra, ficou apertando assim... Ela aqui estava sentada fazendo uns exercícios e mastigando, daí, ela pegou e ergueu ela pelos cabelos pra tirar o chiclete da boca... Quando ela faz essas coisas assim, ela fica rindo, mas não tem graça nenhuma... Ela pega a gente assim pelo braço, aperta e machuca... Ela puxa a orelha assim... Abre a boca na marra pra te tirar o chiclete...

Participante 4: - Esses dias, a minha irmã xingou a professora com raiva, porque ela veio pra aula de educação física sem amarrar o cabelo... Daí, a professora disse: “Você vai ter que prender o cabelo!”. Minha irmã respondeu: “Eu só trouxe uma piranha”. Daí, a professora disse: “Se você colocar essa piranha e vou arrancar ela e vou quebrar!”. Mas ela disse assim: “Eu não quero você de cabelo solto!”. Daí, minha irmã pôs a piranha... Quando ela passou em frente da professora, ela arrancou a piranha do cabelo da irmã, junto com um monte de fio de cabelo... Daí, ela jogou a piranha da minha irmã no chão, pisou e quebrou... Daí, ela empurrou minha irmã, e mandou ela ir pra aula... Aí minha irmã xingou ela...

Classificação dos tipos de violência (Ver formulário 3).

Estratégias para a prevenção da violência no contexto escolar

Pesquisadora: - Quais as estratégias que vocês utilizam para evitar a violência aqui na escola?

Participante 4: - As vezes a gente tem que tolerar, ou então, não ficar no mesmo lugar que a pessoa... Porque, quando um não quer, dois não brigam.

Participante 5: - Tem que evitar... Se a pessoa vai lá e te xinga, você não vai e retruca! Você tem que ficar quieto... Só que é meio complicado, heim?! Se alguém xinga você, todo mundo fica rindo da sua cara, e você vai ficar lá, parada, igual uma bobona? É difícil tolerar!

Participante 3: - Igual a história com esses dois aqui... Às vezes o namorado dela passa e vê eu conversando com ela e diz: “Eu não acredito que você está com essa X9”. Quando ele vem chegando, eu olho ele de cima e embaixo e viro a cara... Eu nem ligo para o que ele fala... O que vem de baixo, não me atinge!

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE OFICINA 3	O F I C I N A SOBRE VIOLÊNCIA
--	--

FORMULÁRIO 1	
	DESCRIÇÃO DO GRUPO

Data: 17/04/2008 **Horário:** 14:40 h

Grupo: Alunos 6º ano D

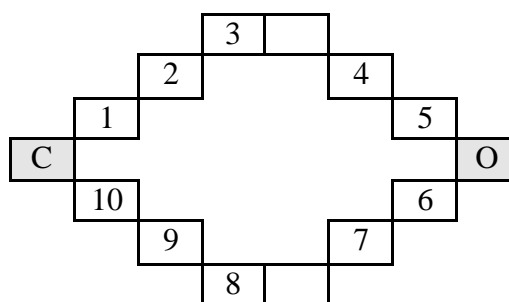
Local: Escola Estadual Rui Barbosa

Pesquisadora: Camila Sichinel Silva da Cunha Souza

Assistente de Pesquisa: Raquel Rech

Duração: 1 hora

Disposição espacial do grupo



Código	Participantes	Sexo	Idade	Função na Escola
003.P1	Participante 1	F	11	Aluna 6º ano
003.P2	Participante 2	F	11	Aluna 6º ano
003.P3	Participante 3	F	11	Aluna 6º ano
003.P4	Participante 4	F	12	Aluna 6º ano
003.P5	Participante 5	M	13	Aluno 5º ano
003.P6	Participante 6	M	10	Aluno 6º ano
003.P7	Participante 7	F	13	Aluna 6º ano
003.P8	Participante 8	M	11	Aluno 6º ano
003.P9	Participante 9	F	11	Aluna 6º ano
003.P10	Participante 10	F	14	Aluna 6º ano

**LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA
SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE**

***O F I C I N A
SOBRE VIOLÊNCIA***

**FORMULÁRIO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE
VIOLÊNCIA**

Discussão: Classificação dos tipos de violência

Identificação do Grupo: Alunos 6º ano D

Tipos de violência
1. Homicídio
2. Esfaqueado
3. Agressão física
4. Estupro
5. Tortura
6. Agressão verbal
7. Assassinato
8. Agressão à mulher
9. Agressão a jovens e crianças
10. Agressão Policial
11. Contrabando
...

TRANSCRIÇÃO SEQUENCIAL DAS FALAS
DA OFICINA

Identificação do Grupo: Alunos 6º ano D

Data: 17/04/2008

Leitura e discussão das vivências

Situações de violência na vida em geral

Pesquisadora: - Agora a gente vai começar a discutir aquelas situações que vocês escreveram, em que vocês presenciaram algum tipo de violência. Quem gostaria de falar?

Participante 9: - Eu quero falar! Eu e a minha mãe... A gente tinha saído né... Aí, um ex-vizinho passou por nós e bateu na mulher dele...

Pesquisadora: - Você presenciou um marido batendo na mulher?

Participante 9: - É. Deu um medo! Todo mundo saiu correndo.

Participante 7: - Um cara passou de moto em frente de casa e atirou em dois meninos lá... O cara atirou pra pegar num cara de gangue... Mas ele errou, e pegou em dois meninos que estavam tocando violão. Eles não tinham nada a ver... Eu estava brincando lá na frente de casa, daí os caras passaram atirando... Daí, meu padrasto e meu tio abaixaram nós, pros tiros não pegar na gente. Daí, o tiro pegou naquela veia importante da perna... Agora o guri vai ter que amputar a perna.

Participante 2: - Vou contar um caso de violência que acontece todos os dias... As minhas irmãs batem em mim...

Pesquisadora: - São suas irmãs mais velhas?

Participante 2: - Sim.

Pesquisadora: - Quantos anos elas têm?

Participante 2: - Uma tem 15 e a outra tem 17.

Participante 6: - Eu quero falar! Meu caderno estava furado, de tanto eu rodar caderno. Daí, meu pai viu meu caderno furado, e me bateu com o caderno. Meu deixou com o olho roxo.

Participante 10: - Na escola, eu tinha uma amiga que a irmã dela sempre batia nela com um soco... Um dia eu vi um roxo no joelho dela e perguntei o que era... Ela disse que era a irmã dela que tinha feito isso.

Participante 3: - Eu fui na casa da minha tia... Meu primo não tem carteira, e ele pegou a moto do meu tio e saiu... Meu tio ficou nervoso... Daí, não sei o que a minha prima disse pra ele, que ele derrubou ela e deu um soco na barriga dela.

Participante 5: - Um dia eu estava entrando na sala, e estava escrito no quadro o meu nome e o de outra guria... Aí, me falaram que era a guria que tinha escrito... Daí, eu dei um soco na cara dela, e nem tinha sido ela que escreveu.

Participante 9: - Eu estava na casa da minha avó... A gente estava assistindo televisão... A televisão estava ligada... De repente passou um homem com uma moto e começou a fazer zerinho... Daí, derrepente, começou a virar um tiroteio lá fora, e a gente estava tudo na sala da minha avó lá em Ponta Porã... Meu tio quase morreu, porque ele estava lá na frente da casa e uma bala quase pegou nele... A parede ficou com marca da bala.

Participante 10: - Ontem, a gente, eu, minha irmã e a minha mãe, tava andando na rua, e quando a gente chegou perto do ponto de moto-táxi tinha uma mulher parada assim... Mas, a minha mãe disse que ela não era mulher, que era um veado... Daí, veio um homem e entregou um negócio pra ela... Mas, isso não é agressão.

Participante 7: - Agente ia na rodoviária levar uma guria, com o meu padrinho... Minha prima tava dormindo... Daí, a minha tia, sem querer, chamou minha prima pra ir junto... Daí, o carro já ia cheio né... Daí, minha prima começou a falar um monte de coisa pro meu padrinho...

Pesquisadora: - Reclamar que o carro estava cheio?

Participante 7: - É... Aí ela falou muita coisa... Que se fosse pra outra pessoa meu padrinho fazia... A mulher lá, que gosta do meu padrinho... Ela fica se esfregando toda vez que vai sair... Daí, meu padrinho parou o carro correndo, deu a volta, pegou no cabelo da minha prima e deu dois tapas na cara da minha prima...

Situações de violência na escola

Pesquisadora: - Agora, vamos falar sobre as situações do monte dois... As que vocês se sentiram em risco devido a algum tipo de violência na escola... Quem quer começar a falar?

Participante 1: - Uma vez, entrou um ladrão aqui na escola. O Inspetor que pegou ele. Isso sempre acontece aqui na escola...

Participante 3: - A minha irmã estava em outra escola... Daí, um guri tinha levado arma pra escola pra brigar... Aí, não tinha dado pra eles brigar... Daí, a arma sem querer disparou, e pegou num colega dele, na sala de aula... Daí, o guri morreu...

Participante 7: - Eu vi ela aqui, bater num colega... Ela quer bater em todo mundo! Ficou a marca da mão dela nas costas dele...

Participante 9: - Eu estava na frente da escola em Ponta Porã, era na hora da saída... Daí, eu e minha amiga tava saindo... Daí chegou uma menina por traz e chutou a barriga de uma menina que estava grávida... Daí, ela pegou uma tesoura e cortou tudo a barriga da menina...

Pesquisadora: - Ela estava grávida?

Participante 9: - Sim.

Participante 10: - A gente tava em frente da escola, aí, derrepente, chegou um monte de maloqueiro... Daí, parou um cara de camionete, que era delegado, e levou uns homens presos.

Pesquisadora: - Aqui no bairro tem gangues?

Participante 1: - Sim. Uma menina do Santa Rita foi estuprada.

Participante 7: - Era domingo... Daí, eu e minha irmã tava levando minha prima... Quando a gente passou atrás da lanchonete, a gente escutou três tiros... O cara entrou dentro da lanchonete... O outro estava sentado, e o cara matou ele assim oh!

Participante 3: - Tinha uma mulher que trabalhava no mercado Santa Rita... Daí, ela estava indo pro trabalho... Ela que abria o mercado... Aí, um cara estuprou ela, lá perto do Jardim Aeroporto.

Participante 4: - A minha tia estava voltando... Ela estava vindo de algum lugar lá... Aí, ela viu um homem bater num menino... Daí, ela começou a ficar desesperada, mas ela tava sozinha, não podia fazer nada... Ela viu que o homem começou a levar o menino pros lado da esplanada... Disserto, pra matar o menino.

Participante 7: - Nossa vila vai virar a Portelinha, por causa desses tiroteios aí... Teve um cara que matou outro, e a família do outro é...

Participante 5: - O pai dele é desembargador, e deu ordem pra todos os policiais que achar ele, pra matar ele!

Participante 7: - E eu quero que mata!

Participante 5: - Esse que matou é mais ou menos meu tio, porque ele é casado com a irmã do meu padrasto.

Participante 7: - Esse que morreu estava numa lanchonete tomando cerveja, daí chegou esse outro e matou ele assim...

Participante 5: - Disparou assim: "Pa', pá, pá". Meus dois tios estavam lá.

Participante 7: - Tem uma gangue que o povo é tão bandido, que um mata o outro... Esses dias um amigo dos cara lá, tava indo embora bêbado, trançando as pernas... Ele era de uma gangue... Teve uma época que ele casou e teve dois filhos com uma mulher lá... Ele tava indo embora, daí um bandido de outra gangue passou e pegou ele de bicicleta e levou lá pros lados da EMBRAPA, e deu dois tiros assim na cabeça e outro nas costas dele... Aí, ele abaixou as calças do cara e escreveu com esterco de vaca o nome dele e que tinha sido ele que matou. Por isso que ta virando a Portelinha, porque se uma gangue vê alguém de outra gangue no bairro, mata ele!

Participante 5: - Quando esse cara morreu, a polícia foi lá em casa perguntar pro meu padrasto onde que o cara que matou mora, mas meu tio disse que não sabia... Daí, ele ligou pra mãe dele pra perguntar onde ele morava, mas ela tava dormindo, daí não teve como levar eles lá.

Participante 7: - Esse bandido é o chefe da gangue, e quem entrega arma e droga pra eles é a polícia.

Participante 9: - A minha mãe estava no ponto de ônibus, daí veio um tarado e ficou assediando ela... Ele tirou o bilau pra fora e começou a esfregar nela... Ela pegou e deu uma bolçada na cabeça dele.

Participante 7: - Aqui na praça... Uma vez tava eu, minha prima e minha irmã brincando ali, daí tinha um tarado lá... Aí, sem querer a gente foi lá pra quadra e o tarado começou a tirar o trem dele pra fora e começou a correr atrás da gente... Daí, um amigo bem grandão da gente, pegou o cara e arrebentou o tarado!

Participante 10: - Uma vez, a minha mãe estava indo para o serviço... Era umas 6h da manhã... Daí, um tarado chamado Bugrão, tava pelado na rua... Daí ele pegou no pipi dele e veio pro lado da minha mãe... Daí, minha mãe saiu correndo!

Pesquisadora: - Vocês convivem com bastante violência aqui no bairro...

Participante 5: - É, mas esse bairro é de classe média!

Pesquisadora: - Hoje, a violência não se limita só aos bairros de baixa renda...

Participante 5: - Não adianta fugir da violência... Aonde você for, você encontra ela!