

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIANA LINS E SILVA COSTA

Violência nas escolas:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação

Maringá
2014

MARIANA LINS E SILVA COSTA

Violência nas escolas:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Maringá

2014

C837 Costa, Mariana Lins e Silva.

Violência nas escolas: contribuições da psicologia histórico-cultural para seu enfrentamento nas escolas / Mariana Lins e Silva Costa. – 2014.

211 f. : il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, 2014.

1. Violência na escola. 2. Agressividade Psicologia. 3. Psicologia educacional. I. Barroco, Sonia Mari Shima. II. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD:

371.7820981

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANA LINS E SILVA COSTA

Violência nas escolas:

contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá
Primeira Examinadora

Profa. Dra. Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Universidade Federal do Paraná
Segunda Examinadora

Aprovada em: 22 de agosto de 2014

Local da defesa: Campus Sede Universidade Estadual de Maringá, Bloco36, auditório do FADEC

*Este trabalho é dedicado àqueles que
acreditam na construção de um mundo melhor
e lutam por isso.*

AGRADECIMENTOS

A caminhada é longa e, felizmente, caminhamos sempre acompanhados. Portanto, venho agradecer àqueles que fizeram parte da construção deste trabalho, que compartilharam comigo as alegrias e angústias do aprendizado.

Agradeço aos meus pais que com muita dedicação e carinho por mim e meu irmão, possibilitaram que conseguíssemos realizar nossos sonhos, e este é mais um deles. Olho e vejo em mim muito deles, me orgulho disso. Obrigada.

Em minha trajetória acadêmica, muitos professores contribuíram imensamente para formação profissional e pessoal. Agradeço aos professores da graduação Olímpia, Marli Sanches, Marlene, Marli Lamb, Roselania, Pedro Jorge, Lenita, entre outros. A cada aula um novo mundo se abria diante dos meus olhos. Foram base forte para toda caminhada na Psicologia.

Agradeço a todos os professores do Mestrado, em especial, Silvana Tuleski, Marta Chaves e Maria Lucia Boarini pelo comprometimento com a nossa formação, que me serve de inspiração. O novo mundo apresentado na graduação pôde tornar-se mais rico.

À minha orientadora Sonia Shima, a quem justamente chamamos de mãe, minha admiração e gratidão pelos ensinamentos pessoais e profissionais. Com generosidade, sensibilidade, disciplina e bom humor mostrou uma maneira séria e comprometida de fazer Psicologia. Também vejo um pouco disso tudo comigo e fico muito feliz, acho que aprendi. Muito obrigada.

Aos colegas de Porto Velho, Curitiba e Maringá, do projeto *Alternativas para enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar* que ao longo de dois anos contribuíram de forma profunda para o enfrentamento à violência. Agradeço também os encontros que tivemos, as discussões foram muito importantes para a construção da dissertação.

Às contribuições valiosas das professoras da minha banca de qualificação e defesa Marilda Gonçalves Dias Facci e Graziela Luchesi Rosa da Silva, agradeço o respeito e o cuidado com o nosso trabalho.

Aos membros suplentes, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Iracema Neno Cecílio Tada, agradeço a disponibilidade para a avaliação deste trabalho.

Agradeço à Tânia, secretária do PPI, pelo respeito e ajuda de todo dia.

Agradeço aos amigos que tornam a vida mais feliz e nos fortalecem nos momentos difíceis. Cada um a sua maneira construiu comigo essa trajetória no Mestrado.

Agradeço também aos meus alunos que me permitiram aprender, dialeticamente enquanto os ensinava. A docência fez de mim uma pessoa melhor, ciente das responsabilidades que temos.

Agradeço ao Guilherme pelo amor e companheirismo de todo dia, apesar da distância. A vida ficou mais bonita depois desse encontro.

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

(João Guimarães Rosa)

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

RESUMO

A presente dissertação tem como **problema** identificar contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o enfrentamento da violência nas escolas. Entendemos que esse fenômeno diz respeito às condições objetivas da vida contemporânea, e a Psicologia que se pretenda crítica deve explicitar as múltiplas determinações que conduzem seu aparecimento e prevalência, bem como desvelar o caráter, de fato, educacional possível para seu enfrentamento. Elege como **objetivo geral** investigar as contribuições do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da crescente violência no âmbito escolar, e como **objetivos específicos** explicar o processo de formação humana e de constituição social do psiquismo; realizar um levantamento do estado da arte, arrolando concepções a respeito da violência na escola expostas em artigos e livros; discutir elementos teórico-metodológicos relevantes para a formação e atuação do psicólogo escolar frente à queixa da violência na escola. Resulta de **pesquisa bibliográfica**, com **metodologia** condizente envolvendo levantamento do estado da arte a respeito de publicações sobre violência em bases de dados *online* e estudos de fontes primárias (de L.S. Vigotski (1894-1934), A.R. Luria (1902-1977), A.N. Leontiev (1903-1979), K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895)) e secundárias (livros e materiais publicados em periódicos indexados). Dessa maneira, coube à primeira seção discutir a concepção de violência para o marxismo e contextualizar a violência nos séculos XX e XXI. Feito isso, passamos ao debate sobre a formação humana a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Esta seção também conta com os postulados de Makarenko como um exemplo histórico de uma educação humanizadora em tempos violentos. Na terceira seção, com o objetivo de investigar as concepções hegemônicas acerca da violência nas escolas, pesquisamos as publicações sobre o tema nos últimos cinco anos (2009-2013) em artigos científicos indexados na Scielo e no Indexpsi. Por fim, a quarta seção trata da discussão sobre a violência nas escolas e a demanda endereçada à Psicologia Escolar, a partir dos pressupostos do marxismo e da teoria eleita. **Justificamos** sua proposição ante a recorrente queixa das escolas à psicologia a respeito da violência crescente e também os dados que são publicizados cotidianamente

pela mídia. Elege como **perspectiva teórica** a Psicologia Histórico-Cultural, que apresenta subsídios teórico-metodológicos para formulação, apreensão e análise do problema, bem como para proposição de alternativas para o seu enfrentamento, uma vez que considera o homem em um processo constante de formação. Como **resultados**, afirmamos a violência como um fenômeno que tem sua gênese nas relações sociais de produção, as quais são o substrato para a formação humana. Dessa forma, a violência que se manifesta nas escolas é entendida por nós como uma expressão das relações violentas que se estabelecem fora dela e, portanto, a superação da violência exige a superação das condições sociais que a produzem. A Psicologia Histórico-Cultural contribui com o enfrentamento à violência nas escolas à medida que explicita tais relações, considerando o homem concreto como síntese de diversas relações sociais. A partir dos pressupostos teóricos da teoria eleita, o psicólogo escolar deve nortear sua intervenção rumo à totalidade, abarcando todos os segmentos da instituição escolar, com vistas à efetivação de uma educação escolar emancipadora.

Palavras-chave: Violência na escola; Psicologia Histórico-Cultural; Formação Humana; Psicologia Escolar.

COSTA, M. L. S. Violence at schools: Cultural-Historical Psychology contributions to face it at Basic Education. Masters dissertation, Psychology Graduate Program, University State of Maringá, Paraná, Brazil.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify contributions of Cultural-Historical Psychology in order to face school violence. This phenomenon regards the objective conditions of contemporary life, this way, psychology must explicit the multiple determinations towards its appearance and prevalence, as well as revealing the possible educational character. This work elects as **general objective** the research of the contribution of Marxism and of Cultural-Historical Psychology in order to comprehend the increasing violence in scholar ambit. Its **specific objective** is (1) to explain the process of human formation and social formation of the psyche; (2) to carry out a mapping of the state of art, by relating conceptions regarding school violence found in articles and books; (3) to discuss theoretical and methodological elements relevant for the formation and performance of the educational psychologist due to violence complaint at schools. This work is also a result of **bibliographical research**, with suitable methodology involving a mapping of the state of art concerning publications about violence on online data and on primary sources (de L.S. Vigotski (1894-1934), A.R. Luria (1902-1977), A.N. Leontiev (1903-1979), K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895)) and secondary ones (books and published materials and journals). Thus, the first section discussed the conception of violence towards Marxism and also contextualized the violence in the 20th and 21st century. The second section, a debate about human formation from Cultural-Historical Psychology elements, also owns postulates of Makarenko as an historic example of a humanizing education in violent times. In the third section, which the goal was to explore the hegemonic conceptions regarding violence at schools, we researched the publications on the theme in the past five years (2009-2013) in scientific articles from Scielo and from Indexpsi. Lastly, the fourth section treats the discussion on violence at schools and the demand addressed to Educational Psychology, based on the assumptions of Marxism and on the chosen theory. We **justify** this proposition not only due to the recurrent complaint of schools to Psychology concerning the increasing violence but also due to data published by the media. The theoretical perspective is the Cultural-Historical Psychology which shows theoretical and methodological aids to formulation, apprehension and problem analysis, and to alternative propositions to face it, since human being is considered to be in a constant formation process. Finally, as a

result of the research we assert that the violence at schools is understood as an expression of violent relations that are established out of it and, therefore its overcoming requires the overcoming of social conditions that are responsible for it. Cultural-Historical Psychology contributes to face the violence at schools as it exposes such relations and takes the concrete man as synthesis of many different social relations. From the theoretical assumptions of the elected theory, the educational psychologist should guide his/her intervention as a whole, compounding all segments of scholar institution, with a view to actualizing an emancipating scholar education.

Keywords: Violence at school; Cultural-Historical Psychology; Human formation; Educational Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Violência: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural	19
1.1 A violência a partir dos pressupostos marxistas	20
1.2 Os violentos séculos XX e XXI	29
1.3 A violência no Brasil: considerações sobre um cenário de guerra	37
1.4 Violência nas escolas: dados e definições	44
2. Violência e Psicologia Histórico-Cultural: a constituição do psiquismo e da formação humana em debate	51
2.1 O trabalho e a relação entre objetivação e apropriação no processo de humanização	54
2.2 Formação do homem cultural como processo educacional	61
2.3 Formação humana: a constituição sócio-histórica da personalidade e a possibilidade da violência	63
2.4 Vigotski e o estudo da delinquência: considerações sobre o método e a compreensão da formação violenta	71
2.5 Makarenko, a educação soviética e o desafio da formação do novo homem: contribuições para a atuação do psicólogo escolar	82
3. A violência nas escolas: a apreensão do movimento do real nas pesquisas científicas	95
3.1 Afinal, o que é violência? Apresentação das discussões sobre a possibilidade de conceituação	99
3.2 Considerações sobre a gênese e desenvolvimento das relações de violência: como a consideram os artigos analisados	104
3.3 Ensinar também é um exercício de violência! Quando a escola é considerada violenta por cumprir sua função	109
3.4 <i>Bullying</i> : características gerais	115
3.5 Sobre as queixas e demandas acerca da violência nas escolas: ponto de partida ou de chegada?	118
3.6 Da metodologia e da fundamentação teórica das publicações analisadas	121
3.7 Os enfrentamentos à violência nas escolas: propostas e relatos de intervenções	126

3.8 Sínteses possíveis	137
------------------------	-----

4. Psicologia Escolar e o enfrentamento à violência nas escolas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a atuação do psicólogo	147
4.1 Psicologia Escolar e Educacional: considerações entre a relação histórica entre Psicologia, Educação e a Violência	149
4.2 Psicólogo Escolar e as possibilidades de atuação da educação	157
4.2.1 Superações possíveis	160
4.3 Categorias do marxismo e o enfrentamento da violência nas escolas: subsídios para o trabalho do psicólogo escolar	166
4.3.1 Lógica Dialética e a apreensão do movimento do real	166
4.3.2 Alienação e violência: considerações para o trabalho do psicólogo	173
4.3.3 Luta de Classes: ressonâncias na educação e o trabalho da Psicologia Escolar	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
BIBLIOGRAFIA	191
ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM), atrelado à área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, e à linha de pesquisa *Processos Educativos e Práticas Sociais*. Integra o Projeto interinstitucional *Alternativas para enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar* (2012-2014), que vincula a UEM, UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e UFPR (Universidade Federal do Paraná) com os objetivos de identificar contribuições teórico-metodológicas para o enfrentamento da violência nas escolas, e instrumentalizar professores para compreensão e intervenção em situações em violência; é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco¹ e professoras Iracema Neno Cecílio Tada (UNIR) e Graziela Luchesi Rosa da Silva (UFPR).

Esta dissertação se apresenta como continuidade aos estudos e práticas desenvolvidos durante o ano de 2010, no *Estágio Curricular Obrigatório em Psicologia Escolar* (Curso de Graduação em Psicologia/UEM), em uma escola pública de grande porte – com cerca de três mil alunos –, na cidade de Maringá-PR.

Já era sabido, devido ao momento histórico vivenciado e a quantidade de notícias veiculadas sobre a violência na escola, que essa, possivelmente, seria uma demanda a ser respondida pela Psicologia Escolar – o que foi confirmado na primeira reunião com a direção da escola. Naquela oportunidade, foi colocada a necessidade dos estagiários trabalharem a demanda da violência que se manifestava cotidianamente no espaço escolar, por meio de depredação do espaço público, conflitos entre alunos e professores, indisciplina, entre outras questões.

A partir daí, sob a orientação da Psicologia Histórico-Cultural, liderada por Lev Semenovitch Vygotski (1894-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979)², foram elaborados estudos no sentido de compreender, aprofundar e buscar alternativas para o enfrentamento da violência na

¹ O trabalho com os professores foi realizado em Maringá (UEM) no ano de 2013 com um grupo de professores da rede pública de educação básica que se encontravam quinzenalmente para estudo, discussões e elaboração de alternativas para lidar com a violência. Neste ano (2014) as intervenções serão realizadas na cidade de Porto Velho (UNIR) e Curitiba (UFPR).

² Segundo Leontiev (1997, p. 428), nos anos 20 foi criada a “escola psicológica de Vygotski”. Essa vertente teórica contou com a colaboração posterior de L. I. Bozhóvich, A. Zaporozhets, R. Ye. Liévina, N. G. Morózova e L. S. Slavina, entre outros. De Leningrado, destacam-se D. B. Elkonin, Zh. I. Shif. Podemos dizer que entre os anos de 1927 a 1931 identifica-se um grande volume de trabalhos de Vygotski e de seus colaboradores.

escola. Assim, prosseguindo com a atividade de formação teórico-metodológica desenvolvida no ano anterior com professores, funcionários e direção, foi eleita como queixa escolar a ser atendida o problema da violência e também da indisciplina, conteúdos trazidos pela comunidade escolar para o nosso trabalho. Foram criados materiais teóricos que, não só fundamentaram o grupo de estudos na, como também deram origem a publicações em eventos e possibilitaram as primeiras ideias acerca das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão e enfrentamento da violência nas escolas. Foram organizados, então, materiais teóricos que não só fundamentaram o grupo de estudos na escola, mas também deram origem a publicações em eventos, disseminando algumas ideias sobre as possibilidades de ação da Psicologia Histórico-Cultural no que tange à compreensão e enfrentamento da violência nas escolas – assunto ainda pouco estudado pelo viés materialista histórico dialético.

Com o término do ano de letivo e encerramento das atividades de estágio, o *tema* foi retomado no ano subsequente por meio de grupos de estudos internos, e se consolidou com o desenvolvimento, aprovação e execução do projeto interinstitucional já citado. Foi sendo delineado, assim, por razões acadêmicas, o projeto de investigação.

Por esse modo, como **objeto de pesquisa** elegemos o estudo das contribuições do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão e enfrentamento da violência que se manifesta e se acirra nas escolas, fato constatado no contato com as comunidades escolares e exposto cotidianamente pela mídia. Este problema se circunscreve ante a busca de diferentes estudiosos, sob variadas perspectivas teóricas e metodológicas, por alternativas que se cobra da Psicologia, uma vez em que a violência tem crescido exponencialmente. Isso (esse fenômeno) é registrado por pesquisas específicas, como a *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)* referente aos anos de 2009 e 2012, e os estudos *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes no Brasil; Mapa da Violência 2013: homicídios e juventude no Brasil; Mapa da Violência 2014: Jovens do Brasil* e que serão explorados adiante.

Pelo apresentado, **justificamos** nossa investigação com os próprios dados dessas duas pesquisas – os quais nos convocam aos estudos e às proposições, ao supormos que a ciência psicológica deva não apenas descrever, mas explicar os fenômenos e fatos referentes à constituição e ao desenvolvimento do psiquismo.

Diante desse contexto alarmante, e considerando nossas trajetórias pessoais de formação acadêmica e de atuação profissional, as quais nos levaram aos estudos da

Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural³, indagamos pelas contribuições que poderiam ser identificadas em seu arcabouço para essa que possa ser considerada uma das grandes aflições brasileiras do século XXI, justamente num país que vem ocupando um espaço relevante no cenário mundial: a violência que se manifesta na escola.

Ante o exposto, elegemos como **objetivo geral** investigar as contribuições do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da crescente violência no âmbito escolar, e como **objetivos específicos**, explicar o processo de formação humana e de constituição social do psiquismo; realizar um levantamento do estado da arte, arrolando concepções a respeito da violência na escola expostas em artigos e livros; discutir elementos teórico-metodológicos relevantes para a formação e atuação do psicólogo escolar frente à queixa da violência na escola.

Entendemos que o enfrentamento à violência na escola deve estar fundamentado em uma teoria que possibilite ao psicólogo a apreensão do movimento do real. Por isso, consideramos por fundamental a valorização das elaborações teóricas e a apresentação das contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode fornecer ao trabalho nas escolas. Destacamos que Marx, (citado por Netto, 2011) quando atenta para a materialidade das ideias dos homens, compreende que o ideal nada é senão o materialmente transposto para a mente humana (por isso, o termo ‘materialista’); “Assim a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (p.21). A partir daí, já se pode entender o porquê da impossibilidade do materialismo histórico dialético divorciar teoria e prática, objetivo e subjetivo e outros dualismos que são característicos da psicologia burguesa, como já indicaram Tuleski (2004), Silva (2011), entre outros.

Para o enfrentamento da violência na escola, partimos do pressuposto que é preciso: adotar um posicionamento teórico-metodológico de que é possível compreender o real, e que a totalidade pode ser apreendida pelo pensamento; compreender o papel da escola e do professor nos dias atuais e ter clareza da finalidade da educação.

³ Segundo Luria (2012), essa terminologia se deve ao modo de estudar a Psicologia, conforme proposto por Vigotskii. O termo “cultural” diz respeito às atividades e instrumentos construídos socialmente que possibilitam o desenvolvimento da criança. Como instrumento básico, Vigotskii destaca a linguagem e seu papel no desenvolvimento do pensamento. Sobre o elemento “histórico” Luria (2012) explica que este se funde ao cultural, pois os instrumentos que o homem utiliza para dominar a natureza foram construídos e aperfeiçoados ao longo da história social do homem, em contraposição à concepções metafísicas.

Nossa **hipótese de trabalho** é: a violência na escola não se apresenta como um fenômeno à parte da vida dos homens do século XXI; antes, ela manifesta (e nesse sentido revela-se sintomática) e reproduz o real, isto é, as condições objetivas e o próprio ser humano por elas formado, em condição de alienação que se agrava. A violência atinge a todos os que estão na atividade de ensino (professores, coordenadores, alunos) ou que trabalham em prol de sua realização, bem como os que constituem o público alvo. Em última instância, consideramos que a violência na escola acaba por reproduzir a luta de classes – termo e processo que, aliás, vem perdendo a atenção dos estudiosos do comportamento humano. Deriva-se dessa hipótese de trabalho uma questão a ser considerada: quanto maior a alienação se afirma, maior se torna o índice de violência? Ou ainda, a violência não é apenas reação ou sintoma, mas também pode sinalizar ou constituir-se em meio de emancipação, liberdade, luta contra a opressão ou alienação?

De volta à teoria eleita, a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano em consonância com o modo de produção de sua época, ou seja, em relação direta com as condições objetivas de produção da vida concreta. Assim, encerra por eliminar qualquer possibilidade de subjetivismo que permita a equivocada compreensão de que o homem se constitui segundo necessidades internas, ou sob um curso de desenvolvimento que seja inerente, isto é, natural. Além disto, postula que o homem nem sequer nasce humano; antes, ele precisa conquistar esta condição na batalha que trava diariamente em busca da sobrevivência. Em convivência com os seus pares, e com aquilo que eles criaram, o homem se humaniza, e sobrepõe o equipamento cultural que o forma ao que era puramente biológico (Vygotski e Luria, 1996).

Entendido isso, consideramos necessário buscar explicações para além da constatação imediata e superficial de que alguém é *naturalmente* violento, pois nem o próprio homem é *naturalmente* humano. Tem-se aí um desafio nada fácil de ser enfrentado pelo psicólogo: numa época em que tudo passa a ser compreendido como decorrente de más formações biológicas ou de carência cultural em decorrência da pobreza, a afirmação de que alguém é intrinsecamente violento merece revisão, pois se trata de uma apreensão do fenômeno no plano mais aparente, sensível e imediata do fato. Segundo os pressupostos marxistas, desvelar a essência por detrás da aparência se constitui no verdadeiro objetivo da ciência, ou seja, para o nosso objeto, significa investigar as relações sociais que encaminham uma formação humana violenta.

A nova Psicologia proposta por Vigotski (2004) só poderia ter caráter inédito e revolucionário se construída a partir da filosofia e do método materialista-histórico-dialético, os quais foram postulados por ele como fundante para uma psicologia que se desejava científica e, portanto, para a investigação e compreensão de todos os comportamentos humanos – consideramos, pois, inclusive a violência, foco deste trabalho. A partir dos pressupostos marxistas, então, seria possível superar as velhas dicotomias sobre as quais se edificou a psicologia burguesa; nas palavras de Marx (1985, p.271) “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.” Dessa forma, fundamentamo-nos em autores soviéticos, e com o objetivo de desvelar a essência, a explicação para a manifestação da violência nas escolas não está restrita aos seus membros: é preciso circunscrevê-la em análises que considerem a totalidade e as contradições que a engendram.

Portanto, eleger a Psicologia Histórico-Cultural para respaldar estudos a respeito da violência que se manifesta na escola, significa estarmos subsidiados por um método que permite identificar como a violência se manifesta, isto é, suas causas, suas relações com outros fatos e condicionalidades histórico-sociais. Em outras palavras, as demandas e queixas oriundas da escola e que dizem respeito à violência que nela se expressam, devem ser o início da análise para a compreensão da Psicologia Escolar e não o fim, ou seja, a essência⁴ do que leva à violência escolar não aparece ao psicólogo de maneira imediata, é preciso decompor os elementos que compõem os fatos, para só assim retornar a queixa, possibilitando compreendê-la e angariar contribuições para superá-la.

Sobre a necessidade de superação das psicologias burguesas que se restringem à descrição das aparências, Lombardi (2008) pode nos auxiliar com sua análise:

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópio, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficar na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária. (p. 34)

Dessa maneira, pretendemos entender a violência com as lentes de uma Psicologia que não fique paralisada e restrita a explicações no âmbito do singular, do particular, como se a subjetividade e os fatos comesçassem e terminassem em si mesmos. Os fatos e fenômenos, portanto, que chegam à Psicologia devem ser encarados, segundo

⁴⁴ Entendemos essência, conforme postulado por Netto (2011), como a estrutura e dinâmica do objeto em pesquisa. No caso da violência, como se constitui histórica e socialmente, e suas manifestações nas escolas.

Barroco (2007), enquanto queixas de um homem que vive em uma organização produtiva que encerra por garantir um desenvolvimento unilateral, revelando um sistema de inclusão subjugado. Nesse sentido, a psicologia precisa da história para explicar o homem, e deve abarcar a marcha geral histórica para a compreensão da violência que emerge no contexto escolar.

A defesa que se faz é de um homem potencialmente criativo e criador, mas que se encontra cerceado em uma sociedade de classes. Dessa maneira, tendo em vista que o estudo do psiquismo deva considerar a potencialidade humana, e o importante papel da educação na humanização do homem, à Psicologia Escolar – que tem como objeto de estudo a intersecção entre educação e desenvolvimento humano – cabe provocar questionamentos e oferecer respostas às demandas postas pelo cotidiano escolar, entre elas a violência que aí se manifesta.

Ante o exposto, a fim de responder ao problema da violência nas escolas, a dissertação conta com quatro seções que encaminham para considerações acerca da atuação do psicólogo escolar frente a esta demanda tão importante. Na primeira seção intitulada **Violência: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural**, apresentamos pressupostos marxistas acerca da violência. Trabalhamos com o objetivo de compreender e explicar a violência, dentro e fora das escolas a partir das relações concretas que os homens estabelecem entre si em um modo de produção caracterizado como estruturalmente violento. Além disso, expomos também dados estatísticos que revelam em números preocupantes o avanço da violência em nossos dias, principalmente entre os jovens.

A partir da compreensão sobre nosso objeto, passamos à investigação de como tais condições objetivas de violência, estrutural e cotidiana, são substrato para a formação de indivíduos que tem a violência como repertório em suas relações. Portanto, na seção **Violência e Psicologia Histórico-Cultural: a constituição do psiquismo e da formação humana em debate** apresentamos os pressupostos dos autores soviéticos e continuadores para a formação do humano no homem e da constituição da personalidade. Discutimos também as contribuições de Anton Makarenko, que enfrentou a guerra civil e a tarefa de formar novos homens a partir de velhos hábitos, para a intervenção da Psicologia no século XXI. Entendemos que o trabalho do pedagogo ucraniano traz consigo uma síntese das defesas que fazemos acerca da condição histórica e social do desenvolvimento humano, o papel da educação escolar, do trabalho e da coletividade para a formação de homens plenos.

Diante das teorizações expostas, consideramos importante realizar um levantamento acerca das produções científicas sobre o tema da violência nas escolas nos últimos cinco anos. Na terceira seção, denominada **A violência nas escolas: a apreensão do movimento do real nas pesquisas científicas**, apresentamos, por meio de categorias de análises que elegemos a priori, o que vem sendo investigado e publicado nas bases de dados online Scielo e Indexpsi. Construimos a hipótese de que as publicações analisadas não consideravam o mundo objetivo para explicar a violência dentro das escolas e entre seus membros. No decorrer da apresentação do estado da arte, fazemos apontamentos teóricos que indicam a defesa dos pressupostos da teoria eleita por nós.

Com o título **Psicologia escolar e o enfrentamento à violência nas escolas: contribuições da teoria histórico-cultural para a atuação do psicólogo** coube-nos responder, na quarta seção, a partir das nossas construções ao longo do trabalho, quais as contribuições a Psicologia Histórico-Cultural para o enfrentamento da violência. Durante todo o texto procuramos alinhar subsídios para a intervenção do psicólogo, sem perder de vista, no entanto, o objetivo de construir, nessa seção, uma síntese considerando a Psicologia Escolar e categorias do marxismo que instrumentalizam a atuação do psicólogo nas escolas frente à demanda da violência.

Cientes dos pontos que pudemos avançar e daqueles que podem constituir-se como novos campos para pesquisa, encerramos com as **Considerações Finais**, as referências que compuseram esta dissertação e os anexos com materiais que consideramos importantes.

1. Violência: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural

A corrente impetuosa é chamada de violenta.
Mas o leito do rio que a contém
Ninguém chama de violento.

A tempestade que faz dobrar as bétulas
É tida como violenta;
E a tempestade que faz dobrar
Os dorsos dos operários na rua?

Bertold Brecht (Sobre a violência)

Entendemos que a Psicologia, para apreender e compreender os homens em diferentes épocas e condicionalidades, deve valer-se daquilo que eles falam de si mesmos, mas também de suas diferentes produções, tomando-as como objetivações de seus psiquismos. Esse entendimento encontra respaldo no que escreve Agnes Heller (1991), quando teoriza sobre a importância de nos atentarmos às elaborações cotidianas e não cotidianas que levam à constituição do gênero humano. Nessa direção, em busca de mais elementos que possam contribuir para apreender e compreender o homem contemporâneo que violenta e é violentado, ou que até possa sentir-se alheio a isso, valemo-nos de elaborações científicas no campo da psicologia, história e filosofia. Ademais, consideramos também de grande importância levar em conta o que a Arte, em suas diferentes formas de expressão e áreas de produção revelam sobre os homens. Assim, temos como objetivo compreender a violência dentro e fora das escolas, a partir dos postulados marxistas e dos dados estatísticos, que a destacam em números preocupantes.

Um autor, do campo do teatro e da literatura, que em muito contribuiu para esse propósito é Bertold Brecht (1898-1956). Este elabora sua obra sobre os fundamentos do marxismo, e propõe nova compreensão do papel do teatro, considerando a emancipação humana. Segundo Chaves (2010) o resgate da obra do autor, que dedicou seus escritos à desvelar a lógica das instituições sociais, entre elas a escola, tem importância não somente por seu reconhecimento internacional, mas também, porque se opôs irrestrita e diretamente ao capitalismo, e colocou em discussão a importância da educação em um momento de absoluto conflito e miséria. A título de exemplo, Brecht traz em *A Exceção e a Regra*, um de seus textos teatrais, a conhecida passagem que nos impele ao estranhamento daquilo que parece natural, e questionamento dos fatos e fenômenos que

parecem habituais, propondo uma análise aprofundada acerca daquilo que a aparência dos fenômenos nos apresenta. Em poema sobre a violência, Brecht questiona sobre as determinações que encaminham a violência, que não são examinadas. Além disso, chama a atenção para a violência que assola a vida dos trabalhadores, que no capitalismo – alvo da crítica constante do dramaturgo –, assume caráter alienado e alienante, produzindo e reproduzindo relações de violência cotidianas.

Feito essas considerações iniciais e que ajudam a dimensionar nosso entendimento a respeito da psicologia e das contribuições de outras áreas, no limite do presente trabalho, valemo-nos, de início, de princípios explicativos para a violência expostos por K. Marx (1818 – 1883) e F. Engels (1820 – 1895), por A. Vasquez (1915 – 2011) e também recorreremos à M. Löwy (1938 -) e E. Hobsbawm (1917 – 2012) que nos ajudam a entender a contemporaneidade, que produz esse ser humano que violenta e é violentado no espaço escolar. Neste item, teremos um panorama geral sobre a concepção marxista de violência, bem como sobre as condições históricas e sociais de violência ao qual o capitalismo monopolista tem submetido os homens de seu tempo. A opção por esses autores traz consigo o entendimento de que os autores clássicos são por esse modo conhecidos justamente por capturarem, em suas obras, as grandes demandas de seu tempo, sobre elas pensarem e apontarem suas emergências, causalidades e desdobramentos. Nesse sentido, os clássicos contribuem para que a Psicologia possa mais bem explicar os homens de cada época. No caso, esses autores tratam da sociedade contemporânea e as relações burguesas estabelecidas.

Compreendidas as relações de violência a partir dos pressupostos teóricos dos autores arrolados, recorreremos às pesquisas sobre violência realizada pela série *Mapas da Violência*, sobre a violência contra jovens no Brasil, e a *Pesquisa Nacional da Saúde do Escola (PeNSE)* que retrata, entre outras coisas, a violência nas escolas.

Com esses elementos fundantes acerca da violência e da história do último século, principalmente, é que passaremos a discutir como uma dada vertente teórica da psicologia, a Psicologia Histórico-Cultural, pode oferecer elementos explicativos para a compreensão do indivíduo que protagoniza e/ou sofre a violência na escola.

1.1 A violência a partir dos pressupostos marxistas

A árvore que não dá frutos

É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Bertold Brecht (Sobre a esterilidade)

Recorremos novamente a Brecht, que no poema intitulado *Sobre a esterilidade* convida ao exame das condições que possibilitaram certo estado de coisas. Esses escritos ilustram o que viemos defendendo: é preciso buscar pelo *exame do solo* e considerar a possível neve. Para compreender a concepção de violência em que se fundamenta o marxismo, recorremos ao livro *Anti-Dürhing* de F. Engels. Nesta obra citada são encontrados três capítulos que tratam da violência, intitulados Teoria da Violência, publicado originalmente no ano de 1877.

Também abordaremos a concepção trazida por Vázquez (1990) desenvolvida no livro *Filosofia da práxis*, mais especificamente no capítulo em que trata diretamente do tema, intitulado *Práxis e Violência*. O autor empresta o debate de Engels sobre as relações econômicas como princípio explicativo para a organização social e sobre o papel da violência na História.

Karl Eugen Dürhing (1833-1921) foi um filósofo e economista alemão que compreendia a história da sociedade a partir do que ele denominava “Teoria da Violência” (Lenin, 1946). Foi também livre docente na Universidade de Berlin onde ministrava aulas de economia e filosofia, sendo concebido como um grande mestre por seus alunos. Entre os anos de 1876 e 1878, Engels enveredou parte dos seus escritos na desconstrução das concepções teóricas formuladas por Dürhing que se alastravam pela Europa, resultando ao final na construção do livro *Anti-Dürhing* que reúne todos os escritos de Engels sobre o filósofo na época. Especificamente, Engels se preocupava com as concepções difundidas por Dürhing acerca da revolução socialista e a luta de classes. Dürhing defendia um socialismo burguês, que dependia dos esforços individuais e da conciliação entre as classes, ganhando muitos partidários da socialdemocracia. Interessava a Engels então reafirmar a luta de classes e o caráter irreconciliável dos interesses do proletariado e da burguesia. Em panfleto intitulado *O Sr. Eugen Dühring perturba a ciência*, Engels responde aos postulados de Dürhing na época, e que mais tarde se consolida como uma obra filosófica guia dos jovens na época (Politzer, 2007).

Para Dürhing, o fundamental de cada tempo histórico, ou de cada sociedade, é o modo de organização política, relegando às condições econômicas papel secundário, como uma consequência da configuração política. Continua afirmando que as relações políticas são a causa definitiva da situação econômica. Segundo Engels (1878), Dürhing não se preocupa em demonstrar a sua opinião ou em refutar opiniões diferentes das suas, limitando-se apenas em postular sua concepção ou até mesmo decretá-la.

Como exemplo, para refutar a tese de Dürhing, Engels (1878) demonstra suas lacunas teóricas a partir de Robinson Crusoe⁵ e a escravização de Sexta-feira, exemplo citado pelo próprio filósofo⁶. Para Dürhing a escravização é um ato de violência, de dominação do outro e, portanto, um ato político, configurando-se como o ponto de partida da história até os dias atuais. Desse avassalamento primitivo, possível na escravização, nasce “toda propriedade baseada na força” que impera ainda na atualidade, resultando daí que os fatores econômicos têm sua raiz nas causas políticas, mais especificamente, na violência. Ou seja, Dürhing explica a formação social baseada na propriedade privada como consequência do primeiro caso de escravidão, entendendo-o como um ato político do qual derivam as condições econômicas.

Engels afirma que a tese defendida por Dürhing - de que as relações políticas são o fator determinante de toda história - não é original, caracterizando-se enquanto uma explicação tão antiga quanto a própria historiografia. Engels (1878) compreende essa defesa como uma consequência da falta de conhecimento “(...) a respeito da silenciosa evolução que impulsiona realmente os povos e que se oculta no fundo de todas as cenas ruidosas” (p.82), qual seja, a maneira como os homens se organizam para garantir sua sobrevivência. Em referência a escravização de Sexta-feira, Engels afirma que Robinson não o fez por diversão, mas sim para proveito econômico, à medida que compreendia seu escravo como um instrumento, um meio para obter benefícios por meio do trabalho imposto. A escravidão surge, neste contexto, não a partir de um agrupamento político,

⁵ Robinson Crusoe é um romance de Daniel Defoe (1660-1731) publicado em 1719 no Reino Unido. A estória conta sobre um naufrago que permanece isolado em uma ilha por mais de 20 anos até estabelecer uma relação de proximidade com um índio local, batizado por Crusoe como Sexta-feira.

⁶ Sobre o exemplo utilizado por Dürhing para explicar a organização social e a violência, Marx (2011) denomina “robinsonadas” as análises que Rousseau e Ricardo, por exemplo, fazem a partir de um pescador ou caçador isolados, desprezando a condição social da vida humana. No caso de Dürhing, o exemplo utilizado pelo economista é justamente a estória de Robinson Crusoe, homem que está sozinho, isolado em uma ilha. Ou seja, o autor constrói suas análises justamente sobre as bases do que Marx chama de “ilusões que de forma alguma expressam, como imaginam os historiadores da cultura, simplesmente uma reação ao excesso de refinamento e um retorno a uma vida natural mal-entendida” (p.54).

como colocado por Dürhing, mas o contrário, como um meio para garantir a subsistência, com finalidade econômica.

A partir destas explicações, Engels questiona a afirmação de Dürhing quanto à tese de que a violência é um fator historicamente fundamental. Em verdade, com o exemplo de sexta-feira e Robinson, Dürhing demonstra que a violência nada mais é do que um meio para alcançar o proveito econômico. Segundo Engels, a relação entre Robinson e Sexta-feira pode servir de exemplo para a compreensão de todos os casos de poder e avassalamento que a História já registrou. A escravização se caracterizou e se caracteriza sempre como um meio para atingir finalidades econômicas que possibilita o forjamento de determinada organização política, e não o contrário, como afirma Dürhing estabelecendo os agrupamentos políticos como surgidos a partir de si mesmos. Para Engels (1878), não é possível pensar uma sociedade dividida em classes como decorrente de uma demanda política.

É preciso que seja um Sr. Dürhing para poder imaginar que impostos cobrados pelos Estados não são mais que efeitos de segunda ordem e que o “agrupamento político” de nossos dias, que coloca, de um lado, a burguesia poderosa e, de outro lado, o proletariado oprimido chegou a existir graças a si mesmo, e não como consequência dos “fins de subsistência” dos burgueses dominantes, ou seja, pela produção do lucro e acumulação do capital. (p.83)

De volta à Robinson e Sexta-feira, Engels aponta que a escravização exige mais do que a imposição de uma espada ao escravizado. Só há possibilidade de escravizar se o senhor disponibiliza as ferramentas necessárias ao trabalho do escravo, e se o garante seu sustento. Ou seja, depreende daí que, para que seja possível o regime de escravidão, a produção já deve ter alcançado certo grau de progresso, e que a distribuição dos resultados desta produção tenha se realizado de maneira desigual, de modo que permita que uma parcela da população tenha a possibilidade de promover aquilo que é minimamente necessário à manutenção da escravidão. A possibilidade de escravizar outros depende radicalmente das possibilidades já alcançadas em dado tempo histórico de acúmulo de produção, o que quer dizer que é dependente das condições econômicas.

Engels (1878) exemplifica sua defesa com o número de escravos em Corinto e em Engina à época das guerras Persas, passando de 450 mil escravos – o que representava cerca de dez escravos para cada habitante livre. Assim, continua Engels, a violência não é resposta suficiente para manter tal estado de coisas. Quando Dürhing apresenta a propriedade privada com consequência do uso da violência, da mesma

maneira que o faz em relação à escravização, está, segundo Engels, novamente equivocado. A possibilidade de submeter e explorar o trabalho do homem repousa na afirmativa de que aquele que explora detém os meios para a realização do trabalho, na ausência dos quais o escravo ou servo não teriam nenhuma utilidade. É preciso também que disponha de meios para sustentar seus vassallos ou escravos, o que pressupõe certo grau de acumulação de um dos lados. Engels questiona: qual a gênese desta diferença? Pode ser fruto do roubo, de violência ou de fraude, mas para que estas opções existam é preciso que se tenha o objeto de furto, fraude ou violência, o que só é possível pelo trabalho.

Portanto, a propriedade privada não surge como fruto de violência ou roubo. Nesse ponto, para explicar a origem da propriedade privada, Engels retoma as primeiras atividades de troca, como mercadorias, realizadas nas comunidades primitivas. Quando os artigos começam a ser produzidos com vistas à troca, afirma o autor, emerge a desigualdade na situação de riqueza dos diferentes membros da comunidade – que, gradativamente, deixa a propriedade coletiva das terras e se organiza em aldeias que pressupõem a divisão de terras e de classe. **Engels localiza aí a gênese da propriedade privada: não por meio da violência, mas como uma consequência do desenvolvimento econômico, ainda em comunidades primitivas.** Acena para a transformação sofrida – de comunidades coletivas para aldeias – como um processo resultante das demandas econômicas da época. Refuta Dürhing e sua defesa da política e da violência como eixos fundantes da História, e coloca em seus lugares os efeitos econômicos de cada tempo. Ou seja, para Engels a violência não tem um proveito em si, mas é um meio, um processo de mediação entre o homem e a natureza, instrumento necessário a transformação. Definida como meio, é possível compreender a citação de Marx **de que a violência é a parteira da sociedade**, possibilita o surgimento do novo a partir da falência do antigo, é meio para transformação e não o fundamental, ou o motor das transformações. **A força motriz da História é a luta de classes** (Lombardi, 2011; Engels, 1878; Vázquez, 1990).

De acordo com Lênin (1973)

As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam em um sistema de produção social historicamente determinado, pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção (relações que em sua maior parte são referendadas e formalizadas nas leis), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens em que uns podem apropriar-se do trabalho dos outros por

ocuparem postos diferentes em um regime determinado de economia social. (p.8, tradução nossa,)

Com base no exposto, Lênin (1973) nos explica que a composição de uma classe é determinada pelas suas relações com os meios de produção, colocando de um lado a burguesia, que mediante sua condição de proprietária dos meios de produção, explora a classe trabalhadora, e do outro esta última, que apenas dispõe da venda da força de trabalho para a manutenção da sobrevivência. Ou seja, proletariado e burguesia têm interesses que são irreconciliáveis, são diametralmente opostos. O embate entre as duas classes é, segundo Marx e Engels, o motor do desenvolvimento da História, conforme escrito em *O Manifesto Comunista* “A história de todas as sociedades que até hoje existiram é a história da luta de classes” (1999, p.7).

A violência, para Engels (1978) e Vázquez (1990), tem suas explicações nos efeitos econômicos. Para a Psicologia, e para especificamente nosso objeto de estudo, interessa compreender as condutas violentas para além dos homens individualmente *di per si*. Os escritos de Vázquez e Engels alertam-nos para a necessidade de circunscrevê-lo em suas relações históricas e sociais que, em última instância, são definidas pela organização produtiva.

Sobre as condições econômicas, Marx e Engels (1980) esclarecem:

O que entendemos pelas condições econômicas que consideramos a base determinante da História da sociedade são os métodos pelos quais os seres humanos de uma dada sociedade produzem os seus meios de subsistência e permutam os produtos entre si. (p.46)

No entanto, os autores alertam que o desenvolvimento político, filosófico, religioso, etc., se fundamenta no desenvolvimento econômico, mas não é fomentado apenas por ele, influenciando-se, ambos, mutuamente. Não é que a causa econômica seja a única causa ativa da constituição da história, sendo todos os aspectos da vida humana passivos em sociedade. De acordo com Marx e Engels (1980), há uma ação recíproca com base na necessidade econômica, que, em última instância, se afirma sempre. Os homens fazem sua história, mas só o fazem em dadas condições, das quais a base econômica, ainda que em relação com os âmbitos políticos e ideológicos, se afirma como decisiva “(...) formando a linha vermelha que as atravessa e conduz à compreensão” (p.47) inclusive a compreensão sobre a violência que se acirra em nossos dias.

Vázquez (1990) alerta que algumas afirmações sobre a gênese e desenvolvimento da violência podem encaminhar para uma concepção metafísica, apartada das condições históricas e sociais: 1) A história como história da violência humana; 2) a violência como presente em todas as práxis; 3) impossibilidade de uma sociedade sem mecanismos coercitivos. Segundo autor, a violência existe não somente porque se pretende a criação de outro estado de coisas, mas também porque essa tentativa esbarra na resistência daquele que pretendem manter a ordem social vigente. **Há violência, porque há contradições inconciliáveis de classes.** “Ora, a violência existe objetivamente, na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe, e isso inclusive sem ter consciência da situação objetiva que, através desse choque de interesses, leva-os à violência.” (p.395)

Em tempo, para Vázquez (1990) a violência é definida como o uso intencional da força com o objetivo de desarticular ou destruir as propriedades naturais de uma determinada matéria, portanto, é meio instrumental para a transformação da natureza. Sendo a práxis entendida como a ação do homem que transforma seu meio, afirma que a violência acompanha a práxis à medida que a criação do mundo humano exige uma violação constante das propriedades da natureza. Assim acontece na práxis produtiva e na práxis artística, nas quais o objeto de ação do homem são as propriedades físicas da matéria, que resistem à ação do homem implicando no uso da força para modificá-las. No entanto, **a violência não é criadora, não basta destruir para criar algo novo.** A violência deve estar a serviço de um objetivo, caracterizando-se como meio a serviço de um fim. A práxis, portanto, não se reduz à violência, mas esta é parte indispensável da práxis. O uso da violência é necessário porque a atividade humana encontra resistência na matéria, que é apenas uma limitação física.

Se na práxis artística e produtiva o objeto da violência é a propriedade física dos objetos⁷, esse sentido se modifica na práxis social, quando o homem é autor e também objeto da violência. Dessa forma, Vázquez (1990) entende como práxis social a práxis de seres humanos sobre outros como a produção do mundo humano após a transformação da ordem anterior. No interior na prática social, a violência é definida como atividade prática revolucionária, uma vez que é direcionada à destruição de uma ordem social para a criação de uma nova. A ação se dá sobre homens concretos.

⁷ Isso nos lembra os estudos de Vigotski (2004) sobre arte quando assevera que o mármore deixou de ser apenas pedra para se tornar o Rei Davi na criação de Michelangelo

Na concepção de Vázquez (1990), as ações violentas não se dão exatamente ao aparato físico, corpóreo do homem, e sim ao seu ser social, determinado por relações econômicas, políticas e sociais. A resistência a ser vencida esbarra nos limites humanos, e a violência se insere na práxis com o objetivo de vencer a resistência dos homens e grupos. O objeto não é o corpo do humano, sua dimensão física, e sim o homem enquanto sujeito consciente, ou seja, a ação exercida sobre o corpo dirige-se à consciência. Assim, o homem, diferentemente dos objetos físicos, não resiste cegamente à ação violenta, mas o faz em dependência com seu grau de consciência, variando a resistência até convertê-la em oposição aberta – caracterizando, assim, uma antipráxis.

Nesse sentido, Vázquez (1990) versa a expressão da violência sob duas formas distintas, ambas possíveis a partir das relações econômicas. A primeira, denominada como ‘direta’, é a violência que se mostra possível ou real a partir das ações do Estado (forças armadas e legislação) em manter a propriedade privada e a ordem social posta. Essa denominação é utilizada como referência a uma compreensão da violência que é sentida e vivida de forma ‘direta’, intencional. A segunda forma, denominada de indireta é vivenciada pelos sujeitos como espontânea, vivida cotidianamente – a violência da fome, da miséria, das enfermidades, etc. –, e se caracteriza **como próprio modo de vida** porque assim exige a essência do capitalismo, que fundamenta sua organização na exploração e na alienação. “Essa violência surda causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado.” (Vázquez, 1990, p. 382)

Essa *violência surda*, como adjetivada por Vázquez, pode ser explicada por aquilo que escreve Leontiev, quando teoriza sobre o processo de alienação no qual os homens do capitalismo estão imersos. Sobre a **alienação**, categoria necessária à compreensão do homem na contemporaneidade, Leontiev (1978a, p. 28, grifos nossos) afirma:

Tem transcendental significação a doutrina de Marx sobre as mudanças que sofre a consciência no desenvolvimento da divisão social do trabalho, quando a massa fundamental de produtores estão separados dos meios de produção, e a atividade teórica isolada da prática. **A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduz também a alienação, a desintegração da consciência dos homens.** Essa alienação se expressa no surgimento de uma inadequação entre o sentido que a atividade adquire para o homem e o produto desta, e sua significação objetiva. Essa desintegração da consciência só desaparece com o desaparecimento das relações de propriedade privada que a originam, com a passagem da sociedade de classes à sociedade comunista.

Dessa forma, a alienação que atinge os homens no capitalismo os violenta quando os impede de se apropriarem plenamente das construções materiais e intelectuais da humanidade. Se a alienação é parte constituinte do capitalismo, uma vez que é resultado da divisão do trabalho, a formação humana unilateral e a violência também o são. Depreende daí a conclusão tecida por Vázquez (1990), Vigotski (2004) e outros autores já assinalados, de que somente com a superação do sistema que se estabelece sobre relações de exploração e alienação, serão vencidas também a violência e a corrupção da personalidade humana.

Engels (1898), ainda em crítica à Dürhing, refuta a proposição de que a violência nada mais é do que a manifestação da maldade absoluta, refletora da crueldade dos homens: Para o autor, a violência é uma manifestação histórica e social dos homens que carrega consigo um caráter revolucionário, forjada como meio para a transformação de formas políticas fossilizadas e mortas. Essa compreensão corrobora os escritos de Vázquez (1990), que localiza violência como meio para transformação de uma ordem social em falência. Nesse sentido, podemos entender que ela não apenas destrói, mas forja ou expressa a construção do “novo”, ainda que não seja suficiente para que o novo possa surgir, conforme já explicitamos anteriormente.

A violência social crescente e o reflexo da violência nas escolas representa, se seguirmos os escritos de Engels e Vázquez, uma escola que reflete a falência da organização produtiva e social atuais. A violência pode representar um grito de socorro em uma instituição que não tem conseguido alcançar seu objetivo, qual seja, transmitir conhecimento sistematizado, contribuir com a formação plena do humano no homem. Conforme Saviani (2003), o clássico na escola é ensinar os conteúdos científicos, transpostos e organizados em disciplinas escolares. A escola que não alcança esse propósito denuncia um estado de coisas já violento, e conclama as diversas ciências e profissões a (re) pensarem a estrutura escolar e as implicações de não conseguir educar. Brecht (1993, citado por Chaves, 2010) explica que não há independência da escola em relação à organização e dinâmica da sociedade, assim “a escola, de fato, referenda a prática social, à medida que traz, em suas atividades cotidianas, a forma de relação estabelecida pelos homens na luta pela vida.” (p.73). Sob esse entendimento, portanto, na escola, instituição determinada pela organização social, a violência não pode ser concebida como meio para transformação, tal qual é considerada por Engels no âmbito de uma revolução social. Entendemos que quando a ela é também tomada por violência, lhe é revelada também uma situação avessa a sua função por excelência.

Tem-se então que a violência não é algo natural, espontâneo, produzido a partir de si mesmo, mas, para além disso, tem suas raízes na prática social e é, antes de tudo, uma manifestação dos homens frente à uma situação que exige mudanças. Os postulados de Engels (1978) e Vázquez (1990) instrumentalizam a investigação da manifestação da violência, o questionamento da naturalização da conduta violenta e das relações violentas e orienta a uma atuação que se fundamente na totalidade.

Entendemos que o livro de Engels, como o título sugere, tratou de desconstruir as concepções de sociedade e de revolução postuladas por Dürhing. Aqui retomamos o que citamos de Brecht: o objetivo de Engels é mostrar ao leitor que Dürhing mantém suas análises superficiais “na árvore que não dá frutos” ou ainda “no galho que quebra”, quando condiciona a violência como a força por detrás da propriedade privada e da organização para a produção, considerando o poder político como a gênese da organização social. A nós interessa superar não somente o olhar superficial que individualiza a violência, mas a investigação e atuação em relação ao “exame do solo” e a “neve sobre os galhos”, ou seja, analisar o problema da violência nas escolas, como aponta Engels, enquanto resultado de condições concretas que possibilitam que as relações de violência sejam naturalizadas, e façam parte do cotidiano escolar.

Sobre a demanda da compreensão da violência como tarefa da Psicologia os escritos de Vázquez (1990) nos instrumentalizam a teorização e também a prática ao postular que, quando a violência é divorciada da sua raiz objetiva e econômica-social, permite-se que a atenção esteja voltada para a própria violência e não para o sistema que a engendra. Perde-se de vista que a violência vivida diretamente representa a superfície dos fatos e é a expressão de uma violência mais profunda, que é a condição de exploração do homem pelo homem, fundante do capitalismo – o que nos encaminha a afirmá-lo como estruturalmente violento. Vázquez conclui disto que a violência só será superada em um modo de organização para a produção que se pautar no trabalho humanizador, coletivo, que invista na formação humana e não na acumulação de capital que, por sua vez, requer a pauperização da imensa maioria da população.

1.2 Os violentos séculos XX e XXI

Diante do exposto, bem como do imperativo de compreender a violência como prática possível no seio das relações econômicas e sociais, passamos à investigação das

manifestações de violência que se fizeram presentes no século XX, apresentado por Hobsbawm (1995) como **os cem anos mais violentos da história da humanidade**.

Acerca das condições históricas e sociais que engendram a violência hoje, Löwy (2000) tece considerações, a partir do marxismo, acerca do estado de barbárie em que estamos inseridos. Alerta também para as inúmeras guerras e disputas que dominaram o **século XX, considerado o mais violento entre todos os tempos**. Assim também o considera o historiador Eric Hobsbawm (1995) na obra *A Era dos Extremos*, que versa sobre o século XX. Silva (2006) e Hobsbawm (1995) escrevem que no tempo em que há maior desenvolvimento social e econômico, o que sugeriria maior desenvolvimento humano e, portanto, menor violência, a História mostra justamente o contrário, e denuncia que na sociedade capitalista, dividida em classes, a riqueza material não exerce relação direta com a riqueza humana. Explicando melhor: quando a riqueza produzida coletivamente não é apropriada coletivamente, segregando a maioria da população do acesso e fruição dos bens materiais e imateriais que conduzem o desenvolvimento do humano no homem, temos essa situação de contradição.

Segundo Marx (citado por Lombardi, 2011) a história de constituição do capitalismo é uma história marcada por uma brutal violência.

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfunamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva. De imediato segue a guerra comercial das nações europeias, tendo o mundo por palco. (Marx, 1996, citado por Lombardi, p.215)

Seguindo por esses trilhos, os principais acontecimentos do século Hobsbawm (1995) compara o mundo de 1990 com o de 1914, trazendo para o debate as contradições que permearam a construção do século passado: o avanço nas ciências e a degradação da vida humana (miséria, pobreza e guerras). No que diz respeito ao crescimento populacional, o que pressupõe condições objetivas suficientes para o desenvolvimento dos homens, a década de 1990 somava cinco ou seis bilhões de seres humanos – número que, segundo o historiador, representa o triplo da população da Primeira Guerra Mundial. **Não só a população mundial cresceu, como também melhoraram suas condições de vida em comparação com os homens do início do século XX, estando mais bem alimentadas e mais longevas**, embora, alerta Hobsbawm, as catástrofes dos anos de 1980 e 1990 na África, América Latina e ex-

URSS façam tais dados parecem não críveis. Nos anos finais do referido século “(...) **o mundo estava incomparavelmente mais rico que jamais em sua capacidade de produzir bens e serviços e na interminável variedade destes**” (Hobsbawm, 1995, p.21). Isso reafirma os escritos de Marx e Engels (1999) em Manifesto do Partido Comunista, acerca da produção e riqueza da sociedade burguesa do século XIX.

Ainda que o capitalismo avançasse produzindo extrema desigualdade entre os homens em suas classes sociais, Hobsbawm (1995) explica que em meados do século XX chegou-se a acreditar que seria possível dividir a enorme riqueza produzida entre os trabalhadores dos países mais ricos, como ofertavam as políticas do Estado de Bem Estar Social na Europa, por exemplo. No entanto, **ao final do século a desigualdade voltava a prevalecer, demonstrando que de fato os interesses da classe trabalhadora e da burguesia não são conciliáveis.**

Os últimos anos do século XX também testemunharam maior apropriação dos bens culturais por parte dos homens. A população destes anos era muito mais culta que em 1914. Hobsbawm (1995) descreve os anos de 1980 e 1990 como o momento histórico em que **era possível afirmar, pela primeira vez, que a maioria dos seres humanos estava alfabetizada, pelo menos nos números oficiais – ainda que saibamos que tais números contabilizam também o analfabetismo funcional.** Ainda assim, os anos finais do século XX nem de longe estavam próximos do abismo cultural existente entre as classes sociais no século passado, no entanto, ainda que os anos mostrem avanço, permanece uma grande distância entre as possibilidades de acesso aos bens materiais e imateriais da cultura humana na classe trabalhadora e na burguesia.

No que tange às **conquistas tecnológicas** denominadas por Hobsbawm como revolucionárias, houve uma série de avanços nas ciências naturais que, até 1914, apenas faziam parte do imaginário dos homens: para o historiador talvez a consequência política mais importante de tais avanços tenha sido a revolução na comunicação e nos transportes, transformando as relações de tempo e de distância. As tecnologias de que dispunham os homens em meados do século XX possibilitavam que as pessoas tivessem diariamente em suas casas acesso à informação e ao conhecimento como jamais fora possível em qualquer outro momento histórico.

Diante deste cenário que aparentemente otimista sobre o século passado Hobsbawm (1995) questiona: **por que ao final deste tempo ao invés de comemoração o que se viveu foi um período de intensa inquietação?** Responde, então, apontando o

século XX como o mais assassino de que se tem registro na história, desde a violência das guerras mundiais, até o genocídio sistemático, os homens viram-se às voltas com situações de fome e de catástrofe.

Dessa forma podemos afirmar que a violência demonstra sua face em diversas instâncias do cotidiano contemporâneo, incluindo aqui os eventos violentos na escola, enveredando os rumos da humanidade para a barbárie. Em um dicionário de língua portuguesa (Aurélio, 1993), barbárie refere-se à condição de bárbaro, atrelado a três possibilidades de significação: 1) entre os gregos e os romanos, em relação ao estrangeiro; 2) sem civilização, rude; 3) cruel e desumano.

Löwy (2000) atenta-se ao termo “bárbaro” como de origem grega, e que se referia, na antiguidade, às nações não gregas que eram consideradas primitivas, incultas, atrasadas e brutais. O mesmo aconteceu com a hegemonia do Império Romano, quando as invasões dos povos bárbaros foram consideradas o principal fator para a queda de tal império. Ou seja, historicamente a origem do termo está ligada aos considerados atrasos civilizatórios, ao que era avaliado como mais primitivo; ou, ainda, o exato contrário de civilização. Tinham a barbárie como o atraso, como a não observação, no *modus vivendi*, de dado patamar já possível de ser praticado em conformidade com a produção e reprodução da vida naqueles séculos.

Todavia, o conceito de barbárie deve ser entendido como a faceta possível assumida pelo capitalismo na atualidade, não mais restrito apenas ao seu significado histórico para a antiguidade conforme explicado por Löwy, mas mais próximo da última acepção apontada pelo dicionário, de crueldade e desumanidade. Desta feita, devemos diferenciar a **barbárie moderna** do regresso ou da transgressão da sociedade, pois esta nova barbárie contém elementos da razão e da civilização, o que radicalmente a diferencia da origem do termo. Löwy (2000) nos mostra que a história do século XX nos faz refletir sobre um novo conceito, a chamada “**barbárie civilizada**”.

Se nos referirmos ao terceiro sentido da palavra “barbárie” – atos cruéis, desumanos, a produção deliberada de sofrimento e a morte de não combatentes –, nenhum século da história conheceu manifestações de barbárie tão extensas, massivas e sistemáticas quanto o século XX. Certamente, a história humana é rica em atos bárbaros, sobretudo após a conquista das Américas, em que há uma sucessão de atos desta natureza, assim como o massacre de indígenas, o tráfico negreiro e as guerras coloniais. Trata-se de uma barbárie civilizada, isto é, conduzida por impérios coloniais economicamente avançados (Löwy, 2000). Para Marx (citado por Löwy, 2000, p. 2) “A

barbárie reapareceu, mas desta vez ela é engendrada no próprio seio da civilização e é parte integrante dela. É a barbárie leprosa, a barbárie como lepra da civilização”.

Sobre o século XX e a violência que o atravessa, Hobsbawm (1995) expõe que:

Este século nos ensinou e continua a ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis, não é fácil apreender a extensão do regresso, por desgraça cada vez mais rápido, ao que nossos ancestrais do século XIX teriam chamado de barbarismo. (p.22)

Como podemos notar pelo exposto, a violência não parte do pensamento dos homens sobre a realidade, mas se firma enquanto prática constituinte do capitalismo, quando se sustenta na exploração do homem pelo homem e assim polariza a sociedade em classes distintas, permitindo o uso da violência também como instrumento do Estado na defesa da propriedade privada. Assim anuncia Vázquez (1990) e também Hobsbawm (1995), quando citam a tortura e o assassinato como operações de segurança dos Estados modernos.

Assim, é possível questionar a condição violenta como uma essência humana e até mesmo a afirmativa da presença desta manifestação em todas as sociedades. Podemos pensar como uma reação às formas violentas, mas veladas, de viver. O que implica uma conduta constituída socialmente, em qualquer que seja o tempo histórico, diante de demandas de transformação. Filogeneticamente, potencialmente o homem é pronto para tal conduta, no sentido do planejamento e da intencionalidade de suas ações, tendo em vista a capacidade, desenvolvida pela espécie, a partir do trabalho, de antecipar suas ações, mediada pelo pensamento. Somente o homem tem a capacidade de violar a natureza, por meio do emprego intencional da força, como nos explica Vázquez (1990). O objetivo e a direção da força humana dependem das condições sociais e das exigências particulares que cada sujeito enfrenta a vida (Silva, 2006).

Portanto, a disposição para atividade intencional e planejada, violenta ou não, é própria do homem; as ações que decorrem desta disposição têm suas raízes explicadas pela História, pela organização produtiva de dada época. Não cabe o conceito aos animais, pois estes não subjagam para acumular, matam para garantir a sobrevivência biológica. Explicar a violência na escola significa compreender a violência que permeia toda a sociedade, e aí voltar-se à queixa escolar, explicá-la e enfrentá-la.

Löwy (2000, p.4) cita quatro momentos históricos representativos desta violência no século XX: “(...) o genocídio nazista contra os judeus e os ciganos, a

bomba atômica em Hiroshima, o Gulag estalinista e a guerra norte-americana no Vietnã”. Todos estes, segundo o autor, representam mais fielmente a barbárie moderna à medida que tiveram suas ações e discursos legitimados pela racionalidade, pela ciência e instrumentalizados pela tecnologia, pelas mais elevadas formas de objetivação humana, refutando qualquer comparação com a barbárie historicamente nomeada como primitiva. A grande diferença na Modernidade é que os atos de crueldade não estão mais associados à violência ocorrida de forma *espontânea*, irracional e emocional, mas sim apoiados na tecnologia e na ciência. Segundo Marx (citado por Löwy, 2000, p. 2), as barbáries e atrocidades cometidas pelo homem no capitalismo “(...) não tem paralelo em qualquer outra era da história universal, em nenhuma raça por mais selvagem, grosseira, impiedosa e sem pudor que tenha sido”.

Estudar esses terríveis acontecimentos nos permitem concluir que **a ciência não é necessariamente emancipadora**. Quando aplicada à produção, ela está a serviço do capital e subsidia o que este empreender. Nesse sentido, Engels (1878) trata das condições econômicas necessárias para o desenvolvimento e uso de instrumentos que permitem e possibilitam que as guerras tenham início.

Ainda sobre a violência tratada a partir da história, de *Robinson Crusoe* e *Sexta-feira*, Engels chama a atenção para o uso de um instrumento, no caso a espada. Este respalda o ato de Crusoe escravizar Sexta-feira. A espada, um instrumento criado pelo homem, se comparado às armas de fogo, pode ser considerada um instrumento superado no que tange à materialização da violência. Assim, os produtos mais perfeitos – outras armas – superam aqueles imperfeitos – espadas. Ou seja, a violência não é somente um ato de vontade, pondera Engels, mas são necessárias à atuação violenta condições prévias ao seu exercício – entre elas, a invenção e uso de instrumentos.

Daí temos de reconhecer, em resumo, que a vitória da violência se reduz à produção de armas e que esta, por sua vez, se reduz à produção em geral e, portanto, ao “poderio econômico”, à “situação econômica”, aos meios materiais colocados à disposição da vontade da violência (Engels, 1878, p.86)

Engels afirma ainda que a violência está radicalmente condicionada à situação econômica, que produz as condições necessárias para seu exercício, por meio da criação e manutenção do instrumental que subsidia a prática violenta: as armas – ou seja, instrumentos produzidos pelos homens no interior da prática social. A atuação violenta só é possível, segundo Engels, a partir de ferramentas que são criadas pelo próprio

homem engendrado em uma prática social que demanda a produção de tais instrumentos, que se caracterizam, portanto, como meios para a atuação do homem na natureza, neste caso específico, uma atuação violenta.

Como exemplo do atrelamento da violência às relações econômicas, Engels (1878) explicita:

Nada pode depender tanto dos fatores econômicos como o exército e a marinha. O armamento, a composição, a tática e a estratégia, dependem, antes de tudo, do grau de produção imperante e do sistema de comunicações. Não foram as “criações livres da inteligência” de chefes geniais que revolucionaram a estratégia militar, mas a invenção de armas mais perfeitas e as mudanças sofridas pelo material humano. O máximo que um estrategista genial pode fazer é adaptar os métodos de luta às novas armas e aos novos lutadores. (p. 56)

As guerras do século XX, explica Hobsbawm (1995), caracterizam-se como uma exceção em relação às guerras que foram declaradas e vividas em outros tempos. No século XX, os países deixaram de lado o acordo estabelecido em uma convenção internacional que estabeleceu que nenhuma guerra deva começar sem que seja dado um aviso prévio e explícito. Segundo o historiador, o século passado não viu nenhuma guerra ser iniciada com tal declaração, tampouco terminou após acordo entre os Estados beligerantes. Nas palavras de Hobsbawm “Durante o século XX as guerras têm sido, cada vez mais, travadas contra a economia e a infraestruturas de Estados e contra suas populações civis” (1991, p. 23) ⁸. Afirma ainda que, em todos os países em guerra a morte de civis tem sido muito maior do que a de militares, com exceção dos Estados Unidos.

Uma breve busca sobre a indústria bélica e os lobbies que subsidiam e direcionam as políticas dos Estados Unidos da América (E.U.A.), país com maior industrial e contingente bélico do mundo, nos permite confirmar a ideia de que a violência, no caso relacionada às guerras, é concatenada com o poderio econômico. Tal fato aparece também na violência nas escolas americanas que apresentam histórico

⁸ Como cenário mais recente que ilustra tal afirmativa, lembramo-nos da guerra, ou genocídio, como tem sido retrato por alguns jornalistas e historiadores, entre Palestina e Israel. Historicamente são países que sempre travaram batalhas, no entanto, o conflito que se dá atualmente (junho de 2014) tem características muito próximas às apontadas por Engels e por Vázquez. Israel, que conta com um exército muito bem treinado e com armamento de última geração, tem provocado a destruição da Faixa de Gaza. Os últimos números do conflito mostram, de fato, um genocídio da população palestina: são 750 mortos, em sua maioria civis, mulheres e crianças. Do lado de Israel, são 30 mortos, dos quais 29 são soldados. Vale destacar, que a potência bélica que representa Israel, foi construída e fomentada pelos EUA.

Dados disponíveis em:
<http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/conteudo.phtml?id=1486484&tit=Israel-rebate-critica-e-diz-que-Brasil-e-irrelevante-na-politica->

peculiar de porte e uso de armas de fogo⁹. O acontecimento mais noticiado pela mídia internacional, que nos dá uma ideia da especificidade que atinge a violência nas escolas norte-americanas, dada a facilidade e incentivo ao uso de armas, foram os tiros disparados no Instituto Columbine, em 1999, no Colorado, somando 13 mortos e 21 feridos.

Esse quadro permite algumas reflexões, mas deter-nos-emos em duas delas: a primeira diz respeito ao postulado por Engels (1878) sobre as condições econômicas que subsidiam a produção da violência, como uma forte indústria bélica é preciso pesada publicidade para o consumo da mercadoria em questão. A segunda responde ao fato de que a violência não pode ser considerada resultado de pobreza, ou de escassez, como citado por Vázquez (1990), já que o país norte americano citado é a maior potência econômica mundial, ocupando o primeiro lugar em ranking do Banco Mundial que mede o produto interno bruto dos países, com quase o dobro de riqueza da China, país que ocupa o segundo lugar¹⁰.

O quadro descrito pode ser explicado pelas relações históricas discutidas por Hobsbawm (1995). Ainda que estejamos no início do século XXI, os escritos de Hobsbawm sobre o século anterior trazem dados históricos que ecoam em nossos dias: primeiro porque o modo de organização para produção permanece o mesmo, e segundo que a leitura dos tempos atuais depende dos encaminhamentos históricos que possibilitaram os arranjos vividos no século XXI. Hobsbawm, ao escrever sobre o século XX, o adjectiva como um período em que a humanidade alcançou maior desenvolvimento cultural, econômico e tecnológico do que em qualquer outra época histórica. Além disso, observa também a violência como característica marcante destes cem anos, em que morreram mais homens por decisão humana, cerca de 187 milhões, na história. Parece contraditório que a violência se manifeste como uma crescente em tempos de plena civilização, ou ainda, que o avanço das riquezas materiais e imateriais da humanidade não tenha suprimido a necessidade da violência. Segundo Silva (2006), essa contradição é exatamente o que mais chama a atenção quando observado o encaminhamento crescente das ações violentas: o desenvolvimento tecnológico e o avanço das ciências não possibilitaram a diminuição da violência, mas a aperfeiçoou e

⁹Relação de alguns assassinatos com arma de fogo dentro de escolas dos E.U. A: em 2004, vinte e sete crianças foram mortas em uma escola primária; em 2012 vinte crianças e seis adultos foram mortos em uma escola básica em Connecticut; em 2014 três casos de assassinatos com armas de fogo já foram registrados, tanto em escolas da educação básica quanto de nível superior.

¹⁰ Disponível em: <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>

complexificou. Se retornarmos à Vázquez (1990), essa complexificação pode ser compreendida tanto pela perspectiva da violência vivida diretamente, quanto pela violência potencial.

Ele foi o século mais assassino de que temos registro, tanto em escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando um momento de guerra na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático (Hobsbawm, 1995, p. 22).

Segundo Hobsbawm (1995), o século XIX olharia para o século XX e o enquadraria como bárbaro, da mesma forma que o fez com séculos anteriores considerados menos civilizados. Os avanços alcançados no capitalismo, produzidos à custa de muitos e usufruído plenamente por poucos, não representaram, justamente pelo cerceamento e exploração da maioria da população, a superação das relações violentas entre os homens. Primeiro, porque a violência não é parte de um suposto instinto humano ou ainda uma ação irracional, o que isentaria as condições concretas de determinar, em última instância, as relações entre os homens. Superar a violência implica superar uma condição que expropria o homem de humanizar-se plenamente, de desenvolver suas funções psicológicas superiores¹¹ e alcançar o autocontrole da conduta. Essa superação só é possível à medida que a atividade vital humana deixar de se reduzir ao emprego e às formas alienadas de produção da vida concreta.

1.3 A violência no Brasil: considerações sobre um cenário de guerra

A partir da compreensão já exposta de que a violência nas escolas replica a violência que se constrói e estabelece fora delas, consideramos ser de grande importância nos voltarmos para os dados sobre a violência cotidiana crescente entre crianças e jovens, principais faixas etárias que frequentam as escolas. Assim, tratando primeiramente da violência extramuros escolares, recorreremos aos dados das pesquisas

¹¹ Segundo Luria (2012) as Funções Psicológicas Superiores (atenção voluntária, pensamento abstrato, memorização ativa, linguagem verbal, entre outros) são definidas com formas superiores de comportamento tipicamente humanas, construídas historicamente e socialmente. O autor acrescenta que para Vigotski a gênese destas funções deve ser compreendida a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Primeiro essas funções são exteriores à criança (desenvolvidas e empedadas num plano intersíquico) e depois passam a serem desenvolvidas e empregadas ao nível individual (passando a existir no plano intrapsíquico), ou seja, se constituem do social ao singular. Esta concepção é o que, segundo Luria, diferencia radicalmente o trabalho dos psicólogos soviéticos dos estudos de Piaget, principalmente no que tange ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

da série Mapas da Violência¹². Esta série teve sua primeira publicação em 1998 e, desde então, mantém como objeto os estudos sobre a violência no país. Anualmente, são realizadas pesquisas sobre a violência no Brasil nos mais diversos âmbitos, sob a coordenação do sociólogo Júlio Jacob Waiselfisz promovida pelo Governo Federal.

Desde 1998, foram produzidos documentos que versam sobre a relação entre violência e gênero, violência no trânsito, o mapeamento em relação aos municípios brasileiros, o uso de armas de fogo e a violência entre a juventude e infância¹³. Consideramos as pesquisas realizadas com a população em idade escolar, portanto, iremos apresentar as referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014 que contam sobre a violência entre jovens e crianças¹⁴. Estas retratam a evolução da mortalidade violenta desde 1980 até o ano em que realizam o estudo.

A afirmação de que a violência se acirra e se intensifica em nossos dias pode ser confirmada pela comparação dos dados publicados em 1998 e os de 2011, conforme aponta o organizador da pesquisa, o sociólogo Júlio Jacob Waiselfisz:

- A taxa de homicídios da população total, que em 1996 – últimos dados desse primeiro mapa - era de 24,8 por 100mil habitantes, cresceu para 27,1 em 2011.
- A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens foi para 53,4.
- A taxa total de mortes em acidentes de transporte, que em 1996 era de 22,6 por 100 mil habitantes, cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7.
- Também os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e, entre os jovens, de 4,9 para 5,1. (Waiselfisz, 2013, p.11/12)

¹² A série Mapas de Violência utiliza com fonte para suas pesquisas os dados do Subsistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) disponibilizados pelo Ministério da Saúde a partir de 1979. As informações apresentadas são as contidas na certidão de óbito de cada indivíduo que é sepultado, esta certidão é expedida pelo Cartório de Registro Civil a partir de um atestado médico ou, na ausência de um médico, por duas pessoas que tenha presenciado a morte. As declarações são coletadas pelas Secretarias Estaduais de Saúde e posteriormente entregues ao Ministério da Saúde. Na declaração consta: idade, sexo, estado civil, naturalidade e local de residência da vítima, bem como o local do falecimento para posterior reconhecimento das áreas mais violentas. Outra informação importante é a causa da morte, que é estabelecida segundo critérios do CID-10. Ao estudo do Mapa da Violência interessa a classificação "causas externas de morbidade e mortalidade", presente no capítulo XX do referido manual. Diferente das causas naturais, estas correspondem à agentes externos que provocam lesões ou agravos na saúde que encaminham à morte. Como causas violentas, o estudo elegeu três grupos: acidente de transporte, homicídio e suicídio.

¹³ Em 2012 foram publicados: A cor dos homicídios no Brasil; Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil; Crianças e Adolescentes; Novos Padrões de Homicídios no Brasil; Homicídio de Mulheres; Acidentes de Trânsito. Em 2013: Homicídios e Juventude no Brasil; Acidentes de Trânsito e Motocicletas; Mortes matadas por armas de fogo. Todas as pesquisas desde 1998 estão disponíveis no site www.mapadaviolencia.org.br.

¹⁴ A pesquisa *Mapa da Violência 2013: homicídios e juventude no Brasil*, considerou para o estudo a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade, enquanto a pesquisa *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes no Brasil* atendeu faixa etária representante de crianças e jovens o intervalo de 0-19 anos.

Em 1980, 52,9% das mortes de jovens no país eram resultados de fatores externos (acidente, homicídio ou suicídio); em 2011, esse percentual subiu para 73,2% de jovens que tem sua morte determinada por causas violentas, sendo o homicídio o maior responsável. A pesquisa inclusive traça um perfil dos sujeitos que são vítimas de morte por causas externas: **o homicídio é a principal causa de morte entre jovens de 15-24 anos, e atinge majoritariamente negros do sexo masculinos moradores de periferias.** Em números do Ministério da Saúde, em 2011 foram registradas 52.198 vítimas de homicídio, deste total 52,63% dos mortos por homicídios eram jovens, destes, 71,44% negros e 93,03% do sexo masculino. **Ditos de outra forma, estes números correspondem a 143 homicídios por dia e, referente à morte de jovens, somam 51 por dia.** Segundo Waiselfisz (2012), são mais de oito chacinas na Candelária por dia, no caso dos jovens. Os dados apresentados são alarmantes e convocam as ciências e a sociedade em geral a buscarem alternativas ao enfrentamento da violência que têm vitimado a juventude brasileira.

A pesquisa publicada em 2012, que retrata o ano 2010, sobre crianças e adolescentes, antecipa o cenário supracitado. A população de 1-19 anos de idade têm 53,2% de suas mortes causadas por fatores externos. Chama a atenção que a segunda causa de morte individual – neoplasias – representam 7,8%, enquanto a terceira – problemas no aparelho respiratório – 6,6%. **Contando somente o homicídio, que está relacionado na categoria de mortes por causas externas, este é responsável pela morte de 22,5% das crianças e adolescentes** (Waiselfisz, 2012).

Os dados coletados permitiram uma comparação do Brasil com outros países do mundo que estão em situação de guerra, tamanha violência que é desvelada pela análise e publicação da pesquisa:

No Brasil, país sem disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos, conflitos de fronteira ou atos terroristas foram contabilizados, nos últimos quatro anos disponíveis – 2008 a 2011 – um total de 206.005 vítimas de homicídios, número bem superior aos **12 maiores conflitos armados acontecidos no mundo entre 2004 e 2007.** Mais ainda, esse número de homicídios resulta quase idêntico ao total de mortes diretas nos **62 conflitos armados desse período, que foi de 208.349.** E essas magnitudes não podem ser atribuídas, como muitas vezes se faz, ao gigantismo, às dimensões continentais do Brasil. Países com número de habitantes semelhante ao do Brasil, como o Paquistão, com 185 mi habitantes, têm números e taxas bem menores que os nossos. E sem falar da Índia, que possui 1.214 mi de habitantes e taxas de homicídios muito inferiores às do Brasil. O Brasil, com sua taxa de 27,4 homicídios por 100 mil habitantes, supera largamente os índices dos 12 países mais populosos do mundo. Só o México se aproxima: sua taxa foi de 22.1 (Waiselfisz, 2013, grifos do autor, p. 28).

Em resposta à violência contra jovens, especialmente jovens negros e de periferia, em setembro de 2012 foi lançado pelo Governo Federal o Plano Juventude Viva, que objetivava ampliar direitos dos jovens e prevenir a violência nos 142 municípios que, juntos, somavam 70% dos homicídios contra jovens negros em 2011. Nas palavras da Secretaria Nacional da Juventude, Severine Carmem Macedo afirma que:

O Plano constitui-se como oportunidade inédita de diálogo e articulação entre ministérios, municípios, estados e sociedade civil no enfrentamento da violência, em especial àquela exercida sobre os jovens negros, e na promoção da inclusão social de jovens em territórios atingidos pelos mais altos índices de vulnerabilidade. (Waiselfisz, 2013, p.10)

Mais especificamente, segundo informações do site¹⁵ da Secretaria citada, o Plano é de caráter preventivo e busca articular ações nos âmbitos da cultura, da educação, do esporte, da saúde, do acesso à justiça e segurança pública e trabalho. O público alvo das ações são os jovens de 15 a 29 anos.

Este contexto de violência comparável aos conflitos armados pelo mundo continua crescente, como aponta a prévia do Mapa da Violência 2014¹⁶, que revela a mortalidade violenta no país de 1980 a 2012. Nacionalmente, entre 2011 e 2012 a média da taxa de homicídios cresceu 7%. Se por um lado alguns estados apresentaram porcentagem menor do que nos anos anteriores (Rio de Janeiro, Espírito Santo, Alagoas, Pernambuco e Paraíba), por outro, o Estado de Roraima apresentou uma crescente de 71,3% de homicídios, seguido do Ceará com 36,5% e com Acre com 22,4%.

O aumento da violência se reflete não somente nas taxas de homicídio, mas também nos acidentes de transporte e no suicídio. Juntas, as três categorias somam os índices do Mapa da Violência no país. Waiselfisz (2014) conclui, a partir dos dados analisados em 2014, que as políticas no âmbito da violência não resultaram eficazes, uma vez que os dados apresentam um país que vive sob a ameaça constante da violência. O autor afirma que a política de desarmamento possibilitou uma queda nas taxas de homicídio entre os anos de 2003 e 2007 que logo voltaram a crescer, conforme explicitado abaixo:

¹⁵Site: www.juventude.gov.br/juventudeviva

¹⁶ Esclarecemos que utilizamos a prévia da pesquisa publicada em 2014 por ser esta a versão disponível no momento em que nos dedicávamos à escrita do trabalho.

1980/2003: Historicamente, desde a década de 90 e até 2003, crescimento acelerado das taxas de homicídio, centrado na explosão desenvolvimentista de poucas grandes metrópoles.

2003/2007. Estratégias de desarmamento e políticas nos estados mais violentos resultam primeiro em quedas e mais tarde em estabilização nas taxas de homicídio.

2007/2012. As taxas retomam a tendência crescente passando de 25,2 em 2007 para 29,0 em 2012, isto é, um aumento de 15,3% no quinquênio. (Waiselfisz, 2014, pp.1-2)

Os dados apresentados pelas pesquisas selecionadas possibilitam o conhecimento de uma visão geral sobre a violência no Brasil, que se mostra crescente. O panorama apresentado poderia sugerir um cenário de pobreza e miséria, que muitas vezes é associado à violência, inclusive quando escolas de periferia são apontadas como espaço de produção e reprodução desta.

Para termos uma melhor ideia do país, destacamos que o Brasil, juntamente com a Rússia, Índia, China e África do Sul, compõe um grupo cujo nome é composto pelas iniciais dos países: BRICS¹⁷. Segundo o Ministério das Relações Exteriores, a constituição desse grupo foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O'Neil, em 2001, e em 2006, é incorporado como política externa do Brasil, Rússia, Índia e China, e em 2011, tem-se o ingresso da África do Sul. O peso econômico dos BRICS é notório: entre 2003 e 2007,

(...) o crescimento dos quatro países representou 65% da expansão do PIB mundial. Em paridade de poder de compra, o PIB dos BRICS já supera hoje o dos EUA ou o da União Europeia. Para dar uma ideia do ritmo de crescimento desses países, em 2003 os BRICs respondiam por 9% do PIB mundial, e, em 2009, esse valor aumentou para 14%. Em 2010, o PIB conjunto dos cinco países (incluindo a África do Sul), totalizou US\$ 11 trilhões, ou 18% da economia mundial. Considerando o PIB pela paridade de poder de compra, esse índice é ainda maior: US\$ 19 trilhões, ou 25%. (BRASIL, n.d., p.1)

É importante aqui marcar que a riqueza material vem sendo buscada por esses países envolvidos por meio de acordos comerciais e de outra natureza. Mas há que se preocupar, pois a riqueza firma-se sob aguda expropriação material e psicológica do trabalhador (que se vê na situação de alienado e de reprodutor da alienação). A violência se revela contraditoriamente como sinal ou sintoma disso, e, nesse sentido, deve ser tomada como objeto de interesse do psicólogo para que possa pensar o real e tudo o que ele abarca. Longe está de nós a ideia de que o psicólogo tenha que acabar

¹⁷ O Brasil, comparado aos demais componentes do BRICS (acrônimo de um agrupamento econômico formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (inclusa em 2011), países considerados emergentes economicamente) apresentou neste ano de 2014 o pior desempenho desde a fundação do grupo, ficando em quinto lugar. Contudo, no âmbito da economia mundial o BRICS tem liderado o crescimento da economia. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics> - acesso em 23 jun 2014.

com a violência ou com a causa dela, ou mesmo que isso seja possível em plano macro ante as condições de vida instituídas e reproduzidas. Fazemos a defesa de uma psicologia do homem concreto, uma psicologia diretiva para a formação humana, numa escola cuja pedagogia tem que ser de igual modo diretiva, e isso não é antidemocrático, violento, invasivo – pelo contrário, atua na defesa da não corroboração deliberada da barbárie.

Tem sido recorrente a mídia anunciar situações de conflito e violência em comunidades das periferias dos grandes centros urbanos. Por essa prática é compreensível que se forme a ideia de que a violência poderia ser justificada ante a miserabilidade. Todavia, é preciso que recuperemos aqui a categoria da contradição, que no pensamento dialético diz respeito

(...) à fonte interna de todo movimento, a raiz da vitalidade, o princípio do desenvolvimento. É precisamente o reconhecimento da contradição nas coisas e nos fenômenos do mundo objetivo o que distingue a dialética da metafísica. “A dialética é o estudo da contradição na essência mesma dos objetos” (Lenin, citado por Rosental & Iudin, 1965, p. 1, tradução nossa)

A riqueza econômica não leva ao apaziguamento das relações entre os homens, pelo contrário, ela se firma sobre processos violentos. A partir deste pressuposto, Vázquez (1967) refuta a concepção sartreana de que a violência repousa na escassez e afirma:

(...) o que opõe os homens, que formam objetivamente uma classe, e os leva a violência, não é a tomada de consciência de uma situação como a escassez, mas sim sua relação objetiva não em relação aos produtos, mas fundamentalmente em relação aos meios de produção. É a posse, ou a não posse, desses meios de produção - e não dos bens ou produtos em geral – que os divide e opõe entre si. (tradução nossa, p. 12)

E continua, explicando que os meios de produção não são escassos à classe trabalhadora, eles simplesmente não existem para ela. A vinculação da violência à escassez ou à miséria não dá conta de explicar os conflitos de classe em uma sociedade capitalista que assiste ao enorme incremento das forças produtivas e o aumento considerável de riquezas (Vázquez, 1990). Nesse sentido, Barroco e Franco (2013) explicam que a violência

(...) não se dá pela pobreza, mas pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural. (p. 6)

Segundo dados do Banco Mundial, em ranking com 189 países que mensuram o produto interno bruto, o Brasil está colocado em sétimo lugar, à frente de países como Rússia, Itália, Índia, Canadá e Austrália.¹⁸ Já o Fundo Monetário Internacional (FMI) faz uma previsão até o ano de 2019 e aponta o Brasil com economia crescente até o referido ano projetado. No entanto, no que tange à distribuição de renda, o Brasil figura entre os países com maior desigualdade social, construindo um abismo entre as classes sociais. Em pesquisa¹⁹ sobre a distribuição de renda realizada em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem a segunda pior distribuição de renda dentre os países analisados. Apesar dos avanços dos últimos quinze anos (a pesquisa aponta que foi o melhor resultado apresentado até hoje) o país perde apenas para o México, mantendo sua posição em penúltimo lugar. Essas diferenças gritantes na distribuição de renda no país têm ressonância na educação. De acordo com CFP (2013) “Diferenças entre o sistema público e privado passam a se constituir como um verdadeiro “apartheid” da educação com graves consequências para as camadas populares.” (p.31)

Adiantamos que, na busca pela riqueza, povos e países veem-se ante a divisão ou a contradição entre o trabalho físico e o intelectual. Em formações econômico-sociais de caráter antagônico, a divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual tem um sentido de classe: o trabalho intelectual é privilégio da classe dominante, enquanto o trabalho físico é destinado às classes exploradas. Na sociedade capitalista essa divisão assume uma gravidade singular. Mesmo que a técnica e a ciência avancem, no capitalismo isso não significa a diminuição da jornada de trabalho, o que possibilitaria o desenvolvimento espiritual da classe trabalhadora. Ao contrário, os avanços da ciência e da tecnologia proporcionam um acirramento das contradições impostas à divisão social do trabalho – contradições estas que seriam superadas na sociedade socialista, quando o trabalho reassume sua condição de criação, aproximando o fazer físico e intelectual (Rosental & Iudin, 1946).

Pelo exposto, o Brasil pinta um cenário de crescente violência entre seus jovens e crianças, quadro vivido também dentro das escolas, nas relações entre professores, alunos e familiares.

¹⁸ Dados do Banco Mundial atualizados em 1 de julho de 2014, disponível em : <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>

¹⁹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-segunda-pior-distribuicao-de-renda-em-ranking-da-ocde-7887116#ixzz39Rm8dLVx>. Recuperado em 04/08/2014.

1.4 Violência nas escolas: dados e definições

Os primeiros estudos acerca da violência que se manifesta nas escolas datam de 1980, época em que a preocupação em relação à violência se centrava na depredação do espaço escolar e nas possíveis invasões de pessoas que não faziam parte da comunidade escolar. Como alternativas para o enfrentamento de tais problemas, foram construídos projetos que visavam uma escola aberta à comunidade, menos autoritária e mais democrática, com a presença das famílias, alunos e funcionários na tomada de decisões escolares. Essas alternativas, no entanto, encontravam-se sob o paradigma da segurança (Silva, 2006).

Ainda percorrendo as configurações históricas da violência nas escolas, Silva (2006) faz referência aos estudos de Sposito (2002, citado por Silva, 2006) que sinalizam para uma violência que passa a fazer parte também das relações entre os alunos “(...) o que caracteriza um tipo de sociabilidade entre pares, ou de jovens com o mundo adulto” (p. 62). Desta vez, as ocorrências de violência não estavam apenas circunscritas às grandes capitais, mas já era alarmada em diversas cidades do país, demonstrando que o fenômeno, além de tomar novas características, se tornava próprio de uma constituição mais ampla, além de se manifestar em escolas consideradas disciplinadas e também nas desorganizadas. Como alternativa, o policiamento nas escolas promoveu a diminuição da depredação do patrimônio, mas não causou efeito nas relações violentas entre alunos. Diferente das ações relatadas anteriormente, o objetivo das propostas de enfrentamento à violência, que reuniam parceria entre Estado e Organizações Não-Governamentais (ONGs), passa a ser de cunho educativo, voltado às políticas sociais.

A década de 1990 é marcada pelo início das grandes pesquisas sobre a violência e a juventude, em resposta à conduta que começa a se manifestar nos setores médios da população. A depredação do patrimônio continua a constar nos índices, mas o que chama a atenção são as relações violentas entre alunos e professores. As pesquisas realizadas na época trazem dados importantes para análise, como tráfico de drogas, criminalidade, disputa entre gangues e deterioração das relações intra-escola (Silva, 2006).

O nosso século traz nova perspectiva para a análise da violência nas escolas. Segundo Silva (2006), começa a ser levada em consideração a constituição da identidade dos adolescentes que conviviam com a violência em seu cotidiano.

“Observou-se a partir destes estudos, que a violência na escola não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação, pela violência, do direito de ser reconhecido, em situação de extrema desvantagem, decorrente do estigma.” (Silva, 2006, p. 63)

O capítulo que objetiva tratar das produções científicas acerca da violência nas escolas nos possibilitará compreender como a violência tem se manifestado nas escolas na primeira década do século XXI, somando considerações às já traçadas por Sposito (2002) e Silva (2006).

O que pode ser considerado violência na escola? Essa pergunta é respondida por diversos autores que se debruçam sobre o tema, entre eles Silva (2006), Abramovay et al (n.d), Eric Debarbieux (2002), Charlot (2002), entre outros. De maneira geral, ainda que cada um defina as possibilidades de manifestação da violência à sua maneira, os autores concordam quanto a alguns pontos: a compreensão da violência é um fator histórico e social, e a violência se manifesta de diversas formas, não somente de maneira física, considerando também a violência simbólica. Outro âmbito que merece destaque são os envolvidos nas relações de violência, que abarcam alunos, professores, funcionários da instituição escolar e a própria instituição. Segundo Barroco e Franco (2013):

No espaço escolar as violências se manifestam de diferentes maneiras: brigas corriqueiras, que são banalizadas e até mesmo incentivadas pelos pares, furtos, roubos, vandalismo, situações de manifestação de preconceitos, como em relação ao racismo, à homoafetividade, entre outras. Elas são sofridas e protagonizadas por todos, professores, alunos, funcionários. Em geral, são enfrentadas com advertências, suspensões, transferências/expulsões – acrescentamos, encaminhamentos ao Conselho Tutelar, chamada da Patrulha Escolar, registro de boletins de ocorrências na delegacia policial. (p. 9)

Nesse sentido, a instituição escolar passa a também contribuir com as estatísticas de violência. Sposito (2002, citado por Toro, Neves & Rezende, 2010) problematiza a entrada da polícia nas escolas, uma vez que furta à instituição a discussão sobre a violência sob os aspectos pedagógicos e educacionais implicados na violência que se manifesta na escola. Os autores afirmam que, “Por meio dessa intervenção, um problema social passa a ser encarado como uma questão de denúncia e repressão, alienando a sociedade e o grupo escolar de uma discussão mais dinâmica e profícua”. (p.127)

As pesquisas sobre o mapa da violência, tanto entre crianças e adolescentes, quanto em relação à juventude, denunciam um estado de violência crescente entre crianças, adolescentes e jovens e trazem um alarmante pedido de socorro para a juventude brasileira. Se violência engendra o cotidiano social, ela também se apresenta, com suas especificidades, no espaço escolar - fato demonstrado pela PeNSE (2009, 2012). Os dados apresentados pelas pesquisas *Mapa da Violência* corroboram a pesquisa que investigou a violência nas escolas (PeNSE, 2009, 2012), que assim como a pesquisa supracitada aponta a violência em escala crescente, ou seja, uma relação entre a violência que se manifesta na sociedade entre os jovens e a violência que se expressa nas escolas.

A violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (Instituto..., 2009, p. 39)

Segundo Pesquisa Nacional sobre a Saúde do Escolar (PeNSE)²⁰ realizada e publicada em 2009, **no Brasil, crianças, jovens e adolescentes são as maiores vítimas de violência**, sendo esta a primeira causa de morbimortalidade entre jovens e adolescentes (Instituto..., 2009). **Também são os adolescentes apontados como os principais autores de agressão.**

Por se caracterizar como um fenômeno social, parece inevitável que a violência atinja o espaço escolar e se expresse no cotidiano por meio de atitudes de intolerância e individualismo, entre as mais diversas formas. As variadas expressões de violências costumam permear, de forma contundente ou sutil, o relacionamento estabelecido na comunidade escolar e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como um reflexo ou uma forma de reprodução da vida social. **Um dos grandes problemas enfrentados por escolares, professores e diretores de escolas está relacionado ao uso de drogas ilícitas e ao porte de armas, acometendo tanto escolas da periferia como escolas de classe média e alta, sejam públicas ou privadas.** (grifos nossos, p. 40)

A segunda edição da pesquisa foi realizada entre 2009-2012²¹, com publicação em 2013, e apresenta que a violência entre os adolescentes ainda ocupa local de destaque:

²⁰ A PeNSE investigou diversos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, junto aos escolares do 9º ano do ensino fundamental, de 13 a 15 anos de idade, das 26 capitais estaduais e do Distrito Federal. O método utilizado para a coleta de dados foi um questionário autoaplicável. A amostra foi de 60 973 escolares, de escolas públicas e privadas.

²¹ Pesquisa realizada durante três anos (2009-2012). Os dados coletados compreenderam, assim como a primeira edição da pesquisa, estudantes do 9º ano do ensino fundamental, de todos os estados

Outro aspecto relevante na saúde dos adolescentes resulta do fato de que as causas externas (lesões, acidentes, violências etc.) são a principal causa de morte e importante causa de sequelas e incapacidades entre os adolescentes e jovens no Brasil. Estas causas de morte refletem a exposição a situações de risco vividas pelos adolescentes e que podem ser prevenidas, em grande parte, por mudanças no ambiente social e no comportamento desta parcela da população. (p. 26, grifos nossos)

Quando questionados sobre a insegurança no caminho da escola, 8,8% dos alunos afirmaram não terem ido à escola por não se sentirem seguros no trajeto casa-escola ou escola-casa, enquanto 8,0% afirmaram ter faltado às aulas por não se sentirem seguros dentro da escola. Em ambas as situações a frequência maior foi verificada em escolas públicas (Instituto,... 2013). Em 2009 esses números eram menores: 6,4% deixaram de ir à escola por sentir medo no trajeto até a escola e 5,5% por não se sentirem seguros na escola. Em ambas as situações a porcentagem é maior em escolas públicas. A comparação das pesquisas publicadas em 2009 e 2013 permite compreender que os índices de violência na escola aumentaram.

Em seção que questiona sobre ferimentos e lesões sofridas nos últimos 12 meses, os resultados marcam que 10,6% dos alunos de escola pública e 8,8% de alunos de escola privada, afirmaram ter sido seriamente feridos na instituição escolar (Instituto,... 2013).

Sobre a prática do *bullying* os resultados da PeNSE 2013, apontam que 7,2% dos alunos que responderam o questionário afirmaram sofrer sempre ou quase sempre humilhações e provocações. Os percentuais foram maiores entre os estudantes do sexo masculino (7,9%) do que do feminino (6,5%). Entre os alunos de escolas privadas, a proporção foi de 7,9% e entre aqueles de escolas públicas, 7,1% (Instituto,... 2013). Ainda em relação aos autores do *bullying*, os resultados demonstraram que 20% dos alunos praticam *bullying* contra os colegas. Constata-se também que a prática é maior entre os meninos (26,1%) do que entre as meninas (16,0%) (Instituto,... 2013).

Os números de 2009 apresentam porcentagem menor da prática de *bullying*: 5% dos alunos afirmavam sofrer sempre ou quase sempre *bullying*, sendo a maior parte composta por alunos do sexo masculino e em instituições privadas. Os dados publicados

brasileiros e distrito federal. A amostra foi de 110.873 alunos de escolas públicas e privadas. A edição de 2012 segue a mesma metodologia da pesquisa publicada em 2009

As duas pesquisas, com a análise de todos os dados coletados estão disponíveis para acesso e download no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): www.ibge.gov.br

em 2013 mostram um aumento na prática do *bullying* e confirmam a ação maior por parte dos alunos do sexo masculino e proporção maior em escolas privadas.

Os dados apresentados pela PeNSE mostram que a escola convive com a violência em seu cotidiano, seja em relação ao trajeto para escola, *bullying* ou agressões físicas. A pesquisa revela uma escola que convive em seu interior com as consequências de uma sociedade violenta. Os dados apresentados pela série de pesquisas Mapa da Violência mostram uma violência extrema, letal, alertando para a crescente morte de jovens e crianças por causas externas violentas. O cenário nas escolas não trata deste tipo de violência, mas se constitui a partir da violência que se constrói histórica e socialmente fora dela. As pesquisas citadas nos permitem a formulação de um panorama alarmante: a violência tem contribuído severamente com a morte prematura de milhares de crianças e jovens pré-escolares e escolares. Ainda que não reflita a realidade da violência nas escolas, nos possibilita a atenção frente ao cotidiano violento em que milhares de indivíduos se arvoram todos os dias e, a partir disso, pensar as implicações para a violência nas escolas.

Ainda sobre pesquisas que buscam trazer o tema da violência nas escolas para o debate, destacamos a pesquisa do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO de 2009 que é realizada por um sindicato que reúne os profissionais da educação. Embora os dados apresentados não possam ser considerados resultados de pesquisa científica, conforme afirma o próprio site do sindicato, o conteúdo apresentado nos dá uma ideia de como a violência tem sido vivida e problematizada pelos profissionais que lidam cotidianamente com ela.

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

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

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

72% das escolas registraram Boletins de Ocorrência na Polícia.

Continua causando preocupação o alto índice de violência em escolas do interior, mesmo em cidades pequenas. Essa pesquisa mostra, mais uma vez, que a violência na escola não é diferente da violência fora dela. Na verdade, é a violência externa levada para dentro da escola. Não nos esqueçamos: escola é sociedade. (UDEMO, 2013, p. 1, grifos nossos)

Importante ressaltar que, apesar dos altos números apresentados em 2009, a pesquisa realizada no ano de 2002 e 2007 apresentavam índices maiores, o que significa

que as ações realizadas nas escolas investigadas resultaram em uma queda nas relações violentas.

Esse panorama (dados da violência no país e a violência dentro das escolas) mostra a impossibilidade de divorciar a escola da sociedade, bem como o desenvolvimento humano violento das condições histórico-sociais. Ao compreender a formação do humano enquanto uma relação imbricada com a forma de organização para produção de cada tempo, enfrentar a violência nas escolas implica em denunciar uma sociedade que ao fazer-se violenta também leva seus membros a se constituírem sob essa forma.

Contextualizar a violência como um fenômeno social antes de ser escolar, não é o mesmo que afirmar que a violência que se manifesta nas escolas não é constituída por particularidades, tampouco que não pode ser enfrentada e superada. Significa, antes disso, destacar que a sua manifestação nas relações escolares explicita uma maneira de se organizar econômica e socialmente que ao se estruturar pela violência permite que suas instituições repliquem as relações violentas extramuros, pois a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real. A ideia da escola como uma instituição segregada da sociedade, como um espaço livre dos seus vícios já fora superada.

Contudo, Abramovay et al. (n.d) assinala que a compreensão de que a violência nas escolas não tem sua gênese na própria instituição não nos coloca de braços cruzados, mas o contrário: dentro da própria escola pode-se traçar estratégias para o enfrentamento da violência. Para a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência) a violência nas escolas deve ser tratada sob a ótica da garantia de direitos e da educação de qualidade (Abramovay, et al.).

Já em 1888, Raul Pompéia, no clássico *O Ateneu*, nos conta sobre um cotidiano escolar nada educativo, pelo menos aos olhos de Sérgio, personagem que narra suas memórias. Na verdade, o livro se trata de memórias autobiográficas do escritor que foi educado em um internato, assim como narrado pelo protagonista. Sobre a ideia de escola como instituição que promove violência, Sérgio assevera:

E não se diga que é um viveiro de maus germens, seminário nefasto de maus princípios, que não de arborescer depois. Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção

que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação. (Pompéia, n.d. p. 1)²²

A afirmativa de Sérgio extrapola as relações escolares e localiza fora de seus muros as queixas que são afirmadas como escolares. Ainda que não trate diretamente da violência, traz para discussão a relação entre educação e formação humana e educação e sua relação com a sociedade. No entanto, preso ao imediatismo do seu cotidiano escolar, uma vez que objetiva contar suas memórias, e não, abordar o problema por um viés científico, ausente de ferramentas metodológicas que possibilitassem certo estranhamento frente à contradição resultante de uma escola que conserva “maus germens”, afirma ser o internato um local de passividade, refutando a ideia da educação como potencialmente transformadora.

Passado mais de um século dos relatos de Raul Pompéia, a violência se acirra entre os homens e a relação educação-formação humana permanece em debate, embora com outros questionamentos, novas dúvidas e proposições. Contudo, temos que registrar a base da sociedade, em seus fundamentos, no caso, do capitalismo, permanece os mesmos.

A violência nas escolas se tornou tema recorrente em nossos dias e respondê-la parece ser um dos desafios do nosso tempo. Tal conduta não é possibilidade exclusiva de uma ou outra instituição, mas atravessa todas as formas de organização, inclusive a escolar, uma vez que reproduz em seu espaço tudo aquilo que é produzido e reproduzido diariamente fora dele. Concluimos e defendemos, portanto, que a violência nas escolas é reflexo da maneira violenta como a vida também vem sendo conduzida fora dela. No entanto, por sua especificidade, o problema da violência na escola ganha contornos preocupantes quando recuperamos a função da escola e compreendemos o quão contraditório é esta instituição ser tomada como um local violento.

Uma vez apresentadas as condições históricas de produção da violência, bem como a maneira como compreendemos sua gênese e manifestação dentro e fora das escolas, passaremos agora a investigar a formação humana e as relações violentas.

²² O Ateneu - romance brasileiro publicado em 1888, considerado uma das obras mais importantes do realismo brasileiro.

2. Violência e Psicologia Histórico-Cultural: a constituição do psiquismo e da formação humana em debate

Considerando essa exposição, demarcamos que nosso objetivo nesta seção é expor sobre o processo de formação humana e de constituição social do psiquismo, e discutir como essa teorização pode contribuir para explicitar da violência na escola, compreendendo-a para além dos fatos aparentes. Para tanto, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que, entendemos, permitem elaborar uma concepção contra hegemônica ao que vem sendo veiculado na mídia e nas próprias escolas, a saber: as pessoas nascem violentas, “puxam a um dos pais”, elas não têm jeito, os alunos estão impossíveis, são casos de polícia, são resultados de ambiente familiar problemático, de família desestruturada, e tantas outras afirmações dessa natureza.

Fazer frente a uma ideia ou ideologia de tal modo arraigada, que toma os homens como sendo frutos apenas de herança genética ou do ambiente imediato, é tarefa árdua. Não se muda o conteúdo e nem a forma de pensar de uma classe social ou de um povo apenas com teoria, afinal esta deve ascender da prática sincrética para permitir que se torne prática pensada. Ideologia, segundo Marx e Engels (1980) é um conjunto de ideias que os homens seguem sem que tenham uma dúvida consciente, embora tenham uma consciência falsa, pois as verdadeiras determinações que o impelem são desconhecidas. Ainda, o conjunto de ideias dominantes em cada época são as ideias da classe dominante, ou seja, “(...) a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual” (Marx e Engels, 1980, p. 9). Assim, se a teoria não altera de imediato a prática, ela lança luz para que se a estranhe, para que se queira explicá-la.

Adiantamos que os fundamentos marxistas acerca da constituição humana contribuem para a compreensão do nosso problema à medida que concebe a formação humana engendrada à sociedade, às relações sociais de produção: tal análise permite a superação da explicação aparente – de um indivíduo que é naturalmente violento ou vítima da violência devido à sua constituição genética ou subjetiva – para uma explicação que alcance a essência, e desvele as determinações ou condicionalidades que encaminham a formação humana violenta. Para além dessa compreensão recorrente, a teoria subsidia também, ao passo que denuncia as tramas que engendram uma formação

social estruturalmente violenta, as possibilidades e limitações do processo educativo nesta sociedade de classes. Atentos às alternativas, ainda que postas as limitações, caberá à quarta seção a articulação dos preceitos marxistas à instrumentalização de psicólogos que enveredam pelo enfrentamento à violência nas escolas.

Nossa proposta, pelo que vimos expondo, leva em conta a categoria do devir. Nós a compreendemos como a capacidade ininterrupta de coisas e fenômenos transformarem-se em outra coisa. A defesa da historicidade para a investigação dos fatos e fenômenos do mundo humano reside justamente na afirmativa de que não há possibilidade de considera-los prontos e acabados, mas sim como potencialmente capazes de transformação, em constante movimento. Conforme Rosental e Iudin (1946), o devir está organicamente ligado com a concepção dialética de mundo: parte da premissa de que qualquer coisa ou fenômeno constitui como unidade de contrários, composta daquilo que é e daquilo que ainda não é. Esta compreensão de mundo é incompatível com a concepção metafísica de gênese e de desenvolvimento, que os compreende compostos de etapas qualitativamente diferentes, ora faltante, ora completo. Foi Hegel que desenvolveu o conteúdo dialético da categoria devir, situando-a como unidade do ser e do nada “não existe nada que não constitua uma situação intermediária entre o ser e o nada” (Rosental e Iudin, 1946, p.1).

No entanto, radicalmente distinto de Hegel no que tange ao entendimento sobre a lógica dialética, a compreensão de Marx se fundamenta na materialidade e anuncia a formação da consciência a partir do mundo concreto – proposta contrária à hegeliana, que concebia as ideias como formadoras do mundo real. Nesse sentido, valemo-nos dos versos de Fernando Pessoa²³, que expõe sobre a diferença entre idealismo e materialismo, ainda que talvez não tivesse a intenção de fazê-lo. Sobre as estrelas e o Universo o poeta diz:

O Universo não é uma ideia minha
A minha ideia do Universo é que é uma ideia minha
A noite não anoitece pelos meus olhos
A minha ideia da noite é que anoitece por meus olhos
Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos
A noite anoitece concretamente
E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso.

²³Fernando Pessoa (1888-1925), poeta português do século XX que por meio do seu heterônimo Alberto Caieiro, fez poemas que contavam sobre a realidade objetiva, fugindo de explicações misteriosas. Era considerado o mestre de todos os heterônimos.

Ao apresentar o Universo como um concreto independente da ideia pessoal que se tem dele, ainda que se tenha uma própria, singular, Fernando Pessoa nos coloca frente a uma concepção de formação da consciência e das ideias que tem por base a materialidade, ou seja, poeticamente chama a atenção para a necessidade de investigação da vida material para a compreensão das ideias. **Dá-nos uma dica preciosa: é preciso buscar na vida concreta as explicações para as ideias dos homens, e aí sim é possível sair das explicações puramente descritivas e avançar à essência dos fatos, qual seja, conhecer a ideia de noite por meio do anoitecer concreto.**

Se versasse sobre violência, talvez Fernando Pessoa cuidasse de nos alertar em favor de uma investigação que trilhasse para além da aparência do fenômeno e nos encaminhasse para a investigação concreta da violência e suas manifestações. Acompanhando a compreensão materialista afirmada pelo poeta, e embasados pela teoria eleita, afirmamos que representação ideal da violência não comporta todas as explicações sobre o fenômeno, para além da ideia é preciso investigar as determinações históricas e sociais que possibilitaram a formação e atuação violenta. Dessa maneira, como expusemos inicialmente, o papel da ciência, segundo Marx e Engels, se faz cumprido: desvelar a essência por detrás da aparência dos fatos, ou seja, refutar concepções fundadas na percepção imediata que julgam a formação humana, violenta ou não, como inata e imutável, ou ainda, consequência de necessidades internas, que encerram como fundar concepções subjetivistas.

Como princípio fundamental para a compreensão de homem e de ser humano, trataremos a atividade vital humana, o trabalho, como fundante do homem e da sociedade. Ao depositarmos no trabalho a responsabilidade pela criação do homem e da vida em sociedade, estamos afirmando a relação constitutiva do ser humano e sua atividade no mundo, bem como a contradição que engendra as concepções que colocam o homem e a sociedade em lados opostos. Para a compreensão do trabalho, debateremos com os escritos de Engels (1858), Leontiev (1978c, 1978b) e Markus (1974), a fim de subsidiarmos a defesa da **unidade indivíduo-sociedade** como princípio explicativo para a formação do homem e do ser humano, inclusive o homem violento. Assim, a partir do e no trabalho, são discutidos os processos de apropriação e objetivação como a relação que permitiu a hominização e permite a humanização, conforme posto por Duarte (2013), Oliveira (2001) e pelos autores já arrolados. Compreendida a trajetória da

hominização e o processo pelo qual o homem se torna humano, passaremos à discussão acerca da formação singular, da personalidade do indivíduo. A pergunta a ser respondida é: como se forma a personalidade violenta? A fim de respondê-la, recorreremos também ao que escreveu Vigotski em 1930 sobre a gênese da delinquência, em um momento que a União Soviética passava por profundas transformações políticas, econômicas e sociais.

Por fim, para encerrarmos esta seção, buscamos as contribuições de Anton Makarenko como exemplo histórico de enfrentamento às condições de miséria física e intelectual por meio da educação e do trabalho. O pedagogo soviético, adiantamos, auxilia a Psicologia quando afirma e demonstra o devir humano, desde que investimentos pedagógicos sejam efetivados – o que só pode ocorrer mediante uma compreensão de homem e de mundo que se constroem mutuamente e, portanto, são passíveis de transformação.

2.1 O trabalho e a relação entre objetivação e apropriação no processo de humanização

Reconhecido que o psiquismo tem um percurso, e que esta trajetória engendra as condições objetivas de construção da vida dos indivíduos, passamos à compreensão da formação do psiquismo a partir do materialismo-histórico-dialético, que instrumentaliza a investigação a gênese dos fatos e fenômenos humanos a partir da vida concreta, circunscrita em um dado momento histórico em permanente movimento. Ou seja, a violência ou a personalidade violenta demandam investigação e estudo para além da singularidade dos indivíduos tomados como violentos, pois a constituição individual violenta representa apenas uma faceta para a investigação, a face mais superficial. É preciso buscar explicações que respondam o porquê de uma formação humana violenta, que revele a constituição da subjetividade humana forjada em relações de alienação.

Mas, pensando na formação e na atuação do psicólogo para explicar o homem que violenta e é violentado, mesmo num espaço em que isso é reiteradamente marcado como impróprio – a escola – indagamos: qual é a teorização necessária? Como desvelar a subjetividade? Metodologicamente, não há como se pensar o que ~~sobre o~~ está dentro da mente do homem violento, violentado ou até mesmo alheio a isso, sem que se pense sobre as condições objetivas que geram conteúdo e forma para tal mente.

Nesse sentido, as elaborações de Engels (1956) no texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, escrito em 1876 com primeira publicação em 1896, em muito nos interessa. Isso porque o autor pontua a respeito do processo de hominização e de humanização a partir da atividade vital do homem, o trabalho. Não que o psicólogo deva, a cada oportunidade, contar a *história da humanidade*, mas deve, sim, entender o quanto a materialidade encaminha a subjetividade, e oferece elementos para composição das histórias de vida singulares – ainda que não se tenha consciência dessa relação.

Vale aqui registrar que Engels supera as concepções idealistas e inatistas de formação do homem e do ser humano (tão presentes nas nossas escolas ainda nos dias de hoje) rumo a uma compreensão que se apoia na realidade concreta para explicar o homem e o mundo humano. Defende o trabalho com a atividade fundante do homem e da sociedade:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. **É a condição básica e fundamental de toda a vida humana.** E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que **o trabalho criou o próprio homem.** (Engels, 1956, p.1)

Para além da constatação de que o homem se desenvolveu por sucessivas mudanças biológicas, Engels investiga o determinante das transformações ocorridas no processo de hominização e humanização, bem como as condições para o surgimento da vida em sociedade. Debate com os postulados de Darwin e localiza o trabalho com a causa das transformações biológicas que encaminharam a criação do homem e, posteriormente, a organização dos homens em sociedade. O trabalho não produz somente riqueza, afirma Engels, mas produziu também o próprio homem. Assim, para explicar o homem e a formação do humano, é preciso retomar as características da atividade do trabalho.

Nossa hipótese, vale registrar, é a de que as pesquisas e publicações sobre violência não consideram a materialidade da produção e reprodução da existência pelo trabalho como condicionalidade para a direção e o nível de desenvolvimento do psiquismo. Dito de outro modo, estes estudos desconsideram o trabalho e a atividade como elementos fundamentais para explicação da violência.

De modo diverso dessa prática, ainda atual da academia, Engels (1956) e Leontiev (1978) explicam que o trabalho humano se caracteriza pelo planejamento e

intencionalidade, ou seja, é uma atividade dirigida a um fim, à satisfação de uma necessidade. Markus (1974) acrescenta que a causa e a natureza da diferença entre homens e animais reside na maneira como a atividade vital é realizada. Isso em muito nos interessa, visto que em estado de violência extrema, fica a ideia de que os homens depõem das conquistas alcançadas pelo pensamento, restando-lhes apenas o instinto e, conseqüentemente, a semelhança ao animal cuja inteligência se pauta na capacidade desse nível, afirmativa negada pelos autores arrolados.

É justamente através desse conteúdo negado ou pouco explorado, o trabalho humano, nos estudos sobre violência, que podemos encontrar um caminho para análise e proposições: o trabalho é uma atividade mediada, livre e consciente, que diferencia radicalmente a formação humana da formação animal. Tem, portanto, sua atividade orientada à satisfação imediata de uma necessidade, caracterizando-se enquanto uma atividade vital limitada.

O trabalho é, então, um processo de mediação entre o homem e a natureza. Quando transforma a natureza o homem não só satisfaz a necessidade que motivou a sua atuação, mas também cria novas necessidades que o levam novamente a atuar na natureza, em um movimento infinito que se complexifica cada vez mais. “O ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do ser humano” (Duarte, 2013, p. 26). Esse processo de satisfação de suas necessidades, mediado pelo trabalho, é definido por Markus (1974) como a condição para a constituição da História, possível somente porque o homem precisa produzir sua vida.

Está posto que, para conhecer os homens, é preciso conhecer a atividade que exercem no mundo. Ou ainda, para conhecer a consciência dos homens é preciso voltar-se à sua atividade concreta, à maneira como essa atividade é realizada em cada tempo histórico, ao modo como os homens se organizam para produzir a sua subsistência. Depreende daí que toda tentativa de compreensão da violência que esteja apartada da maneira como os homens produzem sua vida resultará uma análise que lida apenas com os elementos que são dados ao imediato. Em síntese, Engels e Leontiev, ao tratarem do trabalho como fundamento de toda vida humana localizam na vida material a determinação da consciência dos homens e de suas condutas.

Como dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos singulares, Duarte (2013) apresenta a necessidade de nos debruçarmos sobre a relação entre o processo de objetivação e apropriação, próprias da atividade do trabalho,

essencial para a compreensão entre o desenvolvimento genérico e o desenvolvimento individual.

Entendemos, apoiados em Duarte (2013) e Markus (1974), a categoria **objetivação** enquanto um processo fundamental para composição do psiquismo. Por intermédio dela, a atividade do sujeito, com base em elementos já apropriados, se manifesta para além do já criado e apropriado. A atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto que o sujeito cria, que resulta em produtos sociais, materiais ou não. Como exemplo, a atividade de um marceneiro, com base na apropriação de saberes já elaborados e contando com ferramentas e matérias primas também já criadas, se objetiva em características de um armário (objetivação material) ou a atividade de um escritor concretizada em um livro (objetivação mental, não material).

O conceito marxiano de “objetivação” não é uma mera alusão à presença de objetos artificiais, senão também e principalmente a uma função específica – qualitativamente diferente das coisas naturais – que tem esses objetos artificiais na atividade vital dos homens. (Markus, 1974, p. 13, tradução nossa)

Markus (1974) explica que todo objeto pode ser utilizado das mais diversas maneiras, no entanto, os objetos do trabalho humano têm uma aplicação determinada no interior da prática social. Com relação aos objetos do seu entorno, os homens devem desenvolver as qualidades humanas que permitem o uso adequado dos objetos – é preciso apropriar-se dos produtos do trabalho humano. Sendo assim, a categoria apropriação refere-se ao processo de apropriar-se, de tomar para si a atividade social acumulada no objeto. Segundo Duarte (2013), a dialética entre objetivação e apropriação está presente no trabalho, atividade em que os seres humanos se apropriam da natureza e se objetivam nos produtos do seu trabalho. A relação dialética entre as duas categorias é essencial para a compreensão entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento individual.

Quanto à categoria gênero humano (Duarte, 2013; Oliveira, 2001; Markus, 1978), a entendemos enquanto a síntese da construção da humanidade que representa a riqueza cultural em sua totalidade, ou seja, não diz respeito à generalização de características verificadas em todos os indivíduos, mas, para além disso, caracteriza-se enquanto meta máxima do desenvolvimento humano, categoria que contempla as mais complexas produções humanas. **A definição de gênero humano abarca também o**

desenvolvimento biológico da espécie, mas o supera por incorporação devido à apropriação dos instrumentos e signos da cultura.

No entanto, a natureza humana, o *ser humano*, não é fruto da natureza, mas também da sociedade, da cultura, de tudo aquilo que a humanidade já construiu. Nas palavras de Marx (citado por Markus, 1974), o homem não é somente um ser natural, mas um ser natural humano, pois ao transformar a natureza também é transformada por ela e assim, “A transformação objetiva é acompanhada pela transformação subjetiva” (Duarte, 2013 p. 26).

Dessa forma, “Sem a apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do ser humano. Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode se apropriar humanamente da natureza” (Duarte, p. 32). Ao criar uma realidade humana, ao acumular riqueza material e imaterial cria-se também, do outro lado, um acúmulo de capacidades humanas igualmente ricas e complexas (Markus, 1974). Igualmente, explica Leontiev (1978b) **a educação também se torna mais rica e a sua função cada vez mais complexa, acompanhando o progresso histórico.**

O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política (...) (Engels, 1956, p. 9)

Acontece que o processo de objetivação e apropriação propicia o surgimento de novas forças e necessidades humanas a partir da complexificação do trabalho. Este é, segundo Duarte (2013), o ponto fundamental para a compreensão entre objetivação e apropriação enquanto uma relação que movimenta a história. É justamente o fato de que a apropriação de um objeto gera na consciência e na atividade humana novas necessidades, forças e capacidades, que permite o avanço histórico. É preciso satisfazer as novas necessidades, por meio da apropriação e objetivação que, por sua vez, vão novamente criar novas capacidades e necessidades humanas, em um movimento que provoca a construção da história. Nas palavras de Marx e Engels, citados por Duarte, (2013), o primeiro ato histórico é justamente a produção de novas necessidades.

Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver transformação das

necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novas necessidades. (p. 33)

No entanto, o trabalho não assume características de processo humanizador em todas as formas de organização. No capitalismo, torna-se uma atividade alienada que se traduz em mero meio de sobrevivência, por meio do salário. Para os seres humanos, a reprodução biológica e a sobrevivência física assegura apenas a continuidade da espécie, mas não garantem a reprodução do gênero humano com suas características historicamente constituídas. Para cumprir essa função – a de desenvolvimento do gênero humano –, é preciso a realização do trabalho e a dinâmica entre objetivação e apropriação dos bens culturais e materiais. O trabalho não é apenas a atividade que garante a sobrevivência dos homens, mas, para além disso, assegura a existência da sociedade (Duarte, 2013).

No entanto, essas duas funções do trabalho se encontram separadas no atual modo de produção. O trabalho que garante a sobrevivência não proporciona ao homem capitalista fonte de desenvolvimento de sua individualidade humana. Ou seja, o trabalho transformado em mercadoria perde seu caráter de humanizador, de atividade que permite ao homem objetivar-se e desenvolver-se. Contudo, não afirmamos que o homem não se humaniza nesse processo. Ele o faz, mas como atividade alienada que se revela enquanto mercadoria, não sendo, dessa forma, compreendida pelo trabalhador enquanto espaço de objetivação, mas sim enquanto a única maneira de garantir sua sobrevivência individual. Aliena-se nesse movimento a capacidade do homem identificar-se com o produto do seu trabalho e de entender-se enquanto sujeito ativo na construção da história, sujeito de seus próprios atos (Duarte, 2013). Vázquez (2010) acrescenta que o processo de objetivação possibilitou ao homem elevar-se do natural ao humano, trajetória invertida pela alienação, que consiste na degradação do humano.

Como nos explica Duarte (2004)

Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano (...). Deixo apenas registrado que considero ser esse um tema fundamental para nós, educadores, que trabalhamos com a formação das novas gerações numa sociedade que retira das pessoas a própria possibilidade de elas crescerem como indivíduos por meio de seu trabalho. (p. 59)

A venda da força de trabalho caracteriza-se enquanto a possibilidade para o trabalhador garantir sua existência física. Esta é a alienação da atividade vital, do trabalho enquanto redução, para o trabalhador, a um meio de satisfação à necessidade de sobrevivência. Duarte (2013) afirma que a história humana se edifica sobre a produção da vida material dos homens. Ou seja, a atividade do trabalho é universal e independe de qualquer forma social, é uma relação entre o homem e a natureza que permite ao homem modificá-la em seu benefício, e modificar-se à medida que esse processo provoca novas necessidades “Ele desenvolve novas potências nela (sua própria natureza) adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Duarte, 2013, p. 25).

Portanto, a relação entre objetivação e apropriação é compreendida como mediação entre a formação do sujeito singular e a história do gênero humano. Para se humanizar, o indivíduo precisa se apropriar dos bens produzidos pela humanidade, dos resultados da história, e fazer destes “**órgãos de sua individualidade**”. O indivíduo, explica Markus (1974,) não é um indivíduo humano se não se apropriar das capacidades, das condutas e ideias produzidas pelos homens que o precederam e também os que vivem no mesmo tempo. Aos animais, cabe percorrer a trajetória ontogenética a partir da herança genética que proporciona as características fundamentais da espécie. As modificações no comportamento animal se darão em consequência das necessidades de adaptação ao ambiente. Já em relação aos seres humanos, as características genéricas não são transmitidas por herança genética, uma vez que tais características não são acumuladas no organismo biológico, e sim na prática social, nos objetos, materiais e imateriais, produzidos no interior da prática social. **São as condições concretas da vida de cada sujeito particular que encaminharão quais objetivações do gênero humano deverão ser apropriadas para que a vida possa ser construída. Sobre a violência, indagamos sobre as condições de vida dos sujeitos que violentam.**

A partir da explicitação acerca do processo de apropriação e objetivação do sujeito singular como coadunado com a atividade vital realizada no cotidiano, é possível refutar a concepção de formação humana a partir da justaposição de características tomadas em forma de dicotomia, sejam elas pessoais (inatas, subjetivas ou biológicas) e ou ambientais (fatores sociais ou ambientais). Alicerçados na concepção marxista de

formação humana, estas características não se dão entre dicotomias, pois tais fenômenos expressos como contrários são, em verdade, aspectos componentes do fato em questão, ou seja, em uma análise que se pretenda dialética os contrários são considerados complementares (Duarte 2003; Oliveira, 2001).

Considerando o que vimos expondo, temos que as características da espécie humana, assim como da espécie animal, são transmitidas pela herança genética. No entanto, as semelhanças entre desenvolvimento animal e desenvolvimento humano se encerram na transmissão genética de características da espécie. Aos animais cabe a adaptação ao meio em que vivem a partir das características biológicas dadas pela espécie. Radicalmente diferente, os homens, a partir do aparato biológico da espécie, ao lançarem-se no mundo humanizado, **têm sua estrutura orgânica reequipada e complexificada por meio da relação de objetivação e apropriação da cultura humana**, pois aquilo que a herança biológica proporciona ao homem não é suficiente pra viver com seus pares (Duarte, 2013; Leontiev, 1978b, 1978a; Markus, 1974). Sobre o desenvolvimento da conduta humana e o papel do aspecto biológico, Duarte (2013) assevera que **“Tais características [biológicas] constituem-se apenas em condições prévias, mas não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção deste desenvolvimento”** (p.3 9, grifos nossos).

2.2 Formação do homem cultural como processo educacional

Vygotsky e Luria (1996) escrevem que o desenvolvimento pode ser entendido a partir do resultado de três trajetórias: o desenvolvimento biológico do animal até o homem, a evolução histórico-cultural que forjou a evolução do homem primitivo ao homem cultural moderno e a constituição da personalidade singular – ontogênese. Estas trajetórias evolutivas, segundo os autores soviéticos, permitem a compreensão da formação do psiquismo humano, genérico e singular.

O homem cultural não está submetido às leis biológicas, às transformações físicas e orgânicas que encaminham o desenvolvimento do homem primitivo. A partir do momento em que a organização biológica do homem está acabada, as leis que passam a dirigir o desenvolvimento humano são as leis históricas e sociais. **O homem cultural é, então, de um lado resultado das transformações orgânicas propiciadas ao longo de milhares anos a partir da atividade de transformação da natureza – o**

trabalho – de outro lado, é resultado das leis históricas e sociais. O homem cultural, diferente do primitivo, avança as limitações biológicas reequipando-se com os conteúdos da cultura produzidos pela humanidade (diferentes linguagens, signos, símbolos, valores, procedimentos e processos para realização, etc.), rumo a um desenvolvimento cultural que não encontra limites (Engels, 1956; Leontiev, 1978b; Markus, 1974).

A formação do humano no homem é sempre e necessariamente **um processo educativo**, afirma Leontiev (1978b). Ou seja, as conquistas do homem cultural são apropriadas ontogeneticamente por meio da educação. Tornar-se humano significa apropriar-se dos bens culturais que a humanidade já produziu; essa apropriação, por sua vez, não se dá espontaneamente: é preciso a mediação do outro, a transmissão dos resultados da cultura humana para as próximas gerações. Ou seja, tornar-se humano não é resultado de uma relação direta com as produções culturais, mas sim uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O contato direto com os produtos da atividade humana não basta para a humanização dos indivíduos, é preciso a mediação dos pares, pois as características tipicamente humanas não são dadas aos homens nas objetivações materiais e imateriais, mas são aí postas.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978b, p. 272, grifos do autor.)

Assim, Leontiev (1978b) explica que a humanização do homem caracteriza-se enquanto um processo educativo, uma vez que para apropriar-se das objetivações da humanidade é preciso aprender com os outros homens, apoiar-nos “(...) nos ombros das gerações passadas (...)” (p.283). O autor afirma que cada indivíduo aprende a ser humano a partir das relações que estabelece com os outros indivíduos. As relações sociais, portanto, são indissociáveis da formação humana, implicadas diretamente na possibilidade do homem tornar-se membro do gênero humano. Dessa forma, o autor defende a educação como o fio condutor que possibilita a continuidade do progresso histórico, por meio da transmissão dos bens culturais acumulados pela humanidade.

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (Leontiev, 1978b, p. 272)

É importante ressaltar que Leontiev trata da educação enquanto um processo de transmissão dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo das gerações, que possibilita a formação do humano no homem em sua trajetória ontogenética. Educação, portanto, como defendida por Leontiev e Duarte (2013), não se restringe à escolarização ou à educação formal. No entanto, as apropriações realizadas na escola, dos conteúdos científicos sistematizados, são qualitativamente diferentes das apropriações possíveis na cotidianidade, uma vez que estas últimas não objetivam a transmissão de conhecimento, objetivo da prática pedagógica (Duarte, 2013).

2.3 Formação humana: a constituição sócio-histórica da personalidade e a possibilidade da violência

Traçada a importância do trabalho, bem como as características que assume no modo de produção capitalista, temos a possibilidade de discutir, a partir dos pressupostos marxistas, **a formação da personalidade**. Para compreendermos a maneira como se constitui a personalidade, começamos nossa exposição pela definição que alguns autores marxistas trazem sobre personalidade.

Barroco e Franco (2013) definem personalidade como “(...) o resultado do desenvolvimento ontogênico natural, social e psíquico no ser humano, da relação entre o interno e o externo, entre o objetivo e o subjetivo, o herdado, o adquirido e o aprendido” (p. 13). Afirmam ainda, que a personalidade diz respeito a uma organização de formações psicológicas que caracterizam a maneira com o sujeito se relaciona consigo e com os outros. É resultado da totalidade do desenvolvimento humano, compreendendo as dimensões biológica, psíquica e social. Para Martins (2004), que discute com os postulados de Leontiev e Lucien Séve (1926 -) sobre o tema da personalidade, os homens constroem suas histórias particulares por intermédio das condições biológicas e sociais. Estas condições, afirma a autora, são as bases sobre as quais, por meio do trabalho, se edificou o psiquismo humano ao longo dos anos. A atividade humana

determina nas diversas formas de sua manifestação a constituição das características humanas, como sentimentos, sentidos, capacidades, entre outros “(...) que engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica” (Martins, 2004, p. 84). Quando estudamos esses processos psíquicos, somos levados à compreensão do homem singular “(...) o que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade” (p. 84).

Dessa maneira, como afirma Martins (2004), **a personalidade não é** constituída a partir de necessidades internas, como se houvesse algo pronto dentro homem que em interação com o ambiente seria despertado ou desabrochado. Não pode ser compreendida como uma construção puramente subjetiva que descarta a realidade concreta, ou enxerga nela somente um espaço onde pode realizar-se. A autora alerta que teorizações sobre personalidade que se fundamentam nestas concepções estão em conformidade com concepções idealistas, permeada por explicações que se fundamentam em abstrações e aspectos psicologizantes. Estas explicações são possíveis à medida que a Psicologia assevera a dicotomia objetivo *versus* subjetivo e a violência nas escolas passa a ser explicada a partir de constituições individuais, de demandas internas de alunos, familiares e professores. Ainda, para a Psicologia Histórico-Cultural, a construção psíquica não tem censura e limitação dentro das relações estabelecidas em sociedade, que impediriam uma realização plena do homem, que vê seus desejos reprimidos pela organização social. Para Heller (1991), a personalidade não pode ser entendida pela tradição ‘essencialista’, segundo a qual o homem é composto de dois homens, um físico e outro fenomênico, ou seja, um objetivo e outro subjetivo. Também não pode ser explicada como um caótico mundo de instintos, como pura razão ou ainda como um núcleo humano que não pode ser corrompido pela sociedade. Heller (1991) assevera que a essência humana não é ponto de partida e nem um núcleo sobre o qual se sobrepõem as influências sociais, se não que é resultado destas relações. De forma ativa, desde o nascimento o homem se relaciona com o mundo ao seu redor, e como resultado desta relação é que sua personalidade se forma.

A compreensão da personalidade pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural exige que as condições sociais objetivas da vida dos indivíduos seja objeto de exame, isto porque, para o materialismo histórico-dialético, a condição humana só pode ser compreendida alinhada às condições históricas e sociais. Martins (2004) alerta para a análise das relações sociais para a compreensão acerca da formação da personalidade quando se pretende descobrir as possibilidades concretas pelas quais a sociedade

permite ou limita o máximo desenvolvimento humano. Assim, para o marxismo, conhecer o processo de personalização implica compreender as relações sociais que realizam a mediação entre o sujeito singular e o gênero humano, conforme explicitado também por Oliveira (2001). As autoras afirmam que na sociedade capitalista a possibilidade máxima de desenvolvimentos dos homens esbarra na formação de ‘bons cidadãos’ e não na apropriação do gênero humano.

Sobre o ecletismo que envolvia, ou envolve, a psicologia na questão da personalidade, Leontiev (1978a) assevera que a polissemia que abarca a teorização sobre este problema desapareceria quando fosse aceita a tese de que a personalidade é uma qualidade especial que o indivíduo adquire no sistema das relações sociais. Assim, ao concatenarem a formação do homem e o desenvolvimento da sociedade, processos resultantes do trabalho, Vigotski (2004) Duarte (2013), Leontiev (1978a, 1978b), Oliveira (2001) e Engels (1956) defendem a tese de que é somente na e pela sociedade que o homem pôde se formar e que o humano pode se formar no homem. Dessa maneira, são refutadas quaisquer concepções que coloquem homem e sociedade divorciados (quando teorias versam sobre uma interação entre sujeito e ambiente) ou até como aspectos que se confrontam (quando os homens são colocados como sujeitos cercados, censurados em sua natureza pelas relações que se estabelecem em sociedade).

Quanto à concepção de que a sociedade impossibilita a realização de uma pretensa essência humana, Oliveira (2001) alerta que apoiar-se nas constatações teóricas de que a sociedade censura ou impede o desenvolvimento de natureza humana dada a priori implica afirmar que a única forma do indivíduo concretizar sua individualidade de forma plena e livre seria eliminando a sociedade. Contrário a tais afirmativas, ao conceber o trabalho enquanto fundante do homem e da sociedade, Marx considera que ontologicamente não há antagonismo entre homem e sociedade, posto que constituam polos complementares de um mesmo processo.

O indivíduo é um ser social. Por isso sua manifestação vital – ainda que não se apresente de maneira imediata como uma manifestação comunitária, realizada junto com outros – é manifestação e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais ou menos particular ou geral da vida genérica, e a vida genérica individual mais ou menos particular ou geral. (Marx, citado por Markus, 1974, p. 28 tradução nossa)

Vigotski (2004), a partir da tese da formação social da mente ou do psiquismo, afirma que todo indivíduo só existe enquanto um ser social, e que a composição da sua

personalidade e estrutura do seu comportamento são determinadas, em última instância, pela evolução social. Os seres humanos são, segundo o autor, criados pela sociedade que é fundante na formação da personalidade. Alerta que a sociedade não se apresenta como uma totalidade simples e uniforme, sendo seccionada por distintas classes o que representa a formação de personalidades também heterogêneas, formando tipos humanos diferentes. A tese defendida por Vigotski é: o caráter de classe é responsável pela formação dos tipos humanos. Para o autor, as contradições das sociedades de classes encontram sua forma acabada tanto na personalidade dos homens quanto na estrutura do psiquismo em um dado momento histórico. Markus (1974), também apoiado em Marx, afirma que a história do indivíduo não pode de forma alguma ser divorciada da história dos indivíduos que o precederam, e nem daqueles que convivem no presente, pois a caminhada singular é determinada pela caminhada da humanidade. A partir dessa afirmativa o autor sublinha dois momentos que merecem ser destacados:

Primeiro, que as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como correntes externas e alheias que tendem a atrofiar, reprimir, etc., suas inclinações e aspirações “autênticas”²⁴. Essas condições são, ao contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que uma vez apropriadas, convertidas em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo. ‘O homem não é uma essência abstrata em repouso fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o estado, a sociedade’ (...) a individualidade concreta especificamente humana não se origina senão através de sua participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste. (Markus, 1974, p. 31 Tradução nossa)

Além do debate acerca da relação entre formação humana e a organização social, Markus (1974) trata, como segundo momento, do equívoco de afirmar que o homem é passivo diante das relações histórico-sociais, e se forma como um resultado mecânico de disposições biológicas e sociais. O homem, afirma o autor, não é a cópia do seu mundo material e social. Explica: os elementos da cultura humana que fazem parte do entorno dos indivíduos não se convertem de maneira imediata em elementos de sua individualidade, se não que são internalizados à medida que o homem se apropria dos bens culturais, em consequência de sua própria atividade. Ou seja, o homem é ativo na sua construção à medida que se apropria dos bens culturais e materiais já produzidos

²⁴ Em nota, Markus (1974) explica que tal posicionamento é característico das teorias burguesas modernas, “(...) a filosofia existencialista, o freudismo clássico, a teoria do autismo (Bleuler), as doutrinas do jovem Piaget sobre egocentrismo infantil, etc. (p. 45)”. Cita também a obra de Vigotski *Pensamento e Linguagem* e a crítica marxista tecida sobre as concepções psicológicas que se fundamentam na dicotomia indivíduo x sociedade; objetivo x subjetivo, entre tantas outras que permeavam e permeiam os estudos em psicologia.

pelo homem e, a partir desta apropriação, pode então objetivar-se em outras atividades e produções. O homem se objetiva a partir das apropriações que pôde realizar. O homem só pode constituir sua vida com o material que a sociedade coloca à disposição – e, nesse sentido, necessariamente toca-se no processo de alienação (Duarte, 2013; Vigotski 2004; Martins 2004), tema que será abordado na quarta seção como uma categoria de suma importância para a atuação do psicólogo nas escolas.

Markus (1974, p. 32) cita L. Kolakowski e a expressão cunhada por este autor de que a **evolução da individualidade** ocorre em um diálogo ininterrupto entre o homem e o mundo. Ou seja, a formação da personalidade dos homens contemporâneos que vivem sob o capitalismo dialoga cotidianamente com formas violentas de relações, desde as mais explícitas, até as mais veladas, como já trazido por Vázquez (1990).

Ao discutir sobre a corrupção da personalidade humana, Vigotski (2004) se debruça nos estudos de Marx sobre o tema: para o autor alemão, a esta corrupção é resultado do avanço da sociedade capitalista, fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem. Disso resulta, segundo Marx, não somente a formação humana distinta nas diferentes classes sociais, mantendo agudo contraste em suas possibilidades, mas também uma personalidade distorcida, sujeita a um desenvolvimento unilateral, mutilado. Afirma Engels (citado por Vigotski, 2004) que a divisão do trabalho seccionou o próprio homem, uma vez que todas as infinitas possibilidades de desenvolvimento das faculdades físicas e espirituais são abdicadas em nome na especialização em uma única atividade. Sobre o mundo forjado pelo capitalismo edificado a partir da divisão social do trabalho, Heller (1991) discute com Goethe²⁵ (1749-1832) sobre os reflexos deste modo de organização na vida dos homens:

O mundo em que os homens nascem e no qual devem se conservar, é, segundo Goethe, duro. Nesse mundo duro eles trabalham (em geral muitíssimo), comem e bebem (em geral menos do que necessitam), amam (em geral uniformizando-se às convenções), educam seus filhos para este mundo e mantêm com temor e apreensão o pequeno lugar que conquistaram lutando, pelo qual dispensaram forças e fadigas. Em geral encontram já preparada a hierarquia de sua atividade cotidiana; hierarquia que já está normalmente estruturada de um modo conforme o lugar ocupado na divisão do trabalho e, por conseguinte, dificilmente podem transformá-la. (Heller, 1991, p. 38, tradução nossa)

A distorção da personalidade cresce à medida que se consolida e se expande a divisão técnica do trabalho, transformando o trabalhador em uma anormalidade (Marx,

²⁵ Goethe foi um escritor alemão.

citado por Vigotski, 2004). No capitalismo, o patamar de desenvolvimento alcançado não garantiu e nem garante a elevação da humanidade como um todo, e a cada sujeito singular, mas conduziu a uma degradação da personalidade humana e de seu potencial de desenvolvimento pleno. Contudo, não é a máquina ou o trabalho em si mesmos que levam à degradação do homem, mas sim o papel que estes elementos assumem em uma organização para produção baseada na extração da mais-valia. Para Vigotski (2004), a fonte de degradação da personalidade humana carrega consigo, dialeticamente, também um potencial infinito para o crescimento da personalidade.

Entendemos que a conduta violenta que se manifesta nas escolas pode ser compreendida por meio da concepção marxiana de **corrupção da personalidade**, uma vez que esta é definida como resultado de uma constituição humana restrita, que não alcança a plenitude do gênero humano. Dessa maneira, nos valem das formulações acerca da corrupção da personalidade humana, conforme colocado por Marx e reafirmado por Vigotski, para explicar a formação da personalidade violenta e a manifestação desta violência nas relações mantidas entre os homens dentro e fora das escolas.

Ao concordarmos com a tese da formação social da mente, defendemos também que a trajetória rumo à humanização é um caminho que deve ser cumprido por todos os homens, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento humano – fato que não ocorre em uma sociedade de classes que cerceia parte da sua população do acesso ao que de mais complexo a humanidade já produziu em sua trajetória pela sobrevivência (filosofia, ciências e artes). Assim posicionados, faz-se necessário então a defesa e a luta por outro tipo de sociedade que forme o humano no homem, e não o deforme, mutilado. Segundo Marx (citado por Vigotski, 2004), a fragmentação do trabalho e a crescente necessidade de especialização escraviza os homens, aprisiona-os em uma única função e por isso “(...) mutila o trabalhador, transformando-o em uma anormalidade, fomentando artificialmente apenas uma habilidade parcial – como a uma planta de estufa – suprimindo toda a riqueza restante de seus talentos e inclinações produtivas (...)” (p. 5).

Para dar-nos uma ideia sobre a relação entre a formação do humano e as possibilidades e limitações ofertadas pela sociedade (unidade de mediação entre o homem singular e a universalidade do gênero humano, conforme Oliveira (2001)), para a qualidade desta formação, Leontiev (1978b) aponta que a disparidade entre a apropriação plena e a apropriação miserável, se é que podemos assim adjetivá-la, das produções genéricas, pode representar o desenvolvimento, entre os seres humanos (que

vivem sob um mesmo modo de produção, em um mesmo tempo histórico e local geográfico) de espécies diferentes. **Espécies, não raças**, tamanha diferença no desenvolvimento dos homens que vivem sob a divisão de classes:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma e mesma espécie.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

O fato de estas aquisições se fixarem nos produtos objetivos da atividade humana modifica totalmente, vimo-lo, o próprio tipo de desenvolvimento. Este se liberta da sua sujeição às leis da evolução, acelera-se e novas perspectivas aparecem, impensáveis nas condições de um desenvolvimento movido pelas leis da variação e da hereditariedade. Mas este mesmo fato tem igualmente por consequência que as aquisições do desenvolvimento histórico possam separar-se daqueles que criam este desenvolvimento (p. 269).

No entanto, alerta Vigotski (2004), a degradação da personalidade humana sob o capitalismo não está radicada somente na classe trabalhadora ou na pobreza material e intelectual dos homens que estão submetidos à divisão do trabalho, ainda que nestas condições a formação unilateral seja mais evidente. A partir da divisão do trabalho, Engels (citado por Vigotski, 2004) explica que a degradação do homem é característica da maneira como os homens se organizam para a produção da vida material, e não específica de uma ou outra classe, uma vez que a fragmentação e especialização são estruturantes da atividade de trabalho em todas as classes. Nas palavras de Engels:

e não só os trabalhadores, mas também as classes que os exploram – direta ou indiretamente – são escravizadas pelos instrumentos de suas atividades, como resultado da divisão de trabalho: os burgueses, amesquinados pelo capital e pela ganância de lucros (...) as ‘classes educadas’, em geral, por suas limitações locais, particulares e unilaterais, suas deformidades físicas e sua miopia espiritual. Estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a essa especialidade, até mesmo se essa especialidade seja fazer absolutamente nada (Engels citado por Vigotski, 2004, p. 4)

Compreendemos então, que sob o capitalismo, **o devir humano sempre encontrará limitações de classes**. Não podemos, contudo, deixar de ressaltar que as condições em que se encontra a classe trabalhadora se afirmam do ponto de vista material e espiritual como qualitativamente inferior – caso contrário, seríamos parte das concepções que localizam a luta de classes sob o manto da diversidade cultural.

Observamos, dessa forma, que Engels também nos fornece uma explicação preciosa acerca da violência, pois afirmar que a corrupção da personalidade é característica da pobreza implica na hipótese de que a violência seria um tipo de relação que se manifesta somente entre a população mais pobre e nas escolas públicas e periféricas. Tal hipótese é logo desconstruída quando nos atentamos aos dados estatísticos sobre a violência nas escolas que se manifesta em instituições públicas e também privadas. É refutada também quando recorremos à mídia e nos recordamos de casos de violência protagonizados pela burguesia. Concluimos então que o acesso às produções espirituais e materiais da humanidade não confere aos homens a humanização plena, dependendo esta da qualidade da tanto da mediação quanto de sua apropriação pelo gênero humano. Ou seja, o processo de humanização não se dá de forma imediata, mas sim mediada por signos, também criados pelos homens. Nesse sentido, há que se problematizar sobre a qualidade ou finalidade da mediação que possibilita a apropriação das conquistas da humanidade. Não nos deteremos na investigação desta hipótese, no entanto, entendemos que seja um importante tema para análises posteriores.

A solução para a contradição entre o crescente poder do homem sobre a natureza, e a também crescente degradação de sua personalidade, não seria o retorno a uma pretensa integralidade humana vivenciada em períodos primitivos do desenvolvimento social humano, como propunham J.J. Rousseau (1712-1778) e L. Tolstói (1828-1910). Para Vigotski (2004), a superação deste homem mutilado formado pelo capitalismo passa pela revolução do modo de produção, pela transformação objetiva, concreta da maneira de produzir a vida, passando ao socialismo. Como aspectos fundamentais para essa transformação, Vigotski (2004) cita “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual (...)” (p. 11). Assim, ao passo que o mundo objetivo se transforma, revoluciona-se também a personalidade humana. Martins (2004) corrobora os estudos de Vigotski e considera também que o pleno desenvolvimento da personalidade humana implica necessariamente a superação das relações sociais determinadas pela alienação, ou seja, uma sociedade dividida em classes não comporta o desenvolvimento humano pleno. Também sobre a necessidade de transformação radical do modo de organização para a produção, Vázquez (1990) afirma que as relações sociais violentas também seriam superadas à medida que fossem abolidas as relações de produção capitalistas. Para além disso, afirmamos a necessidade

de extinção da divisão da sociedade em classes antagônicas que em qualquer modo de produção aliena parte dos homens de apropriarem-se e objetivarem-se de forma plena. De acordo com Marx (citado por Vigotski, 2004), somente em comunidade o homem dispõe de meios para formar suas capacidades humanas, assim, somente no seio do coletivo é possível ter liberdade individual.

Aos profissionais que trabalham com esse homem alienado, formado de modo parcial, unilateral pela sociedade capitalista, cabe compreender a forma como este se constitui e as contradições que enfrenta ao longo do seu processo constitucional, reflexões fundamentais ao trabalho do psicólogo envolvido com o âmbito escolar e o problema da violência. A partir disso, o psicólogo não pode compreender as queixas de violência, e todos os outros problemas escolares, como individuais, senão como manifestações sócio-históricas.

Em suma, compreendemos a formação da personalidade como uma construção biológica, cultural e psicológica que está engendrada às relações sociais de produção e é, em última instância, determinada por elas.

O processo de desenvolvimento da personalidade sempre continua sendo profundamente individual, único. Ele produz deslocamentos mais significativos ao longo da abscissa de crescimento e, às vezes, evoca degradação social da personalidade. O ponto principal é que segue de forma completamente individual e depende das condições históricas concretas, do fato de o indivíduo pertencer a um ou a outro ambiente social. **É particularmente dramático sob as condições de uma sociedade de classes, com sua inevitável alienação e parcialização da personalidade, com suas alternativas entre trabalho braçal e executivo.** Compreende-se que as circunstâncias concretas da vida deixam sua marca no processo de desenvolvimento da personalidade mesmo dentro de uma sociedade socialista. Ao eliminar as condições objetivas que formam uma barreira para o retorno de sua verdadeira essência para o ser humano, para um desenvolvimento suave e harmonioso de sua personalidade, faz com que isto venha a ser, pela primeira vez, um prospecto real, mas não reconstrói automaticamente uma personalidade. A mudança fundamental reside em outra coisa, no aparecimento de um novo movimento: de uma luta da sociedade em favor da personalidade humana. Quando dizemos "em nome do homem, pelo homem", isto não significa, apenas, para seu uso, mas para sua personalidade, embora aqui se compreenda, naturalmente, que ao homem devem ser assegurados bens materiais e alimento mental. (Leontiev, 1978c, p. 27)

Dessa forma, passamos aos postulados de Vigotski que, a partir do método marxiano, teorizou sobre a delinquência e as crianças de difícil educação para além das práticas usuais em seu tempo.

2.4 Vigotski e o estudo da delinquência: considerações sobre o método e a compreensão da formação violenta

No período Pós-revolução de Outubro de 1917, não foram alvo de questionamento somente as teorias pedagógicas ou as colônias para delinquência juvenil, no que tange à contribuição para a formação da nova sociedade e do homem comunista. Para que a mudança social, econômica e política almejada pela Revolução fosse alcançada, era necessária uma mudança da consciência burguesa para uma consciência coletiva. Tal mudança só seria possível mediante a transformação nas relações de produção, demonstrando a relação dialética existente entre a produção da vida material e a formação da consciência. Somente com uma nova maneira de relação com o trabalho (comunismo) seria possível uma nova formação de consciência, baseada não mais no individualismo, mas no coletivo, no bem comum (Tuleski, 2002).

Segundo Tuleski (2002), Vygotski afirma que a escola desempenharia papel fundamental na construção da sociedade comunista, pois seria em seu interior que a criança se apropriaria dos mediadores culturais que permitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e autodomínio que, como dito anteriormente, são essenciais para a transformação das relações burguesas em comunistas. Segundo Vygotski, a ênfase do projeto comunista está na racionalidade humana, no entendimento do homem como indivíduo atuante na construção da história, e não apenas em parte dela, que é como o capitalismo nos faz sentir. A Psicologia burguesa, conforme tratada por Vigotski (2004) no texto sobre a crise da psicologia, também contava com problemas de ordem teórico-metodológica e oscilava suas explicações entre fundamentos biologizantes, idealistas e mecanicistas e, portanto, pouco tinha a contribuir para a reconstrução de um país e de sua população, que buscava obstinadamente pela superação da velha sociedade. A escola, justamente, tem condições de oferecer aos seus alunos, principalmente, outras possibilidades de ser. Não pela empregabilidade futura, mas pelas apropriações dos conteúdos científicos (matemática, histórica, geografia, física, química, etc.) que revolucionam o indivíduo, uma vez que impactam fortemente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Makarenko (2002), em texto que trata dos objetivos da educação, o processo educacional é também processo de construção de personalidade.

No prólogo da obra *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1978a) também trata da crise da psicologia, da crítica aos seus constructos teóricos e metodológicos pré-marxistas, denominados pelos autores soviéticos de ‘velha psicologia’ em oposição à ‘nova psicologia’ marxista em construção. Sobre o contexto da crise da psicologia, Leontiev (1978a) escreve:

A questão principal foi que este se tornou o caminho de uma batalha contínua e decidida - uma batalha para o domínio criativo do Marxismo-Leninismo, uma batalha contra os conceitos que, sob uma ou outra aparência, revelavam-se biologizantes, idealistas e mecanicistas. À medida que desenvolvíamos uma resistência a esses conceitos, buscávamos, também, evitar o isolamento científico, assim como sermos identificados como uma escola de psicologia que passava a existir lado a lado das outras escolas. Todos compreendíamos que a psicologia científica não é uma corrente especial nem uma escola, se não que uma nova etapa histórica que encarna o início de uma psicologia autêntica e conseqüentemente materialista. Compreendíamos também outra coisa: que precisamente no mundo atual, a psicologia cumpre uma função ideológica, serve aos interesses de classe e que não é possível deixar de levar isso em conta. (p. 8, tradução nossa)

A preocupação metodológica é marcante nas obras destes e de outros psicólogos soviéticos, tornando-se tema recorrente em suas produções, bem como os questionamentos levantados acerca da tarefa da Psicologia e seu alinhamento às explicações que contribuíam com a manutenção da sociedade de classes ou à sua denúncia e enfrentamento. Dentre as práticas que concorriam para tanto, podemos citar, por exemplo, o uso desenfreado de testes psicológicos de toda natureza, que levavam à classificação dos indivíduos segundo as características mensuradas na primeira seção, sem consideração alguma ao contexto histórico e social dos sujeitos, suas possibilidades e limitações de classe. Segundo Leontiev (1978a), havia uma falta de compromisso teórico-metodológico da psicologia em relação às suas pesquisas e aplicações práticas.

Vygotski, também envolvido em pensar o novo homem comunista a partir da Psicologia, estava envolto num contexto com o problema da *delinquência*²⁶, denominado à época de insanidade moral. Essa é uma denominação inglesa que entende esse estado como uma enfermidade orgânica. Estão agrupadas sob essa denominação todas as crianças que manifestam amoralidade em sua conduta, que infringiram as normas gerais aceitas pela sociedade. Figuram aqui as prostitutas, delinquentes, crianças abandonadas, etc. Nesse caminho de busca por explicações e respostas para os fenômenos humanos, fomentando discussões em sua época sobre a origem da delinquência se inata, herdada de pais e parentes ou, se construída sobre bases históricas e sociais, Vygotski (1997) debate com os postulados de K. Buhler, psicólogo e psiquiatra alemão, sobre a gênese da delinquência. Importante pontuar que não entendemos violência como sinônimo de delinquência e, ainda que não verse diretamente sobre violência, ao buscar uma resposta explicativa para as condutas consideradas não adequadas para o convívio social – embora saibamos também do seu

²⁶ Termo usado por Vigotski (1997).

caráter emancipador, presente na construção no novo, como afirmam Engels (1878) e Vázquez (1990) –, Vigotski e outros psicólogos soviéticos que se debruçaram sobre o tema²⁷, e nos auxiliam teórica e metodologicamente a pensar a formação violenta e também como enfrentar a violência nas escolas.

Em anos anteriores a 1930, K. Buhler realizou uma pesquisa (publicada em seu livro “*Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança*”) com 30 crianças cujos pais já haviam estado em uma penitenciária; destas, 28 também estiveram em cárcere. Diante disso, a conclusão de K. Buhler é a existência de uma relação direta, causal, entre hereditariedade e delinquência, que ele enunciou como “os delinquentes tem uma herança fatal” (Vygotski, 1997, p. 173) transmitida pelas gerações como qualquer propriedade orgânica. Ou seja, a base da delinquência é, para K. Buhler, apoiado nos dados coletados, uma questão meramente biológica, herdada dos pais.

Retomando as discussões sobre a crise da Psicologia, mais especificamente o excerto trazido de Leontiev (1978a), as afirmações de K. Buhler suscitam alguns problemas que corroboram as preocupações teórico-metodológicas expressas contundentemente pelos psicólogos soviéticos: 1) a afirmação de uma relação direta, causal, entre a conduta dos pais e a repetição em seus filhos e 2) concepção biologicista do comportamento humano (problema teórico-metodológico); 3) alinhamento ideológico da Psicologia à sociedade de classes (problema ideológico ou ético-político).

Quanto ao primeiro problema, o entendemos como consequência da fusão entre aparência e essência, ou seja, ao interpretar os dados coletados, dados corretos, K. Buhler faz uma análise equivocada ao legar à aparência dos fenômenos observados também suas explicações. O psicólogo alemão fundamenta sua análise nas relações superficiais que se apresentaram na aparência e reafirma as consequências de uma análise fundamentada em constructos teórico-metodológicos frágeis, regidos pela lógica formal: o estabelecimento de relação causal entre dois dados observados, sem investigar profundamente quais as determinações e relações que encaminham a formação dos dados coletados, sem examinar a essência do fenômeno que não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata. A esse respeito, vale aqui recuperarmos o que escreve Marx (2010) em *O Método da Economia Política*, apontando que os fenômenos capturados pelo homem devem levar em conta o concreto, e que:

²⁷ Vigotski (1997) cita os estudos de P. P. Blonskii, A. B. Zalkind.

O concreto é concreto por ser uma concentração (Zusammenfassung = concentração, síntese) de muitas determinações, logo, uma unidade do múltiplo. Eis a razão por que aparece no pensamento (im Denken) como processo de concentração (síntese), como um resultado e não como um ponto de partida, embora ele seja o ponto de partida efetivamente real e, assim, também, o ponto de partida da intuição e da representação (der Ausgangspunkt der Anschauung und der Vorstellung). (p. 111)

Conforme Marx (2010, p. 111, grifos nossos),

No primeiro caminho, toda a representação se desvanece em determinação abstrata, ao passo que, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto no plano (im Weg) do pensamento. Foi o que levou Hegel a extraviar-se na ilusão de conceber o real (das Reale) como resultado de um pensamento que, em si mesmo se concentra, em si se aprofunda e por si se move (das Reale als Resultat des sich in sich zusammenfassenden, in sich vertiefenden und aus sich selbst sich bewegenden Denkens zu fassen), enquanto **o método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir como concreto espiritual** (als ein geistig Konkretes), mas de maneira nenhuma se trata do processo da gênese (der Entstehungsprozeß) do próprio concreto.

Assim, para que possamos apreender e compreender o objeto que se nos apresenta, no caso, a violência na escola, é preciso que consideremos suas múltiplas determinações que o fazem emergir, desenvolver-se, consolidar-se e ser extinto. Ao fazermos uma análise de dados a respeito é preciso vencer o ponto de partida - que é como o fenômeno se apresenta à primeira vista. Para a superação da apropriação inicial, é preciso que o objeto seja dominado pelo pensamento conceitual, o que requer que o pesquisador ou o homem que indaga o mundo eleja categorias analíticas. Estas encaminham para que a aparência seja superada por esse tipo de pensamento. É por meio desta função psicológica superior, propriamente humana, que as relações entre os fenômenos e objetos se estabelecem para aquele que indaga, que pode não dominá-las (as relações) e concebê-los sem vinculações entre si. Esta é uma das principais armadilhas para a psicologia: a negação da historicidade, da dialética, da imbricação entre parte e totalidade e, sobretudo, da possibilidade do homem de exercitar-se como ser cognoscente capaz de apreender o real, a totalidade. E é desse processo de atenção à essas armadilhas que se configura constante a preocupação com a formação humana.

Sobre o segundo problema, voltando-nos aos escritos de Vygotski (1997), na ausência de ferramentas metodológicas que permitissem uma investigação para além da aparência fenomênica, K. Buhler parte do óbvio e permanece nele: descreve o que pôde observar, mas não explica a delinquência para além da relação superficialmente constatada: se pais são delinquentes e seus filhos também o são, logo só pode haver uma

explicação hereditária para o problema, características biológicas passadas às gerações daquelas famílias.

Vygotski (1997), ao redigir a análise da obra do psicólogo alemão K. Buhler no prólogo para a tradução russa, afirma que o seu trabalho é um autêntico exemplo de como dados corretos podem conduzir a conclusões errôneas, quando orientadas por uma teoria também errônea. No lugar da herança genética, biológica, Vygotski, apoiando-se nos estudos do psicólogo e pedagogo russo P. Blonski, explica a delinquência por meio da **herança social**, que é determinada pelas condições de vida herdadas e transmitidas social e culturalmente entre pais e filhos. Segundo Vygotski (1997), os dados apresentados – pais e filhos encarcerados – apenas apontam uma relação entre um dado e outro, mas nem de longe explicam a essência desta relação. Assim, Vygotski (1997) explica a hereditariedade social:

Uma criança cujos pais tenham sofrido um prolongado encarceramento tem, evidentemente, muitas possibilidades de repetir seu destino, não somente porque os delitos dos pais servem com frequência de exemplo educativo para os filhos, não somente porque o fato da permanência dos primeiros [os pais] na prisão condena uma criança normal em errante, senão, sobretudo porque as mesmas causas sociais que empurraram seus pais ao delito continuam atuando na segunda geração, determinando igualmente o destino do filho assim como, em seu tempo, determinaram o destino dos pais. A miséria, a não ocupação, o abandono infantil, outros fatores bem estudados da delinquência, por acaso não atuam os filhos da mesma forma irresistível que atuaram nos pais? (p. 175 tradução nossa)

Vygotski, diferentemente de K. Buhler, analisa seus dados para além do aparente e coloca em debate as condições de vida que encaminham as famílias, por gerações, à delinquência. Como consequência da análise fundamentada no materialismo-histórico-dialético, as conclusões de Vygotski divergem muito das postuladas pelo psicólogo alemão, deslocando o eixo das explicações biologicistas para a análise das condições materiais que “atuam de forma irresistível” na formação de condutas não desejáveis socialmente. Refutando o segundo problema apontado em decorrência das análises superficiais de K. Buhler: postular a biologização de condutas que são essencialmente sociais resultam em constructos teóricos que posicionam a Psicologia como uma ciência de classe, o que resulta no terceiro problema discutido: o alinhamento ético-político da Psicologia.

As preocupações metodológicas dos psicólogos soviéticos justificam-se em casos como este. Ao postular que a delinquência é “uma herança fatal” K. Buhler condena as crianças e jovens da Colônia Gorki, da União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas, das escolas brasileiras, e tantas outras, a conviverem com o peso de uma herança genética, transmitida por seus pais, ausentando governantes e sociedade em geral de proporem e implantarem políticas públicas em todas as áreas da vida social, compromissadas com a satisfação de necessidades básicas e com a acessibilidade às elaborações humanas mais desenvolvidas, complexas, elaboradas. Ressaltamos que entendemos o campo das políticas públicas e as ações governamentais como práticas que não objetivam transformação, contudo, dentro das possibilidades vividas pelo capitalismo, ele se constitui em um campo de atuação do psicólogo. Ou seja, afirmamos que não é a iniciativa governamental que trará transformação de fato, esta depende da superação do capitalismo.

Para Beatón (2001), que escreve sobre os processos de avaliação e diagnóstico na área educacional, uma concepção biologicista da constituição da personalidade, ou, acrescentamos, da conduta violenta, a qual considera que há uma soberania das questões genéticas, assinala um conjunto de características humanas que são inevitáveis ou fatais, herdadas de pais ou parentes. Como consequência destas afirmativas que repousam suas explicações na genética e na biologia, forma-se por parte daqueles que lidam com o sujeito “um estado confuso, entre resignação, sofrimento, tranquilidade, porque o problema não depende de suas estratégias educativas e sentimentos de impotência” (Beatón, 2001, p. 34, tradução nossa). Para a violência que se manifesta na escola, compreendemos que a concepção biologicista de constituição do psiquismo, conforme exposto por Beatón (2001), fundamenta ações de enfrentamento à violência, por parte da psicologia e também dos outros membros da comunidade escolar, que não objetivam possibilitar meios para a superação dessa forma de relacionar-se com seus pares e o mundo. No que tange ao cotidiano escolar, impossibilita que ações educacionais sejam idealizadas e concretizadas, dando lugar aos processos de medicalização e judicialização ou ainda da elaboração de atividades que busquem ocupar o tempo dos alunos tidos como violentos chegando, por vezes, a distanciá-los da escola. Tal orientação paralisa e isenta profissionais, familiares e Estado de elaborarem planos e estratégias de superação da violência no contexto escolar, uma vez que a formação violenta, em uma concepção organicista, não é passível de transformação, mas sim dada ao nascimento²⁸. A pergunta sobre como enfrentar a violência, por esta perspectiva, é

²⁸No entanto, não é somente a academia que tem se ocupado em oferecer respostas ou questionamentos acerca do comportamento violento, dentro e fora da escola. A mídia e o senso comum também produzem e reproduzem cotidianamente suas elaborações. Estas elaborações versam sobre a

respondida também com sentimento de tranquilidade, resignação e impotência, frente a uma constituição psíquica pronta e acabada.

Para Beatón (2001), a orientação biologicista de desenvolvimento humano foi construída no seio da cultura e do processo de construção do conhecimento. Tal explicação é própria de posições extremas, “de uma concepção mecanicista, simplista e metafísica do que ocorre na natureza e sobre todos os seres humanos e sociedade” (p. 35, tradução nossa). Nesse sentido, não negamos o importante papel cumprido pela herança biológica no desenvolvimento humano: para o marxismo, a constituição biológica, como já pontuamos anteriormente, é base inicial para o desenvolvimento cultural. Somente a partir do cérebro humano é possível edificar o psiquismo, ou seja, o organismo biológico é sustentação para todo processo de humanização posterior.

Além do apontado, a afirmação de que indivíduos são delinquentes ou violentos devido a uma herança genética constitui um dos pilares que sustentam a **eugenia**²⁹. Isso porque estabelece, em longo prazo, condições genéticas desejáveis e indesejáveis, a partir das quais a História já nos mostrou, por meio dos ideais fascistas, as sanções aplicadas em nome de uma raça superior, obviamente não composta por delinquentes.

Quando a tese da herança genética como gênese de condutas sociais se afirma, revela-se a conduta humana posta como natural e inata obediente às condições prévias de determinada herança genética ou à uma pretensa essência humana. Tais condições são as observáveis pela lente da aparência, presas à superficialidade e imediatismo que a caracteriza, conforme exposto por Vygotski em relação à análise dos dados do psicólogo alemão. Eleger teorias biologizantes para a compreensão do homem implica dotá-lo de limites e sentenciá-lo à margem de qualquer tentativa de transformação.

origem da violência, como os sujeitos se tornam violentos e quais as intervenções possíveis. As respostas mais comuns tratam da violência como uma condição inata ou determinada pelas vivências familiares. As mídias, impressa, virtual e televisiva, também trazem dados para a reflexão: desde capas de revista com afirmativas como *Pequenos Psicopatas: Sim, existem crianças que já nascem más. Saiba do que são capazes - e conheça as incríveis histórias de quem convive com elas.* e *Anjos Malvados* que traz em sua capa a seguinte frase: **Bebês-diabo: como identificar as crianças que podem virar psicopatas?** até a produção de documentário televisivo que investiga o gene da violência, entre outros. Estas revelam, não apenas a relevância do tema, uma vez que ocupa as discussões cotidianas e a necessidade de oferecer respostas, como também o aparente entendimento hegemônico sobre a formação humana e a possibilidade de investigação do ideário por detrás das afirmações acima, essencialmente biologicistas.

²⁹A eugenia, termo proposto por Francis Galton (1822-1911) em 1885, pode ser entendida, segundo Boarini e Yamamoto (2004), enquanto um ramo da ciência biológica que buscava a melhoria das condições genéticas da humanidade, objetivando aperfeiçoar as qualidades físicas e mentais das gerações futuras. Ao final do texto *Homem e a Cultural*, Leontiev (1978b, p.282) faz referência à eugenia e trata da preocupação em relação à consolidação daqueles postulados em relação, entre outras coisas, ao caráter de classe de sua constituição.

A raça (termo empregado por estudiosos da eugenia) considerada inferior é aquela não detentora dos meios de produção e da riqueza, como se o fosse por falta de capacidade para o trabalho ou a falta de inteligência, e não por partirem de condições desiguais de desenvolvimento. Estas falsas constatações, no sentido de se prestarem à análise da aparência, se dão à medida que a História e as condições de organização de uma sociedade deixam de ser levados em consideração para a análise do comportamento humano e da realidade objetiva.

Boarini e Yamamoto (2004) nos lembram que a Psicologia exerceu importante função no sentido de enquadrar e classificar os indivíduos, fazendo uso de instrumentos que mensuravam a inteligência e os sentenciavam aos estigmas de normalidade e anormalidade. Como consequência de tais práticas, os problemas de uma pessoa eram considerados como resultado de características individuais ou familiares e, por este viés, as verdadeiras determinações que compunham os problemas apresentados eram camuflados, deslocando o eixo de preocupação das relações sociais para o indivíduo. Segundo os autores, essa análise é possível quando na ausência de uma análise rigorosa, fundamentada em um método que possibilite avançar para além das constatações imediatas. Ou seja, as análises e conclusões que consideram apenas as manifestações da aparência não se sustentam mediante exames mais teóricos e metodológicos que consideram as múltiplas determinações que determinam a emergência dos fatos e fenômenos da realidade.

A crítica tecida por Vigotski sobre a crise em que a Psicologia enquanto ciência estava imersa não dizia respeito ao objeto, ou objetos, de estudos das diversas escolas dentro da Psicologia, mas sim aos métodos. Ou seja, para Vigotski o problema da Psicologia, já constatado pelo autor em 1930, não era de objeto e sim de metodologia, por isso a preocupação dos psicólogos soviéticos da troika³⁰ era pressuposto fundamental para a construção da nova psicologia. Assim, supomos que Vigotski olharia para a Psicologia do século XXI e reafirmaria a crise anunciada no início do século passado, já que a metodologia de análise das escolas psicológicas continuam por compreender o desenvolvimento do psiquismo humano segundo a lógica formal, ainda constituída sobre as dicotomias que marcam a psicologia burguesa. A compreensão crítica de Vigotski acerca do trabalho realizado por K. Bühler, buscando explicações para além da simples constatação de que a delinquência é fator de herança genética, só é

³⁰ Palavra que no idioma russo significa trio, utilizada por Vigotski, Luria e Leontiev para designar seu grupo de trabalho.

possível pela mediação de um método que considera os fatos e fenômenos da realidade como produções históricas e sociais de um homem que está submetido a determinadas relações sociais de produção para assegurar sua sobrevivência. Nesse sentido, a afirmação marxiana de que “se a Psicologia desejasse tornar-se uma ciência [realmente significativa], teria que aprender a ler o livro da história da indústria material, que contém “as forças humanas essenciais”, e que é a encarnação concreta da psicologia humana” (Marx citado por Vigotski, 2004, p. 8). Marx alerta para uma compreensão materialista e dialética da formação humana, cujo exame científico exige a investigação da história, da maneira como os homens se organizam para a produção material da vida. Parece-nos importante frisar: Marx e Vigotski tratam das relações sociais de produção e não das relações grupais ou interpessoais.

A crítica elaborada em 1930 subsidia a análise crítica nos dias atuais no que diz respeito à violência nas escolas e ao trabalho do psicólogo que atua frente a essa demanda. Sobre a violência, implica dizer que esta não é resultado de condições subjetivas ou biológicas, mas afirmar que sua manifestação nas escolas, vivida nas relações cotidianas entre professores, alunos e funcionários, é reflexo de uma organização social que impede o desenvolvimento pleno dos indivíduos. No entanto, isso não ausenta a escola e seus membros de criarem alternativas para o enfrentamento das relações violentas, mas ao contrário, possibilita que ações mais eficazes sejam empreendidas, envolvendo também a comunidade e familiares, uma vez que a violência deixa de ser entendida como resultado de uma única causa.

Nesse sentido, Vigotski (1997) afirma:

O trabalho de P. P. Blonskii, A. B. Zalkind e outros têm mostrado que uma criança moralmente defeituosa não é uma criança com um defeito orgânico inato, mas antes disso, é uma criança que tem sido marginalizada socialmente; **as causas de sua deficiência moral não devem ser buscadas dentro da criança, e sim fora dela nas condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas que são mais promissoras para o desenvolvimento da criança**; em um ambiente diferente, uma criança difícil perde, de modo muito rápido, os traços de deficiência moral e inicia um novo caminho. (p. 165, tradução nossa, grifos nossos)

Quanto ao trabalho que o psicólogo escolar realiza nas escolas a partir da demanda da violência, cujo conteúdo seja tema da quarta seção, adiantamos que **o método é ferramenta para desvelar o real**. A lógica dialética permite à Psicologia apreender o real em sua totalidade, nas suas múltiplas determinações, possibilitando ao profissional uma atuação voltada ao cumprimento dos pressupostos da educação,

considerando a escola como local que, por excelência, pode permitir a aprendizagem de outras formas de ser e estar no mundo. Contudo, essas novas formas dependem de um trabalho diretivo, organizado e intencional que tenha como imperativo o objetivo de promover a aprendizagem das construções do gênero humano, tanto para alunos quanto para familiares, professores e demais funcionários. As respostas construídas versam acerca do caráter educativo do enfrentamento à violência e não por intervenções policiais/militares para o ‘combate’ da indisciplina que objetivam encaminhar o aluno a medidas judiciais³¹.

Dessa forma, defendemos a formação humana enquanto um processo histórico e social, que concebe os homens como sujeitos em constante transformação, “(...) que não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.” citando João Guimarães Rosa na obra *Grande Sertão: veredas*, transformação que o escritor caracteriza como “(...) o mais importante e bonito da vida” (p.24/25). Compreendemos a violência como uma forma de atuar no mundo, mas que não é estanque desde que haja investimento educacional, formativo. Entendemos também que a escola e a educação formal, as quais são pensadas e construídas pelos mesmos homens, não são imutáveis e, portanto, não precisam se constituir da maneira como se afirmam em nosso tempo histórico, marcada pela precarização do trabalho docente e pelos conteúdos e métodos maçantes e sem sentido, com vistas à formação para o mercado de trabalho. Lembrando o que trouxemos de Brecht (1993, citado por Chaves, 2010) sobre a função da escola, afirmamos a defesa de uma escola que possibilite a apropriação das riquezas produzidas pela humanidade, e que apresente a História e as possibilidades de transformação já vividas pelo homem e possíveis de serem vividas de outras formas, superando o *apartheid* vivido pelas classes como resultado das condições de vida e de escolarização dos filhos da classe trabalhadora e da burguesia.

Assim, considerando a poética de Guimarães Rosa, os fundamentos teórico-metodológicos de Vygotski e Leontiev, buscamos também dos relatos do diário de Anton Makarenko (1888-1939), pedagogo soviético que tinha o objetivo de educar crianças e jovens em um período violento de pós-revolução na URSS, alternativas para

³¹ Menção ao projeto de lei 267/11 proposto pela deputada Cida Borgheti (PP-PR). A proposta diz respeito à punição de alunos que desrespeitarem professores e violarem as regras escolares. O aluno infrator (termo judicial empregado pela deputada) fica sujeito a suspensão e, em caso de reincidência, deve ser encaminhado a autoridade judicial competente. O problema da indisciplina escola deixa de ser uma questão educacional e passa a ser jurídica. Segundo site do Partido Progressista, a má qualidade no ensino se dá em consequência da violência nas escolas, entre outras causas.

o enfrentamento da violência nas escolas. Entendemos que os escritos de Makarenko sobre a organização e os objetivos da educação, bem como sobre a formação do humano no homem e a possibilidade de formar o novo por meio do processo educativo e do trabalho coletivo, fornece elementos para pensarmos a educação e a violência nas escolas no século XXI. Justificamos a eleição do autor como um exemplo histórico da possibilidade de transformação do homem por meio da educação e do trabalho coletivo. Seu trabalho buscava por respostas à formação do novo homem (o homem comunista) naqueles homens constituídos da velha sociedade composta pela alienação, pela violência, pelo individualismo, entre outros aspectos marcantes do capitalismo que precisavam ser desconstruídos.

2.5 Makarenko, a educação soviética e o desafio da formação do novo homem: contribuições para a atuação do psicólogo escolar

Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo.
(Makarenko, citado por Lombardi, 2008).

Não são somente os postulados marxistas sobre a formação humana que mantém viva uma concepção de homem que supera os pessimismos do inatismo frente à conduta violenta, e instrumentaliza a psicologia a atuações que sejam transformadoras – ou ao menos que tenham a transformação como horizonte. Ao relatar as experiências da Colônia Gorki (1920-1928) e da Comuna Dzerjinski (1927-1935), Makarenko, que fundamentou seu trabalho nas orientações marxistas e leninistas de educação, caracteriza-se enquanto um exemplo histórico de que a conduta humana não é consequência de herança genética. Objetivamos também, ao investirmos em Makarenko, investigar contribuições para pensarmos o homem e a educação de nosso tempo. Ainda que estejamos muito distantes espacial e temporalmente, alguns dos problemas e enfrentamentos do pedagogo continuam a nos ser muito caros em psicologia como, por exemplo, a indisciplina, organização do trabalho docente, o desenvolvimento humano, entre outros. Para as contribuições, além dos relatos-diários de Makarenko, nos fundamentamos também em suas conferências realizadas a partir da sistematização de suas experiências nas duas Colônias que dirigiu.

Makarenko relata, a partir de um momento histórico também engendrado por violência – Rússia pós Primeira Guerra Mundial, pós-revolucionária, em guerra civil –, um processo educativo, diretivo e intencional que possibilitou a transformação daquelas crianças e jovens que foram encaminhados às Colônias. Indivíduos que tinham como única alternativa uma apropriação e objetivação violentas. Os diários de Makarenko nos fornecem uma rica compreensão acerca do momento difícil e violento pelo qual a União Soviética passava naqueles primeiros anos do século XX. Acrescentamos que, para além da compreensão da conjuntura social da época, Makarenko nos permite o entendimento da formação de homem, e da sua condição humana imbricada com as condições históricas e sociais. Embora não vivamos em uma situação declarada de guerra, como a vivenciada por Makarenko e seus alunos, as condições sociais e econômicas atuais impostas pelo capitalismo, nos coloca em uma situação de violência que se acirra cotidianamente no país, com números e experiências muito próximas ao vivido em situações de guerra, conforme descrito pela pesquisa Mapa da Violência 2013: homicídios e juventude no Brasil, **que constata no país, nos últimos quatro anos, um número de homicídios superior aos doze maiores conflitos armados ocorridos entre os anos de 2004 e 2007.**

A conjuntura apresentada acerca da violência no Brasil, dadas às devidas proporções, tem se manifestado também no cotidiano escolar, em relatos de pais, funcionários, professores e alunos. Denúncias de roubos, tráfico de drogas, agressões físicas e verbais, relatos que muito se assemelham às queixas apresentadas e enfrentadas por Makarenko e também endereçadas à Psicologia nos dias atuais. Assim, ao final da seção, poderemos ter elementos suficientes para pensarmos a atuação do psicólogo escolar no enfrentamento à violência nas escolas à luz da Teoria Histórico-Cultural, respondendo, então, ao primeiro objetivo desta dissertação.

Embora não tenhamos conhecimento se houve uma aproximação entre L. S. Vygotski e Anton Makarenko³², iniciamos a presente seção dando destaque a este autor soviético justamente pelo trabalho e teorização de uma pedagogia que, em grande parte, se fundamentou com base em suas atividades junto aos ditos delinquentes. Apesar de sabermos que sua pedagogia encontraria inúmeras barreiras para ser aplicada às escolas do dia de hoje, endossamos que o que esse educador ucraniano escreveu a respeito da

³² No livro *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1978) faz breve referência à Makarenko.

educação familiar e escolar oferece elementos para comparação e análise, permitindo maior clareza do mundo que formamos e no qual nos constituímos em humanos.

Conforme Barroco (2007), os escritos de Makarenko versam em várias oportunidades sobre a educação do novo homem, o homem soviético, após a Revolução de 1917. A proposta educacional que apresenta coaduna, ou ainda, é parte da *educação social* soviética. A autora explica que a intervenção pedagógica deve apostar no ser humano, que o considera em movimento, potencialmente capaz de ser e exercer transformação. Podemos notar em seus escritos (Makarenko, 1981, 2005) seu otimismo em relação a essa educação voltada para objetivos coletivos³³, comuns. Eles nos inspiram a manter o olhar sobre a possibilidade da formação de um *novo homem* justamente quando isso era necessário de ser apregoado (anos pós-guerras e pós-Revolução), e que não era fácil de ser vislumbrado ante a grande pobreza ou miséria.

Certamente que Makarenko elaborou formulações e proposições que suscitaram admiração e controvérsias, seja pelos próprios conteúdos, seja pela forma de se ensiná-los - com experiências pautadas na prática mesmo de sobrevivência, como constam em *Poema Pedagógico e Bandeiras nas Torres* (Makarenko, 2005, 1977). Em suas conferências e publicações, o autor registrou a concepção de um modelo de escola com base na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina.

Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos, e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar plena liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na autorganização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, **enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito e não deve renunciar a ele, de usar a força e obrigar**. Afirmei também que não era possível basear toda instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. **Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo**.

Em última análise eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o **coletivo** é que eu apoiava todas as esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da pedologia e ficavam girando somente em torno da ‘criança’. (Makarenko, 1987, p. 152, 153, grifos nossos)

³³ Makarenko considerava que o objeto da educação deveria ser a coletividade, educar para o coletivo, a partir daquilo que é colocado pela sociedade. Uma passagem do autor esclarece o que quer dizer com a educação para a coletividade “É preciso mostrar aos alunos que o trabalho e a vida deles são parte do trabalho e da vida do país”. Ou seja, era preciso que os alunos se entendessem enquanto partícipes de um trabalho de construção, não só de suas vidas como também de seus colegas da Colônia e de seu país. As atividades exercidas encontravam seu motivo não somente nos benefícios diretos que os resultados poderiam trazer individualmente, mas na importância do trabalho realizado para todos os membros da Colônia e do *novo* país. Dessa forma, os homens individualistas formados outrora, a partir da propriedade privada, não seriam mais “fôrma” para o *novo* homem. A sobrevivência de cada um dependia do trabalho de todos.

Estamos cientes da impossibilidade de “aplicar” a pedagogia de Makarenko no Brasil do século XXI. Ela nos permite, no entanto, pensar na importância de sua concepção de ser humano e do processo educativo, assim como o que é discutido e difundido por diferentes teóricos marxistas sobre a educação, e que subsidiam a produção desta dissertação. Para a época em que escreveu, podemos dizer que seu trabalho foi polêmico e divergia da pedagogia centrada na criança, vertente que ganhava cada vez mais notoriedade no mundo todo. Escrever e defender uma **pedagogia da coletividade** só poderia ocorrer em uma sociedade como aquela, de implantação do comunismo, com uma transformação que compreendia primeiramente as bases materiais. Também é possível concluirmos que o próprio Makarenko (2005) não soubesse, de início, o que pôr no lugar de tal concepção educacional hegemônica, pois ele mesmo afirma o quanto autores como Rousseau e Freud (1856-1939) não poderiam fundamentar a pedagogia revolucionária.

Essa prática de recuperarmos autores e obras clássicas aos dias atuais permite-nos obter elementos que lancem luz sobre as nossas aflições. Alguns deles, como Makarenko, podem ser considerados autoritários, pouco democráticos e, levando à risca, até mesmo como proposições consideradas ilegais. Mas, a vida e obra deste autor contribuem para se mais bem entendermos a educação que se desenvolve dentro e fora da escola.

Sobre o contexto de sua produção, lembramos que o autor iniciou seu trabalho em meio a uma sociedade sofrida, envolta em uma terrível crise de fome que se abateu sobre a URSS (1922-1923). Segundo Barroco (2010), a situação da Rússia pós-revolucionária pode ser comparada a um corpo que é atropelado diversas vezes. Elleinstein (1976, citado por Barroco, 2010) conta que a situação da Rússia em 1922 era catastrófica, comparada à Bangladesh em 1972, e descreve um cenário de extrema violência e miséria. No que diz respeito à alimentação, afirma que nas regiões mais afetadas esta se resumia em uma mistura de ervas e cascas de árvores, e em algumas localidades comia-se até mesmo carne humana. O mesmo autor ainda relata a enorme quantidade de mendigos (somavam milhões) e de ladrões. Elleinstein afirma que os diários de Makarenko fornecem elementos muito ricos sobre as condições vividas àquela época. Isso evidencia que o enfrentamento ao furto de alimentos e de objetos era uma das grandes dificuldades da instituição onde era diretor (a *Colônia Gorki*), e o

mesmo ocorria em outras instituições (Makarenko, 2005). Vencer essa conduta “delinquente” era imperioso, e encontrar uma metodologia para tanto constituía-se um enorme desafio para ele e outros educadores, afinal o comunismo (em um único país) tinha que dar certo. Até as propostas educacionais, além da economia, deveriam demonstrar ao mundo ocidental que estavam no rumo certo (Barroco, 2007).

Por acreditarmos ser importante para a compreensão da Rússia no período pré-revolucionário, faremos um parêntese para trazer um excerto da obra *A Mãe* (Anexo 1), de Máximo Gorki (1868-1936)³⁴, que teve sua biografia também marcada pelas nuances sofridas por seu país. O livro conta sobre a Rússia pré-revolucionária sob a perspectiva das relações familiares e da classe trabalhadora³⁵. Makarenko, em homenagem ao escritor e sua história de vida batizou a colônia com seu nome. A Revolução deixou problemas que precisavam ser resolvidos, mas também propunha um horizonte de profundas mudanças nos países da União Soviética³⁶. Já a situação anterior, o livro foi escrito em 1907, mostra um país governado por czares que massacrava sua população com condições de vida e de trabalho caracterizadas pela miséria e precarização, material e humana. Nessa época, ainda que houvessem levantes contra tal estado de coisas, como é narrado no livro citado, a maior parte da população não vislumbrava um futuro melhor, pior que isso, nem concebia o mundo e suas vidas como um movimento incessante da história.

Sobre as condições futuras para a formação de novos homens, Leontiev (1978c) assevera:

³⁴ Máximo Gorki, cujo verdadeiro nome era Alexei Peshkov, foi um escritor russo que inspirou o trabalho de Makarenko, por isso a homenagem com o nome dado à Colônia. Foi Gorki o grande incentivador para que Makarenko relatasse a experiência, pessoal e pedagógica, dos anos vividos na Colônia Gorki, dando origem ao livro *Poema Pedagógico*.

³⁵ Apresentamos no Anexo 2, trecho da peça que trata da importância da educação formal aliado a luta da classe trabalhadora. Além disso, oferece um rico conteúdo que explicita sobre duas concepções de homem e de educação expressas pelo professor e pela Mãe que são muito distintas. Consideramos também que o material fornece elementos profícuos para o trabalho com professores e familiares nas escolas, bem como, com alunos de graduação em Psicologia e Pedagogia.

³⁶ De acordo com Silva (2011, p.228) “Tal como Barroco (2007a) não entendemos a sociedade soviética como perfeita, mas como uma construção histórica que se desenvolveu a partir de necessidades humanas reais e que seus pontos críticos, especialmente no período stalinista, não anulam o trabalho de cientistas e educadores soviéticos, como é o caso de Vigotski e continuadores, bem como não eliminam a defesa destes por uma sociedade socialista. É patente, segundo Barroco (2007a), que a nacionalização e a coletivização dos meios de produção e da propriedade como medidas oficiais em si e por si mesmas não garantiriam a formação da nova sociedade, a qual demandava a formação de uma nova consciência. O avanço das ciências neste ínterim era essencial”.

Assim como o passado, o futuro está também presente na personalidade. A perspectiva de vida que se abre diante do homem não é simplesmente um produto de um "reflexo deixado para trás", mas também sua propriedade. Nisso reside a força e a verdade do que Makarenko escreveu sobre o significado das perspectivas próximas e das perspectivas mais distantes e de sua contribuição para o desenvolvimento. Isto vale também para os adultos. Segue uma parábola que ouvi uma vez de um criador de cavalos em Urals: Quando um cavalo, num caminho difícil, começa a tropeçar, então é necessário, não chicoteá-lo, mas levantar sua cabeça mais alto de modo que possa enxergar mais longe. (p.29)

Assim, ainda que as condições pós-guerra fossem de dificuldades de todos os aspectos, estas eram parte integrante do nascimento de uma nova ordem. Exemplificamos aqui o papel da violência já explicitado por Vázquez (1990): seu contraditório potencial criativo, ainda que não seja suficiente para a criação do novo, o faz à medida que destrói o velho e engendra novas possibilidades de construção.

Voltando à Makarenko (2005), este expõe suas dificuldades para dirigir instituições na zona rural pauperizada, para atender crianças e jovens infratores. Grande parte dessa população era composta por órfãos, que mal sabiam ler e escrever. Era uma época em que os modelos de escola e de sociedade vigentes até então eram questionados e precisavam ser superados. Makarenko (1981) indagou-se sobre como educá-los, repensando o papel da escola e da família (Makarenko, 1981) na recém-criada sociedade socialista.

Na obra *Poema Pedagógico*, Makarenko conta sobre as vivências na *Colônia Gorki* e narra todas as dificuldades encontradas ao longo do seu trabalho. Inicialmente, trata sobre o primeiro obstáculo em seu desafio de forjar o *novo homem comunista*: a ausência de teorias e práticas pedagógicas que fundamentassem o árduo trabalho de reeducar jovens e crianças 'delinquentes', uma vez que não havia uma psicologia para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa marginalizada, e, por conseguinte, uma pedagogia que lhe fizesse jus. Assim, as primeiras páginas do livro são dedicadas aos desabafos do pedagogo frente à inconsistência das teorias pedagógicas de sua época acerca da educação de alunos com uma biografia singular marcada pela miséria, abandono e delinquência.

Suas elaborações teóricas e suas intervenções práticas, em parte criticadas pela concepção de disciplina e de autoridade (Makarenko, 1986), tornaram-se conhecidas por *transformar* muitas crianças e jovens marginalizados nos ditos cidadãos comunistas. O autor reafirmava veementemente ser fundamental investir na formação do caráter do homem novo, comunista, levando os educandos a superarem a concepção de vida e de educação burguesas, com base no consumo (Makarenko, 1981). Considerava a

possibilidade histórica de enfrentamento à produção da miserabilidade para as grandes massas e, em consequência, do impedimento ao desenvolvimento pessoal dos seus membros. A *educação social*, pautada na aplicação do marxismo na compreensão da vida e do papel de cada um na nova sociedade deveria forjar naqueles educandos os *brotos para a formação do novo homem*. Era preciso que, por meio dela, se vencesse não só a miserabilidade e os vícios que lhes eram próprios, mas, além disso, dar-lhes rumo e apoio para deixarem o passado para trás e avançarem na construção de um novo mundo.

Segundo Manacorda (1992), frente às dificuldades sociais e também no campo das teorias pedagógicas

Makarenko elabora, então, uma pedagogia original, anti-rousseauiana e não-espontânea, embora toda literatura pedagógica da época fosse tal, mas voltada para uma exigentíssima ‘educação dos sentimentos’, frequentemente, num aparente contraste com os interesses das crianças, assim como elas o entendiam. Esta educação tão exigente se realiza especialmente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são parte. Ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, o ‘coletivo’ é o outro grande motivo da pedagogia de Makarenko: mas ele constatou que o próprio coletivo pode ter validade educativa somente se não lhe faltam perspectivas de vida e de alegria, ‘da alegria do amanhã’, como ele diz. A educação dos sentimentos é viável somente se se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria e a felicidade para todos os homens (e não apenas a felicidade do indivíduo, expressada no Setecentos por Locke, Rousseau e pelos revolucionários da América e da França) eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa, quanto otimista. (p. 316)

Sobre o problema da educação da Velha Rússia, Barroco (2010) cita Boldirev, mesmo ciente da influência da propaganda comunista, e afirma que até 1917 três quartos da população russa era analfabeta e 80% dos jovens e crianças do país não iam à escola, o que demonstra que tal estado de coisas teria ainda longo percurso. No período de 1934 e 1935, no que diz respeito à população russa estes números caíram para 8%. Isso porque, diferentemente da escola burguesa, que funcionava como apêndice do Estado e educava somente os filhos da burguesia, o clero e a nobreza, a educação da sociedade soviética visava a formação educacional de todos. A transformação social exigida pela Revolução trazia a necessidade de “alistar o maior número de indivíduos, as massas, na construção cultural e econômica. Isso era questão de vida ou morte no novo regime, e a escola deveria ser, portanto, única para todos. (p. 93). Este era um dos momentos históricos que, segundo Makarenko (2002) a sociedade coloca a educação como um imperativo com muita impaciência e exigência, cobrando a formação de

homens (médicos, engenheiros, moldadores, torneiros, etc.) para a edificação da nova sociedade. Como nos apresenta Barroco (2010, p.73), diante deste quadro, para responder a tal exigência, foi criada uma organização intitulada: *Abaixo com a Ignorância!*, cujo slogan era *Alfabetizado Ensina o Analfabeto!* Todos foram convocados a auxiliar na construção do novo país, e no período de 1920 à 1940, cerca de 60 milhões de adultos foram alfabetizados.

A *ordem do dia* para a educação era, pois, a formação de um novo homem, o homem comunista - algo jamais visto. Mas, como educar ou formar os novos homens? O seu desafio nessa educação era imenso ante a ausência de conhecimento sistematizado e empírico sobre como formar o homem comunista. Makarenko relata sua conversa, em setembro de 1920, com o Chefe do Departamento de Educação Pública da Província (Khárkov, Ucrânia) quando foi chamado a assumir a direção da Colônia para delinquentes juvenis. No trecho que citamos a seguir, eles discutem sobre como educar estes jovens, como superar as alternativas existentes para estes jovens antes da revolução. Makarenko (2005, p.12) diz:

[Makarenko] - Mesmo antes da Revolução já se sabia como lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinquentes juvenis.

[Chefe] - Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.

[Makarenko] - Certo. Isso significa que temos que criar o homem novo de maneira nova.

[Chefe] - De maneira nova, isso mesmo, você está certo.

[Makarenko] - Mas ninguém sabe de que maneira fazer isso.

[Chefe] - Nem você sabe?

[Makarenko]- Nem eu sei.

O espaço cedido para a Colônia Gorki havia abrigado outra colônia que recebiam jovens delinquentes antes da Revolução; foi uma das que se dispersou em 1917. Segundo relatos dos seus diários, os diretores pedagógicos das colônias eram velhos militares reformados de baixa patente, que tinham a função de vigiar os passos dos educandos durante todas as suas tarefas do dia. “Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses “tios” não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limitava a um instrumento da simplicidade de um porrete” (Makarenko, 2005, p. 14)³⁷.

³⁷No momento em que escrevemos, citando Makarenko e seu entendimento, em 1920, quanto à pobreza pedagógica dos militares que, por conseguinte, resultava em uma formação humana tão miserável quanto o ensino, tivemos acesso à notícia de que dez escolas públicas no Estado de Goiás (Brasil) serão administradas pela Polícia Militar. Esta exigirá, entre outras coisas, que uma mensalidade seja paga pelos alunos (para cobrir gastos com material didático selecionado pelos policiais) e que os mesmos vistam

Para a formação do novo homem, conforme dito pelo Chefe do Departamento de Educação Pública, as práticas “pedagógicas” com os jovens delinquentes do período anterior à Revolução não poderiam contribuir com a criação do novo. Isto já estava posto: o porrete e a superficialidade do ensino não constituíam ferramentas para a formação humana desejada. Era preciso ir além, e Makarenko aceitou o desafio: reeducar centenas de jovens para assumirem “(...) o comando de suas próprias vidas e da sociedade socialista” (Luedemann, 2002, p. 12).

As teorias vigentes da época não permitiam vislumbrar um futuro diferente a estes jovens, uma vez que concebia o desenvolvimento a partir de teorias funcionalistas ou idealistas – concepções que tampouco serviam à formação da nova sociedade em construção. No lugar destas concepções, Makarenko propõe a educação para a coletividade: era preciso, então, criar uma metodologia de educação para a formação do homem comunista que pudesse ser compartilhada por todos os educadores e contemplasse todas as diferenças individuais. Em consonância com a política educacional do país, Makarenko defendia “Em lugar de inúmeras escolas diferenciadas, uma escola organizada na forma de coletividade, capaz de combinar todas as diferenças com base nos direitos iguais ao desenvolvimento cultural” (Luedemann, 2002, p. 279).

Refutando as teorias idealistas, o pedagogo ucraniano afirmava que as crianças não se desenvolvem naturalmente como afirma(va)m as concepções espontaneístas da educação, mas precisam de um norte, de direção. **A defesa de Makarenko se faz acerca da educação enquanto um produto de planejamento consciente, intencional, racional e guiado segundo as necessidades sociais, se criando e recriando.** Segundo o pedagogo, era preciso lidar com o aluno real no lugar de parâmetros ideais, eternos e absolutos (Luedemann, 2002). Quanto às teorias funcionalistas, tanto em Sociologia quanto na Psicologia, criticava a criação de moldes para as personalidades em resposta direta à necessidades da sociedade, e apontava a educação comunista como capaz de

uniformes com motivos militares. Ou seja, tem-se anulado tanto o caráter democrático da escola pública quanto à função educativa das mesmas em lidar com as questões escolares, dando lugar à repressão policial (fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/29345/policia-militar-vai-administrar-dez-escolas-publicas-do-estado-de-goias/>).

Temos então, em 2014, a reedição de uma prática historicamente falida, relatada por Makarenko, que resulta em vigia e militarização das relações escolares em detrimento da sua função clássica de ensino. Indo além, remete-nos, ainda, ao nosso passado recente da ditadura militar e também os colégios militares do exército que, além das constantes denúncias de abuso de autoridade, utilizam livros didáticos diferentes dos indicados pelo MEC. Como citado na primeira seção, durante as análises dos artigos, a presença da polícia nas escolas desvia o foco do problema e impede que ações pedagógicas sejam realizadas.

formar homens felizes e realizados, refutando a concepção funcionalista do antagonismo indivíduo *versus* sociedade (Luedemann, 2002).

Como (re) educar crianças e jovens com histórico nada favorável fundamentado em teorias que os concebiam enquanto sujeitos formados essencialmente sobre a base biológica ou idealista? É preciso reiterar que a visão de homem e de mundo ventilada pelas teorias da psicologia ou da educação incide diretamente sobre a prática pedagógica, sobre as possibilidades e limitações impostas para os sujeitos em seu processo de formação humana, justificando a necessidade de compreender e investigar a formação humana que subsidia a prática cotidiana. Assim, após revisar as teorias pedagógicas de sua época sobre a educação de crianças e jovens delinquentes, Makarenko, certo de que o desenvolvimento não se encerra em nenhuma fase da vida – e que, portanto, as transformações são possíveis desde que haja intencionalidade na tarefa a ser exercida –, reeduca estes jovens para a coletividade. O educador nos mostra com seu desafio diário a realização da “imensa potência do trabalho educativo”. Refuta, ao contar seus difíceis dias na direção da colônia Gorki, toda e qualquer teoria que repouse sobre o inatismo o motor do desenvolvimento humano, colocando em seu lugar a história de transformação de seus alunos, exercida pela educação e pelas novas condições materiais da União Soviética.

Ao final de um texto que narra sobre sua experiência de trabalho, Makarenko (2002) assinala:

Estou convencido de que o objetivo de nossa educação não reside somente em formar o homem de espírito criador, o cidadão capacitado para participar com o máximo de eficácia na edificação do Estado. Nós devemos formar também uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz. (p. 393)

A partir dos escritos de Makarenko podemos localizar algumas contribuições para a atuação do psicólogo que trabalha nas escolas e, especificamente, que lida com a violência. Dois campos principais nos servem de análise: sobre a formação humana e acerca da organização do trabalho educativo.

Luedemann (2002) afirma que a maioria dos intelectuais da Instrução Pública ucraniana se emocionavam frente às histórias de abandono e miséria das crianças, mas não acreditavam na superação dos problemas apresentados. Fundamentados nesta concepção, a educação destes meninos e meninas não deveria ser orientada por uma exigência severa, como o era para as crianças incluídas à sociedade “no lugar da exigência, a piedade e a educação para o conformismo, buscando apenas à readaptação

à sociedade com algum tipo de trabalho de segunda categoria” (p. 119). As crianças e jovens recebidos por Makarenko chegavam à Colônia com estigmas muito bem definidos, que tinham em comum a difícil ou ‘impossível’ educabilidade. Contudo, ainda que o pedagogo e responsável pela educação nas Colônias não soubesse exatamente como educar esses sujeitos, tinha um norte muito bem definido: a constituição dos sujeitos se dá em estreita relação com sua atividade concreta no mundo. Mais, a mudança provocada pela Revolução nas condições materiais poderia e iria promover transformação na constituição singular dos homens. Os relatos nos diários³⁸ e também dos antigos alunos que passaram pelas Colônias são testemunho vivo da real possibilidade do devir humano. A imensa potência do trabalho educativo, como Makarenko afirmara, se mostrou verdadeira em sua atuação com a criação dos novos jovens e crianças. Ao trabalho do psicólogo afirma uma concepção de desenvolvimento que traça inúmeras possibilidades de ação, para além da paralisação provocada pelas concepções biologicistas. Auxilia, inclusive, como material a ser utilizado em cursos de formação de professores,³⁹ grupos com alunos, projetos com familiares, entre alternativas que serão exploradas na quarta seção. Portanto, contribui com a atuação do psicólogo escolar do século XXI quando fundamenta ações que objetivam ofertar novas formas de ser e estar no mundo, de maneira planejada, diretiva e intencional ou, como diria o autor, “um trabalho inteiramente racional” (Makarenko, 2002, p. 271).

Makarenko (2002) afirmava: “Considero que a educação é a expressão do credo político do professor e que seus conhecimentos tem um caráter auxiliar” (p. 394). As concepções de homem de mundo dos profissionais implicam diretamente nas ações práticas que são tomadas no cotidiano, tenha o psicólogo consciência ou não desta relação. O autor jamais poderia ter organizado um processo educativo e laboral para estes sujeitos se sua compreensão sobre os homens e a realidade não considerasse a categoria do devir. Ou seja, o trabalho do pedagogo soviético só pôde realizar-se porque a maneira como ele lia a realidade o permitia investir naqueles indivíduos desprovidos de todo e qualquer investimento. Da mesma forma, o psicólogo escolar só pode planejar e atuar com vistas ao enfrentamento e superação da violência nas escolas se fundamentado por uma concepção de constituição humana que permita o vir a ser.

³⁸Site que contém fotos, relatos e outros arquivos sobre a vida e obra de Makarenko. O site conta com histórias de alguns dos seus alunos sobre a época em que estavam nas Colônias e o destino que tiveram após sua saída: <http://www.makarenko.edu.ru>

³⁹ Sobre a formação e o trabalho docente ver mais no texto *De Minha Experiência de Trabalho*, disponível em Luedemann (2002).

No entanto, tal compreensão não comporta a ideia de um desenvolvimento independente das condições em que estão inseridos os homens, como se houvesse uma semente, com as características tipicamente humanas, pronta a desabrochar. Nesse caso, a educação escolar não precisaria definir-se por intencional e diretiva. Bastaria, no caso da 'semente', a influência de um ambiente espontâneo, sem censura ao desenvolvimento natural. Se confiasse nesta tese o trabalho de Makarenko nem sequer poderia ter começado. Aprendemos então, como mostra a História, e considerando o segundo campo de análise proposto (organização do trabalho educativo), que resulta concatenado ao primeiro campo (concepção de formação humana), que a educação que se pretende emancipadora deve basear-se nos preceitos da diretividade, conforme também anunciado por Saviani (2003) como um dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

O psicólogo que trabalha com a educação, a partir da concepção de educação escolar exposta, pauta sua atividade junto à escola de maneira à explicitar o quanto uma concepção de educação escolar e de formação de homem orienta e define a atuação de professores e funcionários frente o desenvolvimento dos alunos. De forma mais direta, o psicólogo escolar atuaria também na construção e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico, no estabelecimento dos objetivos e dos meios da organização escolar, bem como na elaboração e atuação em projetos com alunos que visem a apropriação dos conteúdos científicos. Nesse sentido:

Brecht (1993) alerta que a organização da escola, independentemente de sua localização ou do tempo de funcionamento, pode ter somente uma de duas orientações: ou limita o sujeito ao seu tempo e ao seu espaço e, assim, minimamente, ensina-lhe códigos e expõe informações, ou se efetiva como um cenário que instiga para os desafios, ou atua em favor de que todos se apropriem das grandezas da ciência e do belo, materializado por meio da arte e apresenta as possibilidades de transformação que a história dos homens já provou que existem. (Chaves, 2010, p. 73)

Por fim, embora Makarenko destaque a importância da formação de um coletivo forte entre os alunos, ele também afirma a necessidade do desenvolvimento de uma atuação coletiva por parte dos profissionais que atuavam na Colônia. Nesse sentido, é possível compreendermos que um corpo docente que se compreende e se faz como um coletivo vigoroso se fortalece e pode criar alternativas para pensar e atuar frente às vicissitudes da educação escolar, entre elas a violência. A constituição de um coletivo forte possibilitaria aos professores analisar a totalidade do processo educativo, seus

objetivos, função e especificidade, criando novas propostas para o trabalho pedagógico realizado cotidianamente.

A violência, sob esta perspectiva, poderia ser enfrentada pelas ações dos professores nas mais diversas disciplinas, buscando uma atuação docente que superasse os profundos prejuízos da fragmentação do conhecimento, tendo em vista uma relação interdisciplinar entre os diversos conteúdos científicos apresentados pela escola. Não seria responsabilidade de um ou outro profissional da escola enfrentar a violência, mas sim um problema a ser respondido pela instituição escolar como um todo. Contudo, dado as extensas jornadas cumpridas por professores devido aos baixos salários⁴⁰, sabemos da dificuldade concreta de formação e consolidação de um coletivo forte, conforme proposto por Makarenko. Os professores, que atuam por vezes em três escolas distintas nos três turnos do dia, não têm condições materiais e psicológicas para assumir um comprometimento integral com os caminhos que a educação tem traçado. Por vezes, não conhecem nem seus pares. Esses fatos não isentam, contudo, a psicologia de pensar alternativas para possibilitar ao corpo docente saídas para enfrentar os problemas apresentados. Trocas de experiências, elaboração de ações frente à conduta violenta, grupos de estudos sobre temas como violência, formação humana, prática docente, etc., entre outros, são tarefas que o psicólogo escolar deve assumir.

Para encerrarmos, afirmamos que o que vimos expondo até agora são categorias importantes para a apreensão do real, e de sua atuação: a definição sobre violência e as relações sociais nas quais estamos circunscritos, que também se apresentam violentas; o processo de formação humana e a formação violenta. Passamos agora à próxima seção que objetiva investigar e analisar a partir da Psicologia Histórico-Cultural como a violência nas escolas tem sido discutida pelos pesquisadores e estudiosos da temática. Perguntamos: com quais lentes a violência nas escolas tem sido lida? Qual a concepção hegemônica acerca do problema?

⁴⁰ Marx (1989, p. 101-102) citado por Silva (2011, p. 204) explica que: “A mais baixa e a única necessária tabela de salários é aquela que provê à subsistência do trabalhador durante o trabalho e a um suplemento adequado para criar a família a fim de que a raça dos trabalhadores não se extinga. Segundo Smith, o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simplehumanité* [simples humanidade], isto é, com a existência bestial”.

3. A violência nas escolas: a apreensão do movimento do real nas pesquisas científicas

Estabelecidos e expostos os fundamentos teórico-metodológicos que nos subsidiam na investigação sobre a violência na escola, e com o intuito de apreender o real – ou de termos uma ideia do estado da arte – na presente seção **objetivamos** apresentar o que vem sendo investigado e publicado a respeito da temática da violência nas escolas. Para isso, elegemos categorias para a análise dos artigos selecionados que compreendem investigar quais as concepções teóricas ou teses hegemônicas, as metodologias de investigação empregadas, as principais queixas ou demandas vinculadas a essa temática e quais as alternativas de intervenção propostas pelos autores.

Os **procedimentos** para compor a compreensão do estado da arte contou com o levantamento de artigos nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Index Psi Periódicos*, por meio do site de buscas BVSPsi (Biblioteca Virtual de Saúde e de Psicologia). Justificamos a escolha destas bases por serem indexadoras que comportam um grande volume de pesquisas e por possibilitarem acesso irrestrito aos periódicos indexados. Em parceria com FAPESP, CNPQ e BIREME, a *SciELO* reúne trabalhos realizados nas mais diversas áreas da ciência, possibilitando acesso integral a publicações do Caribe e América Latina. Já o *Index Psi*, apesar de apresentar apenas o resumo dos artigos, comporta publicações científicas brasileiras específicas da área da Psicologia, resultante de uma parceria entre Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS).

Ante a relevância dessas bases e a amplitude que o levantamento poderia alcançar, destacamos as palavras-chave de busca: *violência and escola*; *violência and escolar*; *violência and psicologia escolar*; *violência and teoria histórico cultural*; *violência and marxismo*.

Entre todos os artigos que pudessem ser capturados por esses descritores, para delimitação dos mesmos elegemos como primeiro critério o ano de publicação, compreendendo o período dos últimos cinco anos e o fato de serem de língua portuguesa. Posteriormente, os artigos foram selecionados pelo título e resumo, resultando em um total de quarenta e dois trabalhos (42), dos quais quarenta (40) **foram lidos integralmente**, uma vez que os resumos não apresentavam informações suficientes para análise. De modo geral, apresentam mais uma introdução ao trabalho

que uma síntese do mesmo (sem objetivos, metodologia, resultados e conclusões além de ausência de perspectiva teórica).

Os trabalhos encontrados nessa base, por apresentarem apenas resumo, demandaram a procura do texto integral em um site de buscas. Quanto aos artigos que ainda assim não foram encontrados integralmente, foi realizada apenas a leitura do resumo e, mediante a fragilidade nas informações coletadas para a análise, fato ocorrido com dois artigos, estes foram desconsiderados (Isso nos leva a considerar a importância de se rever espaços destinados aos resumos, já que são porta de entrada, convite, ao texto completo).

Por meio dos levantamentos no Indexpsi e na Scielo, devido à aproximação temática das palavras-chave, chegamos a muitos artigos que se repetiram na captura, e foram considerados como pertencentes à primeira base de dados em que se apresentaram. As primeiras buscas foram realizadas no Scielo, o que justifica um número maior de artigos selecionados e atribuídos a esta base de dados.

A tabela abaixo apresenta a quantidade de artigos selecionados segundo as palavras-chave em casa base de dados.

Scielo					
Palavras-chave	Violência <i>and</i> escola	Violência <i>and</i> escolar	Violência <i>and</i> psicologia escolar	Violência <i>and</i> Psicologia Histórico-Cultural	Violência <i>and</i> marxismo
Total de artigos encontrados	16	14	2	0	0

Indexpsi					
Palavras-chave	Violência <i>and</i> escola	Violência <i>and</i> escolar	Violência <i>and</i> psicologia escolar	Violência <i>and</i> Psicologia Histórico-Cultural	Violência <i>and</i> marxismo
Total de artigos encontrados	2	7	1	0	0

No *Scielo*, indexador que disponibiliza a contagem de publicações por revista, área temática, ano de publicação, entre outras categorias, as primeiras publicações encontradas com as palavras-chave citadas datam do final da década de 1990 e o maior número de publicações tem se dado nos últimos sete anos.

O maior número de artigos foi encontrado com as palavras-chave *violência and escola* e *violência and escolar*, seguido por *violência and psicologia escolar*. **A busca por *violência and psicologia histórico-cultural* e *violência and marxismo* não resultou em nenhum artigo no período pesquisado**, mesmo que investigado nas duas bases de dados selecionadas, o que destaca a relevância da investigação de contribuições possíveis para a temática eleita a partir destas concepções teóricas da Psicologia Histórico-Cultural. É importante mencionar também a **ausência de referências à Marx e aos autores da Psicologia Russa nas publicações analisadas. Em nenhum dos artigos selecionados foi encontrado referência à Vigotski, Luria ou Leontiev.**

Cabe, mediante a ênfase que tem sido dada ao fenômeno, justificar a ausência da busca pela palavra-chave *bullying*, uma vez que o objetivo da pesquisa é tratar da violência que se manifesta na escola, e não especificamente de um de seus desdobramentos. Ainda assim, uma quantidade grande de artigos (dez) sobre a temática foi indicado pelos indexadores e, de acordo com a metodologia exposta, foram lidos e fichados.

Feitos os levantamentos e localizados os textos completos, assim como definido o modo de identificação da relevância do texto para a pesquisa, por meio da leitura do texto integral, passamos a esta etapa.

A leitura dos artigos foi guiada por algumas questões-chave:

- a) qual a concepção de violência adotada pelo autor;
- b) quais as metodologias de investigação;
- c) quais as principais queixas ou demandas vinculadas a essa temática;
- d) quais intervenções tem sido realizadas.

A partir destas questões foi possível identificar as **concepções hegemônicas** acerca da violência que se manifesta na escola. A organização para leitura foi realizada por meio de preenchimento de tabelas que continham o nome dos autores, ano de publicação e trecho explicativo.

Para a organização da presente seção são apresentados os resultados das análises, segundo as questões-chave e as categorias resultantes destas, juntamente com

as contribuições possíveis da Psicologia Histórico-Cultural. Os trechos das publicações originais são trazidos à medida que entendemos que se faz necessário a exposição integral para a compreensão da ideia proposta pelo autor. Cabe ressaltar que a falta de indicação de páginas em algumas referências apresentadas justifica-se pela ausência na numeração nos artigos pesquisados na internet.

Ao final da seção, as publicações são analisadas à luz de subsídios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de maneira mais profícua, discutindo os desafios e contribuições da Psicologia Escolar a partir do verificado nas publicações analisadas.

Consideramos que identificar a **concepção de violência** traz consigo, além da tentativa de definição do conceito, a concepção de homem e de mundo subjacentes. Ou seja, ao investigar essa temática, é possível compreender não somente o que tem sido entendido como violência na escola ou como o termo mais empregado, violência escolar, mas, para além disso, é possível identificar a concepção de homem e de mundo eleitas. Entendemos, pois, que ao definir violência, o autor define ou expressa também a perspectiva adotada sobre a formação humana – embora possam não ter a devida consciência a esse respeito. Assim, esta questão possibilita elementos para compor a visão hegemônica sobre a conduta humana violenta, além de contribuir para a conceituação de violência escolar, ainda que não seja possível pensá-la enquanto homogênea ou estática, visto que se apresenta enquanto um fenômeno social.

Nesse sentido, durante a leitura das publicações relacionadas, foi possível destacar **categorias de análise**, que serão apresentadas como subtópicos das questões já apresentadas. No que diz respeito à concepção de violência, as categorias eleitas versam sobre os determinantes da violência; definições de violência; escola como produtora de violência; *bullying*: características gerais.

Ao identificar as principais **demandas e queixas** em relação à violência na escola é possível analisar como este fenômeno tem se apresentado, ou seja, como e quais são suas manifestações e como estas se revelam frente à psicologia. Indica como, concretamente, a violência nas escolas tem atingido a comunidade escolar e toda a sociedade e quais são as questões que devem ser respondidas, sinalizando caminhos para a compreensão e enfrentamento de um problema que ganha espaço na mídia tanto mais quanto a escola perde a sua função clássica de ensinar. A partir daí, é possível conhecer o que se entende como manifestação de comportamentos violentos, as ações escolares voltadas para coibir estes, bem como as dificuldades encontradas nesse caminho.

À respeito da avaliação das **metodologias de investigação**, esta se justifica por entendermos ser necessário analisar os procedimentos e métodos que conduzem as pesquisas que versam sobre a violência que se manifesta na escola.

Na esteira dessa análise, se apresentam as **intervenções** realizadas e/ou propostas nos trabalhos que os autores publicaram. A partir desta análise, é possível identificar o que os pesquisadores da temática entendem como alternativas para o enfrentamento da violência escolar. Conjuntamente, também é possível verificar, de modo inverso, o quanto a ação proposta evidencia a concepção de violência escolar. Entendemos que a prática realizada ou idealizada, fornece elementos sobre como o homem e sua formação é pensada, se inata e individual ou, se coletiva, social e histórica.

3.1 Afinal, o que é violência? Apresentação das discussões sobre a possibilidade de conceituação

Como expusemos, para o marxismo e para a Psicologia histórico-cultural, diante das demandas ou queixa que são apresentadas à Psicologia, é preciso que se conheça o real para que se possa intervir junto a ele. Uma das formas é, justamente apreender o que dele se fala, quem o faz, como o faz, etc..

Diante dos materiais selecionados, entendemos dessa forma que, historicamente, a compreensão sobre violência na escola tem sofrido mudanças: Durante a década de 1980, a violência na escola era caracterizada depredação do espaço físico, ou seja, ações contra o patrimônio. Na década de 1990, para compor o cenário de violência nas escolas, tornam-se frequentes as agressões interpessoais (Sposito, 2002, citado por Toro, Neves & Rezende, 2010). Contudo, não é somente a maneira como a violência que se expressa na escola é modificada. Modificam-se também as ações tomadas frente ao fenômeno. Segundo Adorno e Lamin (2006, citado por Toro, Neves & Rezende, 2010), as agressões físicas, não consideradas graves, eram discutidas e resolvidas dentro do espaço escolar, – e que, nas últimas décadas, tem sido relegado à polícia.

Ainda que entendamos a violência enquanto uma construção histórica, e, portanto, sendo sua definição passível de transformação, nos parece importante investigar como os pesquisadores que estudam a temática da violência a define. A análises dos artigos mostraram que, no que tange à organização, as publicações

analisadas trazem um ponto comum: as definições de violência, escolar ou não, são apresentadas logo ao início da escrita, após a constatação da crescente violência dentro e fora das escolas. Definições, no plural, pois o problema é tratado pela perspectiva de mais de um autor. Segundo Stelko-Pereira e Willians (2010), em publicação que tem como objeto de pesquisa a conceituação da violência escolar, a atitude comum de expor definições sobre violência indica uma dificuldade em adotar uma única definição sobre o que é violência escolar. A imensa maioria dos artigos tem essa apresentação, salvo exceções que não tratam da concepção e logo apresentam os resultados da pesquisa e das intervenções, quando realizadas, ou que trazem apenas uma definição. Ou seja, por vezes a conceituação de violência é tratada como uma compilação de definições de vários autores e, outras vezes, nem é tratada.

Também entram em debate as implicações de buscar pela formação de um conceito que signifique a violência. A defesa pela conceituação está embasada na necessidade de lidar com o fenômeno de forma que seja possível, por meio do seu conhecimento, explicá-lo e buscar alternativas para enfrentamento, no sentido de que seja possível identificar a violência e seus desdobramentos, objetiva e concretamente, buscando, não decretar um conceito, mas eliminar possíveis subjetivismos.

Aqueles que defendem a impossibilidade de conceituação versam acerca da constituição social e histórica da violência, o que implica em um fenômeno em movimento, em constante transformação segundo seu tempo histórico e as relações sociais, portanto – buscar, portanto, por uma conceituação seria um erro no campo científico. O ideal seria, sob esta perspectiva, ampliar, multiplicar os pontos de vista sobre a violência (Debarbieux, 2002, citado por Stelko-Pereira & Willians, 2010). Outros ainda justificam a dificuldade de conceituação devido – além da complexidade do tema – a evocação de sentimentos pessoais e autorreflexão (Silva, et al. 2012).

Para Silva et al (2012), Leme (2009) e Andrade e Bezerra Jr. (2009) **a violência nas escolas é caracterizada como consequência de conflitos mal resolvidos**. Silva et al. (2012) fazem referência à definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), entendendo a violência como “a imposição de um grau significativo de sofrimento evitáveis”, caracterizando tal conceituação como subjetiva.

Segundo os autores, a violência é a forma de expressão daqueles que não tem acesso à palavra. A palavra e a escuta permitiria, segundo os autores, meios para a canalização da agressividade, e conseqüentemente, a resolução de conflitos, impedindo a emergência da conduta violenta. Ou seja, a violência é compreendida enquanto

consequência de um conflito mal resolvido que, por sua vez, tem raízes na falta de acesso à palavra para expressão. Leme (2009) também considera a violência nas escolas enquanto resultado de conflitos que não são resolvidos mediante negociação e diálogo. A intervenção, segundo a autora, deve ser no sentido de possibilitar aos alunos a resolução dos conflitos a partir da consideração dos direitos de todos, e não na eliminação do conflito.

Ainda sobre a agressividade, Andrade e Bezerra JR. (2009) trazem Winnicott e a necessidade de diferenciar agressividade de violência. Segundo o autor, a violência significa um indício de problemas no exercício agressividade, sendo esta natural do ser humano, constituindo-se como uma das fontes da vida psíquica – deve, portanto, ser vivenciada pelo homem. Assim, de acordo com Winnicott (citado por Andrade & Bezerra, 2009), apesar da agressividade ser intrínseca ao aparelho psíquico humano, a violência deverá ser analisada/tratada.

Silva e Ristum (2010) afirmam que a violência nas escolas tem sido tratada, de maneira mais comum, a partir da violência entre alunos, entre alunos e professores e contra o patrimônio. Stelko-Pereira, Willians e Freitas (2010) concebem uma

(...) definição que abrange o que há de comum entre a violência que ocorre no âmbito da escola e em outros contextos e que singulariza o fenômeno a partir do local em que se situa, quais as pessoas envolvidas, quais as ações dessas pessoas e as consequências. (p. 403)

Dessa maneira, pensar o conceito de violência, pela perspectiva dos autores, implica:

(1) situações que ocorrem dentro da estrutura física da escola, mas também no trajeto casa-escola e em festas e visitas escolares, (2) pode ocorrer entre alunos, mas também entre alunos e funcionários, pais de alunos e alunos e pais de alunos e funcionários, (3) pode ser subdividida em violência física, emocional, sexual, patrimonial e negligência ou subdividida em violência direta (física, patrimonial ou sexual) ou violência indireta (emocional), (4) a violência também pode ser institucional, por meio das práticas, regras e normas implícitas da própria instituição, (5) há aspectos mais específicos do problema, recebendo atenção especial, como o *bullying*, (6) o porte de armas, o tráfico e abuso de drogas lícitas e ilícitas também fazem parte do conceito. (p.404)

Para Stelko-Pereira, Willians e Freitas (2010), a violência na escola deve ser conceituada enquanto um fenômeno que não é restrito ao espaço físico da escola, mas às suas relações – que envolvem, além dos alunos, funcionários e família, podendo ser classificadas segundo algumas subdivisões e especificidades.

Quanto aos modos de expressão da violência, as publicações sinalizam uma divisão entre violência física e simbólica (por vezes nomeada como verbal ou moral, mas com a atribuição das mesmas ações). A primeira é caracterizada enquanto agressões físicas intencionais dirigidas a instituição, por meio de depredação do espaço escolar e aos indivíduos e grupos, por meio de brigas, que vão desde pequenas infrações até situações de risco de vida. A violência simbólica ou moral, por sua vez, é tratada enquanto agressões verbais, ameaças, medo, não sendo, portanto, reduzida à ação física. (Toro, Neves & Rezende, 2010; Bonamigo et al. 2012; Ferreira, Latorre & Gianini, 2011; Silva & Salles. 2011; Levandoski, Ogg & Cardoso, 2011). Andrade et al. (2012) conceituam **violência enquanto o uso intencional de força física ou poder que possa infligir dor, dano psicológico ou óbito. A violência pode se caracterizar, segundo os autores, enquanto física, sexual, psicológica ou como negligência.**

Para Castro, Cunha e Souza (2011), a violência não pode ser definida apenas por agressões, incluindo “qualquer ato sobre a vida das pessoas e as regras de convívio”. Também sem definir o que se quer dizer com “qualquer ato”, Michaud (1989, citado por Silva et al, 2012) trata a **violência como consequência de transgressão de normas**; nesse sentido, assinala que pode haver tantas formas de violência quanto existirem normas. Cabe questionar, a partir desta concepção, acerca da banalização do emprego da violência como resultado de toda e qualquer transgressão a norma, o que pode contribuir com análises, estudos e estatísticas equivocadas acerca do fenômeno. Esta situação nos permite, mais uma vez, resgatar a importância do conceito.

Especificamente sobre a violência que se manifesta na escola, Santos et al. (2011) fazem referência aos envolvidos (alunos e professores), fragilizando a prática pedagógica. Para os autores, a violência que ocorre nas escolas por meio de agentes externos – traficantes, por exemplo – não deve ser, necessariamente, tomada como violência na escola. Segundo Lopes Neto (2005, citado por Levandoski, Ogg & Cardoso, 2011) as situações de violência atreladas à fatores externos podem estar além da capacidade de intervenção da escola e seus funcionários, corroborando com Charlot (2002, citado por Bonamigo, 2012) em relação à impotência da instituição escolar em lidar com a violência *na* escola. Tais concepções se tornam evidentes quando da entrada da polícia e da saúde para atuarem no problema da violência nas escolas.

Para Witter (2010), a relação entre agressores e agredidos na escola pode ser enfocada sob diversos aspectos: os prédios das escolas podem representar violência à medida que impõem sua construção à natureza, espaços sem rampas ou elevadores com

muitos andares; móveis que não se adequam aos usuários; materiais de baixa qualidade; material didático que estimula a discriminação; professores como alvo de violência, quando não recebem apoio da equipe pedagógica e/ou direção; professores como agente de violência quando ausentes de competências didáticas. Ressalta também a formação inadequada e insuficiente dos professores. A autora traduz como violência todos estes arquétipos, como denominado por ela, que se apresentam cotidianamente na vivência escolar.

Durante o texto, Witter (2010) assinala outros exemplos de violência simbólica, como assinar um trabalho sem ter colaborado com sua produção, colar em um prova e enganar o professor. Trata também da violência contra o patrimônio, quando os alunos escrevem nas carteiras e quebram instrumentos. Conflitos entre famílias de alunos e a escola, e em relação aos alunos que trabalham e não são dispensados para atividades escolares, são outros aspectos apontados pela autora como violentos na relação que se estabelece com a escola. Segundo a autora, a presença de um psicólogo escolar pode auxiliar na investigação da manifestação da violência, elaborando projetos de **prevenção e intervenção** nas escolas, envolvendo família e comunidade.

Quanto ao **conceito de violência**, é unânime a dificuldade em conceber uma explicação que abarque a totalidade frente a algo que é social e mutável. Alguns autores consideram a dificuldade, mas investem na defesa da necessidade de uma conceituação possível para a violência nas escolas, enquanto outros enfatizam a impossibilidade de qualquer conceituação que não seja a somatória de múltiplos pontos de vista.

Desta discussão, que em verdade não chega a se caracterizar enquanto um embate, podemos levantar a **hipótese da desvalorização da formação de conceitos e, em última instância, a desvalorização dos conhecimentos científicos**. Quando afirmamos que o tema não figura em um embate, estamos dizendo que, com exceção de um artigo que objetiva discutir o conceito, os demais apenas discutem a dificuldade de conceituação, mas como uma característica do fenômeno – ou seja, é inerente à violência, enquanto um construto social, a impossibilidade de uma definição que seja comum àqueles que trabalham com o problema. Por esta lógica, nenhum fenômeno social seria passível de conceituação, uma vez que estão em constante transformação, o que não confere com a realidade. Talvez, por hipótese, a dificuldade em definir violência esteja em deixar de lado subjetivismos e encarar a violência enquanto produção histórica e social de uma sociedade que a tem enquanto uma de suas possibilidades, o que implica em um posicionamento ético-político: a denúncia de um

estado de coisas que forma homens violentos e a defesa de uma formação social que possibilite aos homens a apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

Para o estudo da violência nas escolas, a definição (ou a formação de um conceito) possibilitaria estudos na direção de compreendê-la em suas relações complexas. Podem ser superadas as ações espontâneas e indiscriminadas, próprias da falta de conhecimento da essência do objeto da pesquisa ou da atuação do psicólogo. Contrário à afirmativa de algumas publicações de que a formulação de um conceito é restritivo, Vigotski assevera o enriquecimento da realidade representada no pensamento quando apropriados de um conceito. No entanto, trata-se de apropriar-se de conceitos científicos, que buscam explicar os fenômenos e não apenas descrevê-los como característica dos conceitos espontâneos, aqueles aprendidos na vida cotidiana. Formular um conceito sobre violência nas escolas, nesta perspectiva, exige que explicitemos suas determinações, explicando a violência e suas manifestações, deixando a esfera do particular rumo à generalização, e não apenas nos restringindo à sua descrição.

Dessa maneira, entendemos a necessidade de um conceito de violência que possibilite lidar com o fenômeno de forma consciente e intencional, a partir de explicações e não apenas descrições da violência nas escolas. No entanto, não é nosso objetivo formular um conceito sobre violência, uma vez que essa tarefa exigiria maior investigação sobre as definições atribuídas à violência, dentro e fora das escolas. Defendemos, assim como o psicólogo russo, a riqueza e complexidade possível na construção e apropriação de um conceito científico, em lugar da pretensa e falsa riqueza da pluralidade de definições.

3.2 Considerações sobre a gênese e desenvolvimento das relações de violência: como a consideram os artigos analisados

Quais são as causas da violência? Compreender a causa ou as causas da violência parece carregar consigo a resposta para sua superação. Nesse sentido, os artigos analisados tratam de se posicionar logo no início dos textos sobre sua concepção acerca dos condicionantes da violência. A nós, interessa investigar qual a concepção de violência tem norteado as discussões acerca da sua manifestação das escolas, ou seja,

como os pesquisadores da área compreendem as determinações para a emergência da violência, pois disso dependem as alternativas ofertadas, ou negadas, para a superação da violência e êxito na escolarização.

Ao entenderem a violência, escolar ou não, como uma problemática multideterminada e social, os autores assinalam a necessidade de reconhecer e tratar este fenômeno sob vários vértices: familiar, social, econômico, escolar e individual (Araújo et al. 2009; Silva & Ristum 2010; Toro, Neves & Rezende, 2010; Wendt, Campos & Lisboa, 2010; Stelko-Pereira & Willians, 2010; Ferreira, Latorre & Gianini, 2011; Castro, Cunha & Souza, 2011; Levandoski, Ogg & Cardoso, 2011; Malta et al., 2010).

Araújo et.al (2009), trazem a violência como um fenômeno universal, complexo e polissêmico que acompanha a humanidade desde o começo, apresentando, segundo os diferentes contextos, formas específicas de cada tempo. Colocam a **origem** da violência nas macroestruturas que se atualizam nas relações cotidianas. Por fim, consideram como uma questão essencialmente social, citando a violência na escola como o tipo mais frequente e visível da violência entre jovens, fato que coloca a violência escolar na ordem do dia. Silva & Ristum (2010) e Levandoski, Ogg e Cardoso (2011) citam Minayo (1994), e situam a violência enquanto um dos grandes e eternos problemas da teoria social e da prática política, atravessando a história da humanidade e, portanto, segundo os autores, presente em todas as sociedades. Nas palavras de Levandoski, Ogg e Cardoso (2011, p.375) “Segundo Minayo (1994) a violência é um dos eternos problemas da teoria social, não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente”.

Concatenando condições socioculturais e características subjetivas e individuais, Wendt, Campos e Lisboa (2010), ao tratarem do *bullying*, sinalizam para a possibilidade deste *subtipo de violência* (termo dos autores) ser compreendido como reflexo da cultura atual, que valoriza o individualismo e a competitividade. Trazem que a formação humana é influenciada por macrossistemas, como relações sociais e religião, por exemplo, “(...) os quais interagem com características sociobioecológicas resultando em diferentes comportamentos de *bullying* (...)” (p.43). O *bullying* é, então, segundo os autores, um fenômeno complexo resultado da interação de distintas características (culturais, sociais e individuais) em um dado contexto.

Oliveira e Martins (2007, citado por Toro, Neves & Rezende, 2010) compreendem a violência na escola como fruto de desigualdade e exclusão social,

somado à características individuais e familiares “resultado de imposição de regras coletivas e repetição de modelos com os quais os alunos convivem em casa” (p. 126). Díaz-Aguado (2005, citado por Toro, Neves & Rezende, 2010) destaca categorias de risco em relação à violência que se manifesta na escola. Estas envolvem tanto a exclusão social como a exposição aos meios de comunicação e faltas/falhas da família. Corroboram com a **ideia da desigualdade, exclusão social e características subjetivas**, Malta et al. (2010) a partir do resultados da PeNSE (2009) e Ferreira, Latorre e Gianini (2011) em pesquisa realizada sobre o impacto da violência escolar nos distúrbios de voz dos professores.

Da mesma forma, Schultz et al. (2012), expressam a necessidade de pensar o *bullying* como fruto de diversos sistemas e suas múltiplas interações, alertando o leitor para o equívoco de reduzir o fenômeno *apenas* às características individuais (grifos nossos). Mais adiante, colocam que “(...) é necessário investigar as condições e implicações do sujeito *ao se colocar nas posições* de alvo, autor e/ou testemunha dos episódios de maus-tratos. Por fim, deve-se levar em *conta a história e a cultura de cada sujeito participante (...)*” (p. 250, grifos nossos). Os autores trazem também que o sujeito violento pode ter tido sua conduta moldada pela violência, sem explicar sobre as possíveis determinações que podem levar a um ambiente que oferte tal comportamento como alternativa. A **hipótese é a repetição de padrões relacionais que são aprendidos precocemente, em torno dos dois anos de idade**. Apesar de afirmar durante todo texto a importância de uma compreensão sistêmica sobre o *bullying*, por vezes o aspecto mais explorado é o das características individuais dos autores e/ou vítimas. Luizzi e Rose (2010) também estabelecem relação quanto à idade e a violência, relatando que intervenções realizadas até os 10 anos de idade podem prevenir, com mais eficiência, a *delinquência posterior* (termos dos autores):

Ao ingressarem na escola, as crianças que já se comportam agressivamente em relação a pais e familiares, em geral, continuam se comportando de maneira semelhante nas relações com seus colegas e professores. Nesse ambiente, elas apresentam de forma consistente e intensa condutas agressivas e violentas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, birras, insultos e recusa à obediência, representando uma ameaça para os seus colegas e professores e para si próprias. (Luizzi & Rose, 2010, p. 59)

Ou seja, a violência, sob estas perspectivas, ainda que faça considerações acerca das relações sociais, coloca, além do indivíduo violento, a família do aluno como corresponsável por ela, uma vez que esta não ‘dá limites ao filho’, permite exposição à

mídia e também não dialoga com a escola (Toro, Neves & Rezende, 2010). Ainda que as questões sociais sejam alvo de debate, este se dá com limites, não compreendendo o âmbito social e seus impactos sobre a formação do psiquismo de forma mais ampla e articulada. Importante ressaltar que sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético a concepção de relações sociais exposta por esses autores citados é considerada restrita, contudo, tal entendimento acerca do social (como referente à relações interpessoais) parece ser suficiente (a estes autores) para explicar o desenvolvimento da violência na escola.

Da mesma forma, a esfera social também é trazida para análise por Ruotti (2010). “Tem-se, portanto, a constituição de um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas que põem em destaque questões institucionais e problemas sociais mais amplos, associando-os à criminalidade urbana” (p. 342). Aqui os problemas sociais *mais amplos* são tidos como as relações extramuros escolares, como, por exemplo, a criminalidade urbana. De onde resulta essa criminalidade? Como se formam as formas violentas de ação? Tais problemas são apenas constatados.

Levisky (2009), a partir da Psicanálise, trata da violência enquanto uma patologia social, como representação da necessidade de mudança. Já Pereira e Goia (2010) colocam a violência e a agressão como produto de controle aversivo, nesse sentido, qualquer instituição pode fomentar a violência, desde que os sujeitos estejam sob controle aversivo.

Em pesquisa realizada sobre o conceito de violência escolar, Stelko-Pereira e Willians (2010) debatem, a priori, sobre a possibilidade, ou não, de uma definição do que seria a violência escolar. Segundo as autoras, apresentar uma definição sobre violência escolar exige cuidado, uma vez que, por se tratar de um fenômeno social e, portanto, histórico, é inegavelmente dinâmico e mutável. Citam Abramovay (2003) ao tratarem das diferenças de conceituações pelo mundo, no que diz respeito aos envolvidos, ao local de ocorrência e ao tipo de violência. Em cada um dos países pesquisados pela autora (Brasil, EUA e Espanha), a violência escolar adquire características próprias. Como determinantes as autoras destacam: características individuais, características da instituição escolar, e aspectos da sociedade na qual a escola está inserida. De fato, estes aspectos são os mais citados nas pesquisas reunidas no presente trabalho.

Algumas teses explicativas sobre a manifestação crescente da violência nas escolas dizem respeito, segundo pesquisas realizadas por Chrispino e Santos (2011) e

Ruotti (2010), às **divergências de opiniões e valores provocadas pela escola de massa** (termo dos autores). Mabilon-Bonfils (2005, citado por Paula & Kodato, 2010) traz, além da massificação escolar, outras transformações, consideradas pelo autor, enquanto estruturais da escola e que contribuem para a violência, como a “(...) heterogeneidade dos métodos de inserção dos alunos, modificação no recrutamento, feminização da profissão, inserção crescente de um relatório instrumental ao conhecimento, a crueldade doce da esfera comercial da escola e a notável insuficiência das políticas de educação” (p.179).

A ideia trazida por estas afirmações justifica-se, segundo os autores citados, no sentido de que a escola, agora heterogênea, não sabe como lidar com os conflitos e contradições trazidos pela entrada das massas nas escolas. A violência se dá, portanto, na falha da escola em lidar com as diferenças de valores e opiniões provenientes da massificação escolar, dos filhos da classe trabalhadora, sob o manto da democracia e da promessa de educação para todos.

Aqui residem duas possibilidades para problematização: a) massificação escolar, entendida como o alcance das classes populares à educação, as quais, com valores diferenciados do público historicamente escolarizado, provocam conflitos. b) origem da violência em conflitos mal resolvidos entre sujeitos que possuem opiniões diferentes.

Pode-se levantar a hipótese de que, para superar a violência no cotidiano escolar a partir desta perspectiva, basta desenvolver a habilidade de lidar com conflitos, ou ainda, de trabalhar a diversidade dentro das escolas, assim, as diferenças de valores e opiniões seriam compreendidas entre alunos, funcionários e professores e, portanto, não gerariam conflitos.

Em pesquisa realizada com policiais e professores acerca de suas representações sociais sobre violência, Alinkin, Almeida e Anchiete (2012) tiveram como resultado o entendimento de que a família moderna é uma das responsáveis pela violência adolescente, uma vez que já não cumpre mais seu papel socializador.

Sobre os **determinantes da violência escolar**, os artigos trazem, de maneira geral, a tentativa de tecer considerações acerca das condições sociais que regem a violência, como a desigualdade e exclusão sociais, seguido, contraditoriamente, pela necessidade de tratar de aspectos individuais e subjetivos dos autores e/ou vítimas dos atos violentos. As questões individuais, contudo, não são explicadas, apenas citadas como um aspecto que precisa ser levado em consideração, ou seja, a formação e

desenvolvimento humano violentos não são colocados em debate. A visão geral diz respeito à interação de aspectos sociais e individuais.

Concepções que ventilam a necessidade de compreender os fenômenos humanos resultantes de múltiplas causas não são de exclusividade da Psicologia, tampouco das explicações relacionadas à formação humana violenta. No pós Segunda Guerra Mundial, as teorias multicausais ganham força. O modelo unicausal, que remetia a explicações de ordem biológica, não foi mais suficiente para explicar as doenças modernas, que passaram então a serem compreendidas a partir de outros fatores, como sociais e psicológicos complementares ao biológico (Moraes, 2011).

Em pesquisa intitulada *O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema*, Moraes (2011), em uma das seções da dissertação, tratou do levantamento do estado da arte sobre o tema do alcoolismo a partir de algumas questões: etiologia, diagnóstico e tratamento do alcoolismo. Com relação à etiologia, ou seja, a teoria explicativa do alcoolismo presente nos artigos, a autora constatou a hegemonia das teorias multicausais, as quais buscam explicar dados fenômenos a partir de múltiplas causas, denominadas como biopsicossociais. No entanto, apesar das explicações versarem sobre a inter-relação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, os autores das publicações analisadas ora enfatizavam mais influência de um aspecto, ora de outro, descaracterizando o enfoque multifatorial ou atribuindo a ele mais propensão de um dos fatores.

Corroborar os fatos apresentados por Moraes (2011) com os dados analisados sobre a manifestação da violência nas escolas e, em última análise, a formação humana violenta, uma vez que esta também é apresentada como resultado de múltiplas causas, com predominância dos aspectos sociais e psicológicos. Nenhum dos artigos analisados caracteriza a violência como consequência de características inatas ou biológicas, o que não descarta tais explicações para a violência, haja vista as capas de revista citadas no início da seção, embasadas em estudos científicos e outras produções que não foram expostas devido aos critérios de seleção das publicações.

3.3 Ensinar também é um exercício de violência! Quando a escola é considerada violenta por cumprir sua função

Investigar o papel da escolarização compreendida nos artigos permite-nos apreender como a violência nas escolas é entendida por estes autores, no sentido de desvelar, ou não, a contradição existente entre a manifestação da formação humana “desumanizada”, violenta, e a instituição que, em nossa sociedade, é umas das responsáveis por possibilitar a apropriação dos conteúdos científicos produzidos pela humanidade.

Afirmamos a contradição em relação à função da escola pelo prisma ideal, no sentido de ideia, pois não parece contraditório, em uma sociedade de classes, estruturalmente violenta e excludente, que a escola também reproduza nos indivíduos toda relação que se estabelece fora dela. A violência na escola é tomada como contraditória à medida que tal instituição, por seu fundamento, é responsável pela humanização ao mediar o acesso aos bens produzidos pela humanidade, o que parece ser o exato contrário da violência. Ao nosso modo de pensarmos a organização social, contraditório seria se a escola cumprisse tal função e se, de alguma forma, fosse campo para construção, produção da humanidade nos homens, e não reprodução e manutenção da violência e do capitalismo. Frente a isso, podemos considerar que há contradição se resgatada a função ideal da escola, e não sua possibilidade atual.

Resgatando o objetivo de compreender as concepções de violência, algumas publicações versam sobre a violência imposta pela instituição escolar. Nesse sentido, a escola também é colocada em cena, com imposição de regras coletivas e repetição de modelos parentais. Segundo Ferreira, Latorre e Gianini (2011), a escola parece ter sido substituída por “um campo de pequenas batalhas civis” na medida em que as queixas relacionadas à indisciplina, ameaças, depredação e a presença de muros e grades se fazem constantes nas instituições escolares. Galvão et al. (2010) trazem a **escola como autora, vítima e palco da violência**:

é autora quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, semelhantes a armadilhas, para uma parte dos alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social. É vítima, quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. É também vítima, quando o vandalismo se torna válvula de uma panela de pressão muito aquecida. Por fim, é palco de violência quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências. (p. 437)

Os autores citam o trabalho de Moignard (2008) e colocam que, devido o alcance da violência nas escolas, esta acaba por se revelar como **“laboratórios da**

produção de violência” (p. 342). Ruotti (2010) também coloca a escola enquanto produtora de violência: “se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação” (p. 342).

Corroborando com a ideia de uma escola violenta, a partir de sua prática educacional, para Leme (2009), educar significa violência, no sentido de submeter a criança à regras disciplinares, tanto da família quanto da escola, com o objetivo de controlar seus impulsos ao buscar a adaptação na vida social.

Charlot (2002, citado por Witter, 2010) conceitua a relação entre violência e escola sob três prismas diferentes: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola, concepção também exposta pela PeNSE (Instituto..., 2009, p. 40).

- violência *na* escola como aquela produzida dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar;
- violência *à* escola estando ligada à natureza e às atividades da instituição escolar (incêndios provocados por alunos, agressões a professores, demais trabalhadores da educação);
- violência *da* escola, violência institucional, simbólica, que os alunos sofrem ou são submetidos (atribuições de notas, palavras e atos considerados pelos alunos como injustos e discriminatórios, castigos, humilhações, entre outros).

Andrade e Bezerra Jr. (2009), também citando esta classificação, chamam atenção para a violência *da* escola que, segundo os autores, é por vezes desvalorizada. Esta é compreendida tanto pela negligência quanto pela violência institucional.

A escola, a partir dos autores citados, é entendida como local de reprodução, mas também de produção de violência, sendo encarada como laboratório para ensino e aprendizagem desta conduta. Um paralelo possível e alarmante, considerando a expressão colocada pelos autores, ainda que não possa ser generalizada, seria a adjetivação de “laboratório de violência”, segundo representações do senso comum, para penitenciárias, o que colocaria a escola às avessas, completamente esvaziada em sua função clássica de humanização.

A função da escola, considerando a agressividade enquanto fundante do psiquismo humano, juntamente com a sexualidade, segundo Andrade e Bezerra JR. (2009), é possibilitar o devido acolhimento para a expressão de condutas agressivas, próprias do homem.

Nesta perspectiva, a função da escola é *educar*, o que tem o significado etimológico de "colocar para fora", fazer surgir, criando as condições ambientais para que o sujeito desenvolva, no seu

ritmo, o seu potencial. Em contraponto, *ensinar* significa "colocar signos para dentro", ou seja, fazê-lo reconhecer e acatar o que é dado como correto. Assim, um ambiente que propicie segurança e liberdade e que ofereça oportunidades de *expressão, contribuição e participação* permite que a criança usufrua de forma saudável de sua agressividade e desenvolva sua capacidade de discernimento, exercendo um movimento importante de *prevenção* da violência. (grifos dos autores)

A falta de limites impede a criança e, principalmente, o adolescente de exercitar sua capacidade de se organizar, de ser criativo e de experimentar suas atividades instintivas com segurança. Contudo, vale ressaltar que o limite não está relacionado apenas à interdição, mas à consistência, à segurança e ao acolhimento. (p.451-452)

Pela perspectiva psicanalítica apresentada pelos autores, a violência se desenvolve quando não há possibilidade para a expressão ou canalização da agressividade, inerente à constituição do psiquismo humano. Silva et al (2012) defendem que os sujeitos que tenham acesso à fala e a escuta, como meio de canalizar a agressividade, enquanto Andrade e Bezerra JR. (2009) propõem um espaço acolhedor e seguro para que a agressividade possa ser experienciada.

Andrade e Bezerra JR. (2009) trazem a escola como instituição que também produz violência, e a caracterizam de duas maneiras: torna-se violenta a partir da negligência frente às relações violentas presentes na escola, ou seja, quando não enfrenta ou não identifica a violência e, como segunda possibilidade, torna-se violenta ao impor regras e conteúdos escolares, contrárias aos interesses dos alunos.

Quanto à primeira forma de violência – quando a escola negligencia o fenômeno –, podemos levantar a hipótese de que isso decorre da falta de instrumentalização de professores, direção e demais funcionários, sobre o que sejam, de fato, condutas violentas. Conforme explicitado no tópico sobre concepção de violência, é possível afirmar, na ausência de um conceito sobre a violência que se manifeste na escola, ainda que seja compreendida enquanto um fenômeno social, portanto, passível de modificação constante, a dificuldade em identificar e enfrentar aquilo que não é conhecido. Violência, agressividade, bullying e indisciplina não são sinônimos, tampouco são fáceis de delinear no trabalho escolar cotidiano em suas aproximações e diferenças. Por vezes, as referências para lidar com o problema partem do senso comum, com espontaneidade, sem consciência nem intencionalidade. Como segunda maneira, além dos sujeitos e da sociedade, a escola é apresentada como violenta em seu fazer pedagógico, ao organizar e ensinar os conteúdos científicos até então estranhos à criança, jovem ou adulto pré-escolar – a educação exerce, nesse sentido, um papel

violento ao impor a aprendizagem em um espaço e tempo definidos. A violência seria, nesta perspectiva, inerente ao processo de educar.

A escola também foi apontada como determinante da violência que aí se manifesta. Ela se torna tanto mais violenta quando menos percebe as manifestações dessa natureza em seu espaço, talvez porque não identifique as relações cotidianas quando violentas, ou seja, não “sabe” o que seria a violência escolar, na ausência de um conceito norteador. Ou ainda, é considerada violenta quando ensina, quando diretamente provoca transformações em seus alunos. A justificativa é que ao ensinar e impor arbitrariamente aquilo que deve ser aprendido, o educador violenta uma hipotética natureza humana composta de suas próprias leis que são modificadas em seu curso normal “pacífico” pela ação de educar.

O papel relegado à educação se restringe a possibilitar um espaço que permita as expressões dos indivíduos, ou seja, a educação não provoca desenvolvimento, apenas o influencia. A expressão citada “colocar para fora” sugere características humanas tomadas como inatas que só precisam ser despertadas, pois tudo já contido no sujeito, só é preciso colocar para fora. Ao contrário, ensinar representaria quase uma violência com o indivíduo, uma vez que, “colocar para dentro” significa ir contra à espontaneidade do desenvolvimento humano. O debate se dá em torno de uma concepção de homem que nasce humano *versus* a defesa de um homem que se candidata à humanidade.

Em uma defesa marxista, o papel da educação é justamente o refutado por Andrade e Bezerra JR. (2009). À educação cabe transmitir toda produção cultural produzida pela humanidade, ou seja, utilizando a expressão dos autores, **ensinar, colocar signos para dentro**, formar o humano no homem. *Previne-se violência* (utilizando termos dos autores), escolar ou não, à medida que o processo de humanização se realiza, não como um desabrochar espontâneo, mas sim com consciência e intencionalidade.

A aprendizagem escolar é caracterizada como violenta justamente naquilo que, pela perspectiva marxista, tem de mais libertador: a apropriação das objetivações humanas por meio do ensino-aprendizagem de conteúdos científicos, com vistas à formação do humano do homem. A formação violenta é o exato oposto da formação humana plena, conquistada a partir do acesso e fruição dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade, os quais são justamente a finalidade do processo educativo. Nesse sentido, tratando da função da escola enquanto local destinado à educação formal, onde se dá a apropriação dos conteúdos científicos, Vigotski (2009)

afirma que o “desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos” (p. 241).

A escolarização e a apropriação dos conteúdos científicos possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento da criança escolar. Para Leontiev (1998), “**é difícil exagerar a significação deste fato [a escolarização] na vida infantil**” (p. 61) quando, na escola, todos os sistemas de relações são reequipados, ou seja, toda estrutura que envolvia a criança se modifica. Nesse sentido, o processo de escolarização exposto por Vigotski e por Leontiev se apresentam como o exato contrário do explicitado pela perspectiva que considera o ensinar um ato de violência para com os alunos.

Buscando respostas em Makarenko sobre como atuar frente à queixas de indisciplina nas escolas, Franco (1986) investiga a compreensão do pedagogo sobre a questão da disciplina nos bancos escolares. Para Makarenko, que teve a árdua tarefa de educar crianças e adolescentes desprovidos de qualquer tipo de investimento, a disciplina é entendida como resultado da educação, e não como uma simples imposição externa. Seu argumento se embasava em um motivo muito simples: a conquista do saber é algo tão difícil que só pode ser alcançado com muito esforço, trabalho e disciplina. O autor afirma, no entanto, que esta não surge espontaneamente, e a escola não deve arriscar seu êxito nessa crença. Na visão de Makarenko “(...) sem disciplina o trabalho escolar não pode alcançar o seu alvo, as suas finalidades” (p. 63).

Para o pedagogo soviético, a escola não pode ser confundida com um “caos anárquico”, como um local onde cada um faz o que deseja, de acordo com a sua própria vontade.

Ao contrário, o papel da escola é exigir o máximo possível do aluno e, ao mesmo tempo, distingui-lo com o maior respeito possível. Exigir o máximo do aluno, no entanto, não pode significar exigir o que está além das suas possibilidades, não podem ser exigências grosseiras e desligadas das capacidades e pretensões dos alunos. (Franco, 1986, p. 63)

De maneira a compreender a disciplina, Makarenko a conceitua como a capacidade de abster-se de comportamentos e atitudes que visam satisfação individual e que podem prejudicar sua própria vida e também a vida de terceiros, ou toda a sociedade. A disciplina não se estabelece, porém, com a adoção de medidas

disciplinares, mas como resultado do processo educativo (instrução, métodos de ensino, interação professor-aluno, conteúdos transmitidos, etc.) e com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, entendendo a disciplina como algo construído a partir das relações estabelecidas com o social, não é possível pensar a falta dela como um fator inato e em crianças indisciplináveis (Franco, 1986).

Questiona-se então como alcançar a disciplina no contexto escolar. Makarenko responde a essa questão apontando para a realização de um trabalho coletivo na escola, onde o aluno se sinta feliz e corresponsável pelo êxito escolar, entendendo a disciplina como a melhor forma de atingir o objetivo da coletividade (Franco, 1986).

De maneira geral, a visão de Makarenko é pautada na disciplina como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Entende que aquela é resultado deste, pois sem esforço, dedicação e disciplina, a aquisição e assimilação dos conteúdos escolares se tornam impossíveis. Porém, assim como a aprendizagem de conteúdos científicos, a disciplina não se dá de forma natural e espontânea: é preciso que os fazeres pedagógicos estejam estruturados e bem formados para que possam possibilitar ao indivíduo uma formação que objetiva a transformação da sociedade. (Franco, 1986).

Franco (1986) também convoca Gramsci para responder à questão da disciplina. Para este teórico, disciplina significa a capacidade de autocontrole, de se impor aos caprichos individuais. Significa ainda “(...) a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto” (p. 64). Dessa maneira, quando a disciplina é entendida como essencial para atingir determinados objetivos, esta se caracteriza não como o oposto da liberdade, mas como um meio para tornar-se independente e livre.

Franco (1986) nos atenta para o fato de que a efetivação do trabalho escolar não pode se dar na ausência de certas ordens, de certa sistematização, normas de conduta e organização; para o autor, o fazer pedagógico não é algo natural ou espontâneo. Acreditar no contrário significa correr o risco de não alcançar os objetivos propostos pela escolarização, e mais do que isso, contribuir para que a escola se transforme em um local sem propósito, vazio educacionalmente.

3.4 *Bullying*: características gerais

Discutindo a violência nas escolas pela perspectiva do *bullying*, Lisboa, Braga e Ebert (2009); Wendt, Campos e Lisboa (2010); Toro, Neves e Rezende (2010); Tortorelli, Carreiro e Araújo (2010); Schultz et al. (2012); Calbo et al. (2009) tratam as possíveis definições, determinações e consequências do fenômeno.

De maneira geral, o *bullying*, termo de origem inglesa sem tradução para o português, é tomado na literatura como ações agressivas contra uma mesma pessoa, sem motivação aparente e por um período prolongado de tempo, caracterizado enquanto um comportamento repetitivo, deliberado e intencional, marcado por desequilíbrio de poder (Silvia et al., 2012; Freire & Aires, 2012; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Mendes, 2011; Schultz et al., 2012; Calbo et al., 2009; Lisboa, Braga e Ebert, 2009). Além destas definições, Francisco e Libório (2009); Tortorelli; Carreiro e Araújo (2010) e Schultz et al (2012) acrescentam o caráter cruel, hostil, repulsivo e intimidador do autor da agressão, bem como a intencionalidade em provocar sofrimento, gerando exclusão das vítimas e possíveis prejuízos psíquicos, escolares e sociais.

Como uma nova forma de violência, apontando por Freire e Aires (2012), ou como reflexo da ausência de dados ou atenção pública, hipótese de Lisboa, Braga e Ebert (2009), Wendt, Campos e Lisboa (2010), afirmam que o grande volume de publicações e pesquisas sobre *bullying* se justifica pelas consequências negativas no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos que são vítimas dos apelidos, intimidações, gozações e insultos. Diminuição da autoestima, prejuízos no desempenho escolar e nas relações sociais, desenvolvimento de psicopatologias como fobias, depressão e até mesmo suicídio, são algumas das consequências apontadas (Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Toro, Neves & Rezende, 2010; Mendes, 2011; Calbo et al., 2009). Segundo Mendes (2011), *o bullying* é o tipo de violência mais frequente entre os alunos.

No que diz respeito à conceituação de vítima e agressor, Freire e Aires (2012) trazem a definição da Associação Brasileira de Proteção à Criança e ao Adolescente (ABRAPIA), a qual caracteriza os envolvidos em *cyberbullying*, assim como no *bullying*, como autores, alvos, espectadores e alvos/autores. Segundo as autoras, “essa nova forma de classificação tem o cuidado de não rotular os estudantes, evitando que sejam estigmatizados pela sociedade” (p.5 7). Contudo, a afirmativa não é explicada e o problema no rótulo não é resolvido, somente modificado. Para Silva et al. (2012), não é possível separar as ações de praticar-sofrer violência, considerando que são parte de um mesmo problema, e não independentes – sendo, portanto, impossível delimitá-las.

A revisão da classificação em autor e vítima implica, além da problematização sobre as consequências de estigmatizar os alunos envolvidos, repensar a concepção de que a vítima seja somente aquela que sofre as agressões. É preciso, no entanto, ter cuidado para que a discussão acerca da nomenclatura correta ou não para os alunos envolvidos não ultrapasse o questionamento e as discussões acerca dos determinantes estruturais da violência, dentro e fora da instituição escolar. Ressaltamos a importância de conhecer as motivações aparentes que corroboram para a composição de um cenário violento e seus envolvidos, mas que seja considerado enquanto ponto de partida para a problematização, e não ponto final.

Duas publicações tratam de como diagnosticar ou identificar a ocorrência do bullying, nos moldes semelhantes aos manuais de Psiquiatria para Transtornos Mentais. De acordo com Pereira (2002) e Pizarro e Jiménez (2007) (citados por Francisco & Libório, 2009, p.203, grifos nossos), para um indivíduo ser caracterizado como vítima **“é necessário que o mesmo tenha sofrido de três a seis ataques no mínimo, em um mesmo período do ano, e que estes ataques apresentem um caráter de intencionalidade e repetição”** – critérios muito semelhantes aos estabelecidos em manuais de psiquiatria para a definição de patologias.

Sobre os determinantes do *bullying*, da mesma maneira como foi apontado nos determinantes da violência na escola, os autores trazem a importância de compreendê-lo enquanto um fenômeno social complexo que não pode ser estudado apenas sob o prisma das características individuais e relacionais. A análise do *bullying* deve, segundo os autores, partir da interação de características sociais, culturais e individuais (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Wendt, Campos & Lisboa, 2010). Nesse sentido, Freire e Aires (2012) apontam uma visão ecológica; Lisboa, Braga e Ebert (2009) sócioecológica; Wendt, Campos e Lisboa, 2010 sóciobioecológica.

Schultz et al (2009) debatem sobre a redução do *bullying* à características individuais ou relacionais entre vítima e autor, sendo necessário considerar a história e a cultura de cada sujeito. A **hipótese** apresentada é a de que o autor não é produtor de violência, pois pode ter tido seu comportamento moldado, repetindo padrões de resolução de problemas aprendidos na infância (especificamente, aos dois anos de idade).

Quanto ao conceito de *bullying*, entre os artigos lidos, parece não haver discordância entre os autores sobre as principais características que definem o fenômeno. As referências mais comuns para esta definição são Fante (2005) e Lopes

Neto (2005), autores citados na maioria dos textos que versam sobre *bullying*. Quanto aos prejuízos causados às vítimas, os artigos lidos também demonstram consenso, apontando consequências negativas para o desenvolvimento psíquico do aluno alvo dos constrangimentos frequentes e repetitivos, o que justifica a atenção voltada para o fenômeno. Contudo, não fazem menção às possíveis consequências nas vidas dos alunos considerados autores. Sobre os determinantes, podemos dizer o mesmo. Há um entendimento geral entre as publicações analisadas de que é preciso considerar questões individuais, sociais e culturais dos envolvidos.

3.5 Sobre as queixas e demandas acerca da violência nas escolas: ponto de partida ou de chegada?

Queixas sobre a violência nas escolas não foram apresentadas em todas as publicações analisadas. Ao selecionar tal categoria para análise tínhamos o objetivo de compreender como a violência tem se manifestado nas escolas, ou seja, quais as queixas apresentadas que deveriam *ser ponto de partida* para análise da Psicologia Escolar.

Retomando o exposto do tópico 3.1, as publicações versam, de maneira geral, sobre violência contra o patrimônio e violência física e simbólica entre alunos, alunos e funcionários e alunos e professores. Ao definir o que é a violência nas escolas, os autores o fazem com base nas manifestações no cotidiano escolar, que geram as queixas destinadas à educadores e psicólogos escolares, ou seja, ao tratar das definições tratam das queixas. Esta é a hipótese para a ausência, na maioria dos artigos, de um espaço específico destinado às queixas de violência nas escolas.

Dos artigos que fazem referência direta ao tema, Leme (2009) aponta que as queixas dos alunos são difíceis de serem observadas por professores. Segundo pesquisas realizadas pela autora (com alunos do ensino médio e fundamental de São Paulo em 2006, e com alunos de São Paulo e França em 2004), tais condutas são mais comuns na escola pública do que na escola privada. Segundo a autora, há uma falta de preocupação em promover uma boa convivência entre os pares, por parte da instituição, legitimada pela assídua presença do conselho tutelar e da polícia.

Como queixas expressas na pesquisa, as provocações mais frequentes em ambas as instituições – apesar de apresentarem porcentagens distintas – são insultos, apelidos,

empurrões, difamação, pertences e ameaça, ficando em último lugar o “apanhar”. Segundo os dados coletados, os meninos são apontados como os mais agressivos.

Luizzi e Rose (2010) e Picado e Rose (2009) afirmam que as queixas dos professores referem-se à crescente agressividade, desobediência, falta de concentração e realização das tarefas propostas, atitudes desafiadoras e antissociais, problemas com os quais relatam não saberem lidar. Silvia e Salles (2010) **apontam para o aumento da violência nas escolas, não só do ponto de vista quantitativo mas também qualitativo**, afirmação que não é explicada pelas autoras. Assinalam a violência como fenômeno presente no cotidiano escolar por meio de ameaças e agressões verbais entre alunos e destes com adultos. Segundo relato dos professores, as agressões físicas são menos frequentes, e a escola pública está tão tomada pela violência que já a naturalizou, permitindo que atos violentos passem despercebidos.

Silvia e Salles (2010), assim como Leme (2009), **caracterizam a escola pública como campo mais fecundo para violência**. No entanto, a PeNSE (Instituto, ... 2012), que teve como objeto de estudo os alunos de escolas públicas e privadas, apesar de demonstrar uma porcentagem maior de relatos acerca da violência escolar (exceto *bullying*, que figurou mais presente em escolas particulares), não apresentou em seus resultados dados tão díspares a ponto de confiar à escola pública o aumento, negligência ou naturalização acerca das condutas violentas que ali se manifestam. À este quadro, há que levar em conta a precarização da educação de modo geral.

Ristum e Silva (2012), em pesquisa sobre a percepção de professores acerca da violência em escolas circunscritas ao contexto de privação de liberdade, parte de medidas socioeducativas, e trazem como resultado:

Pode-se notar que o fato de a escola estar localizada em uma instituição de privação de liberdade e, portanto, de possuir um aparato de segurança e vigilância constantes não implica ausência de manifestações de violência nas salas. Estas se dão principalmente através de gestos, palavras e olhares, não tendo sido referida a violência física dirigida aos professores. (p. 245)

Ou seja, os resultados da pesquisa permitem desarmar argumentos que impelem a utilização de aparatos de segurança para o enfrentamento e superação da violência, atribuindo às ações de segurança restritas à vigia, como a instalação de câmeras, por exemplo, a eliminação da violência. Os dados apresentados apontam que a presença dos mesmos não significa a ausência das condutas violentas, mas sim uma diversificação na

sua expressão, adquirindo traços mais sutis. Isso nos possibilita questionar e refutar ações que pleiteiam o enfrentamento da violência por meio de propostas que considerem os aspectos de segurança e vigilância como principais argumentos contra a violência, dentro e fora das escolas.

Witter (2010) propõe que os profissionais que atuam nas escolas fiquem atentos à algumas configurações que já representam consenso frente à manifestação da violência entre os alunos, como por exemplo o tráfico de drogas e as disputas pelos parceiros nas relações de namoro, nos últimos anos do ensino fundamental e no médio.

Publicações também trazem queixas da violência nas escolas enquanto um problema para a saúde pública. Da mesma forma que a polícia e o conselho tutelar, a saúde também é chamada a pensar e intervir sobre a violência que se manifesta nas escolas. A violência, segundo dados da Organização Mundial da Saúde em 2002 apresentados por Santos et al. (2011), é responsável pela morte de 1,6 milhões de pessoas a cada ano, entre 15 e 44 anos de idade. Dessa maneira, a violência passa a ser além de um problema de segurança pública, um problema destinado também às áreas da saúde.

Castro, Cunha e Souza (2011), Mendes (2011), Santos et al. (2011), Lisboa, Braga e Ebert (2009) e Malta et al. (2010) apontam a violência na escola para além de um problema educacional, caracterizando-se, em razão do seu impacto e gravidade, como um problema de saúde pública. A preocupação, segundo os autores, se justifica pelos gastos no atendimento às vítimas no setor de saúde, bem como o prejuízo nas relações sociais e qualidade de vida, resultando em sofrimento. Assim, a saúde é chamada a atuar nas escolas frente às queixas de violência que têm se tornado comuns na adolescência.

Diante disso, em 2007 é instituído o Programa Saúde na Escola (PSE). O site do Ministério da Saúde⁴¹ traz a seguinte apresentação do programa:

O Programa Saúde na Escola (PSE), Política intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007. As políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover o desenvolvimento pleno desse público, aproveitando o espaço privilegiado da escola para práticas de promoção, prevenção da saúde e construção de uma cultura de paz. A articulação entre Escola e Rede Básica de Saúde é, portanto, fundamental para o Programa Saúde na Escola. O PSE é uma estratégia de integração da saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania e

41

Disponível

em:

http://portal.saude.gov.br/PORTAL/SAUDE/GESTOR/AREA.CFM?ID_AREA=1828

da qualificação das políticas brasileiras. Sua sustentabilidade e qualidade dependem de todos nós!

Em **síntese**, as produções analisadas afirmam não ser possível delimitar o conceito de violência, tampouco caracterizar de forma unívoca a violência que se manifesta nas escolas. As justificativas para essa afirmativa se baseiam na impossibilidade de conceituar um fenômeno social, que é mutável e se metamorfoseia, adquirindo novos significados e sentidos ao longo da história. A partir disso, assinalamos a limitação dos textos em trazer diversas conceituações possíveis com o objetivo de multiplicar os pontos de vista sobre a violência. Como manifestações da violência dentro das escolas, as denúncias versam sobre ações contra o espaço físico da escola, a vivência violenta de forma física e simbólica entre alunos, alunos e professores e alunos e funcionários.

Mesmo que não tenhamos um grande campo de análise no que tange ao objetivo do tópico, podemos afirmar, a partir das publicações selecionadas para a discussão, que a manifestação da violência nas escolas, como depredação do espaço físico, violência física e violência simbólica são, dadas as características assumidas na escola, as mesmas manifestações ou queixas veiculadas do lado de fora da instituição.

3.6 Da metodologia e da fundamentação teórica das publicações analisadas

Para tratar da metodologia das publicações, dividimos a análise em dois momentos: os procedimentos utilizados nos artigos e a teoria que subsidia as análises. Sobre os métodos de pesquisa, os artigos analisados se fundamentam em pesquisas de campo (vinte e um artigos) e pesquisa bibliográfica (dezenove artigos).

Nas pesquisas de campo, ou, como diferentemente denominam Gil (2002) e Cozby (2010) como pesquisa de levantamento, os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas, grupos focais, observações e inventário. As pesquisas foram realizadas com diferentes públicos: alunos; professores; professores e alunos; professores e direção, ou seja, todos os envolvidos na instituição escolar foram ouvidos. Cada pesquisa elegeu seu público alvo: os alunos formam a maior amostra, seguido por professores, direção acadêmica; uma pesquisa elegeu também a família. Importante salientar que algumas pesquisas de campo envolveram mais de um objeto de estudo,

entregando questionários ou fazendo entrevista com alunos e professores ou família, alunos e funcionários, por exemplo.

Expomos, a seguir, as especificações dos autores que empregam os instrumentos:

- **Questionários aplicados** (Araújo et al., 2012; Silva et al., 2012; Silva & Ristum, 2010; Stelko-Pereira, Willians & Freitas, 2010; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Salete et al., 2012; Ferreira, Latorre & Gianinni, 2011; Mendes, 2011; Francisco & Libório, 2009; Castro, Cunha & Souza, 2011; Levandoski, Ogg & Cardoso, 2011; Stelko-Pereira, Willians & Santini, 2011; Bonamigo et al., 2012; Pereira & Gioia, 2010);
- **Entrevistas** (Picado & Rose 2009; Paula & Kodato 2010);
- **Observação participante e entrevista** (Toro, Neves & Rezende, 2010; Ruotti, 2010);
- **Técnica que consiste em apresentar uma lista com comportamentos.** Ao lado de cada característica deve-se colocar o nome de um colega (*Peer Assessment*) (Calbo et al., 2009);
- **Grupo focal** (Gomes & Pereira, 2009; Alinkin, Almeida & Anchiete, 2012)

Outra possibilidade metodológica verificada foi a **pesquisa bibliográfica**, empregada por: Freire e Aires (2012), Lisboa, Braga e Ebert (2009), Wendt, Campos e Lisboa (2010), Leme (2009), Witter (2010), Schultz et al. (2012), Lopes e Gomes (2012), Chrispino e Santos (2011), Galvão et al. (2010), Silva e Salles (2010), Malta et al. (2009), Andrade e Bezerra Jr. (2009), Sena e Farias (2010), Vieira, Mendes e Guimarães (2009), Luizzi e Rose (2010), Stelko-Pereira e Willians (2010), Patto (2009), Santos et al. (2011) e Andrade et al. (2012).

Dentre as pesquisas bibliográficas há artigos que realizaram revisões de literatura, objetivando debater resultados de pesquisas já realizadas sobre violência nas escolas ou temas específicos, como intervenções, formação de professores, *bullying*, definição conceitual de violência, entre outros. Por outro lado, houve pesquisas que, subsidiadas por uma teoria específica, tratam de investigar, debater e analisar o tema da violência nas escolas. Ou seja, **não são todas as publicações que evidenciam as teorias que as fundamentam na discussão da temática**; por vezes, os artigos tratam da apresentação e debate de dados de outras pesquisas e dos próprios dados coletados.

Pesquisas bibliográficas são definidas nos manuais de metodologias de pesquisa (Severino, 2002; Gil, 2002; Cozby, 2009) como aquelas voltadas à análise de materiais já elaborados por outros autores sobre a temática escolhida. Necessariamente, todas as pesquisas devem trazer uma revisão sobre o assunto a ser tratado, subsidiando as análises e discussões posteriores, algumas, no entanto, são desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Esta definição foi utilizada para caracterizar o grupo de artigos categorizados enquanto pesquisa bibliográfica. Com vantagem desta modalidade, Gil (2002) aponta o contato com uma gama mais ampla de conhecimentos sobre o objeto da pesquisa, uma vez que extrapola os dados coletados em um único trabalho. Como desvantagem, a possibilidade de propagar equívocos resultantes de outras pesquisas.

A título de esclarecimento, as pesquisas que objetivam levantar dados sobre dada temática, denominadas de pesquisa de levantamento, Gil (2002) e Cozby (2009) a caracterizam como pesquisas que objetivam, por meio de questionários e entrevistas, conhecer a concepção de um grupo significativo de pessoas em específico sobre determinado assunto. Podemos levantar a hipótese de que pesquisas de levantamento são próprias às temáticas recentes, do ponto de vista científico ou acadêmico; que possuem poucos dados para análise, o que sugere necessidade de investigação, de coleta de dados da realidade concreta. No entanto, como definido por esses autores, estas pesquisas recorrem às representações que os sujeitos fazem sobre dado evento, cabendo à análise um salto qualitativo que possa ir além das representações, possibilitando a compreensão da realidade que as promove – fato que nem sempre se concretiza.

Como vantagens desta metodologia, tem-se o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez na coleta de dados, bem como a possibilidade de tratamento quantitativo dos dados. No que tange às desvantagens ou limitações, o autor considera a ênfase nos aspectos perceptivos, superficialidade no estudo da estrutura e dos processos sociais que envolvem o dado e apreensão limitada do movimento do real (visão estática do fenômeno). Os levantamentos são, segundo o autor, um método mais apropriado para pesquisas descritivas que não objetivam explicar dado fenômeno, o que pressupõe ineficácia para investigação de problemas psicossociais ou psicológicos mais complexos (Gil, 2002).

As pesquisas de campo se apresentaram ligeiramente mais numerosas dentre os artigos pesquisados. Ruotti (2010, p. 343) traz uma justificativa para a realização de pesquisas de campo na área de violência nas escolas:

No campo de estudo da violência escolar, uma das grandes dificuldades reside na própria definição daquilo que pode ser considerado violência. Uma das possibilidades metodológicas que vem sendo assinalada por alguns autores, inclusive por Debarbieux (2001), é a abertura, do campo de análise, às concepções dos próprios atores. Essa postura não deixa de reconhecer, no entanto, os aspectos objetivos pelos quais a violência possa ser conceituada, mas possibilita considerar a importância das representações sobre a violência construídas pelos atores nas suas vivências.

Pelo exposto, a pesquisa de campo é justificada, de maneira geral, pela falta de informação sobre a violência, e também em relação à sua manifestação nas escolas. Dessa forma, segundo a autora, que se referencia no pesquisador francês Debarbieux (autor recorrente também nos demais artigos) uma das maneiras de compreender o fenômeno seria buscar pelas contribuições dos envolvidos na violência. Alerta que, ainda que se trate das concepções dos sujeitos, não deixa de considerar os aspectos objetivos pelos quais a violência perpassa. Em outro momento já foi citado que o autor francês em questão não acredita ser possível a conceituação ou definição de violência, devido sua aceção histórica e social (Debarbieux, 2002, citado por Stelko-Pereira & Willians, 2010).

Stelko-Pereira e Willians (2010) criticam a ausência de conceituação da violência nas escolas, bem como os procedimentos metodológicos e as intervenções que se baseiam em pesquisas qualitativas pouco sistematizadas. Segundo as autoras, até mesmo a afirmação de Debarbieux sobre a impossibilidade de estabelecer um conceito definitivo sugere o estabelecimento de uma conceituação que não seja engessada, mas que possibilite a compreensão do fenômeno.

Debarbieux (2002) argumenta que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico e, assim, ele se expressa: “(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” (p. 19). O apontamento de Debarbieux (2002) sobre a impossibilidade de uma única definição é coerente, porém o próprio autor assinala a necessidade de se encontrar o que é real no conceito, quais são os limites do mesmo e qual a definição que pode embasar uma prática, ou seja, um conceito eficaz. (p. 46)

A multiplicação dos pontos de vista diz respeito, segundo Ruotti (2010), às expressões dos sujeitos envolvidos na violência que se manifesta nas escolas, às representações sociais que formulam no seu cotidiano como meio para explicação do que é vivenciado.

Esses procedimentos metodológicos, embasados em questionários e entrevistas, são, segundo Stelko-Pereira e Willians (2010), próprios das pesquisas brasileiras e francesas. A justificativa, segundo os pesquisadores que utilizam estes instrumentos, reside na necessidade de conhecer as expressões dos indivíduos ou grupos, suas percepções, crenças e valores, no sentido de compor uma visão ampla acerca da temática, assim como propõe Debarbieux que, não por coincidência, é francês.

O presente trabalho tende a se aproximar mais do referencial de pesquisas de origem inglesa (EUA e Inglaterra) e de países escandinavos (Noruega), os quais costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais, de forma a contribuir com a pesquisa brasileira da violência escolar, que é em contraste marcadamente baseada em investigações francesas e costuma abordar o fenômeno de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano assistemáticas e intervenções sem prática apoiada em evidências (Stelko-Pereira & Willians, 2010, p. 46).

Nesse sentido, a crítica de Stelko-Pereira e Willians (2010) não se dá em relação ao método de pesquisa de campo, e sim aos instrumentos que, na maioria das vezes, primam pela livre expressão dos sujeitos em detrimento de instrumentos fidedignos. As autoras objetivam a elaboração de um instrumento que tenha validade e consistência interna para a investigação da violência, e estudam uma versão para estudantes e para professores.

Como exemplo das dificuldades em consequência da elaboração de questionários, Silva et al. (2012, p. 91) trazem como conclusão de seu trabalho alguns problemas relacionados à aplicação do instrumento utilizado na pesquisa:

Por fim, há de se considerar algumas limitações do estudo. O instrumento, por ser bastante extenso, pode ter desmotivado alguns participantes a preenchê-lo de maneira clara, demandando assim grande atenção por parte dos autores quando da análise dos dados, bem como critérios bem definidos de agrupamento. Todavia, alguns parâmetros que o instrumento avalia não puderam ser considerados consistentes, sendo, então, desconsiderados. E, finalmente, devido às particularidades da população estudada, os resultados não devem ser generalizados a outras populações, mas sim outros estudos devem ser feitos a fim de se compreender melhor esse sério problema.

Ao apontarem os problemas em relação à metodologia da pesquisa, os autores expõem as afirmações trazidas por Stelko-Pereira e Willians (2010) como característica das pesquisas brasileiras. A relação dos métodos utilizados nas pesquisas de campo das publicações analisadas corrobora com a afirmação trazida pelas autoras, ou seja, dos

quarenta artigos analisados vinte e um optaram metodologicamente pela pesquisa de campo, a partir dos instrumentos já citados anteriormente.

Acerca das teorias que embasaram as publicações, as mais citadas nos artigos analisados foram:

- **Teoria das Representações sociais** (Araújo et al., 2012; Paula & Kodato, 2010; Alinkin, Almeida & Anchiete, 2012);
- **Teoria ecológica** (Freire & Aires, 2012; Vieira, Mendes & Guimarães, 2009);
- **Teoria sócio ecológica** (Lisboa, Braga & Ebert, 2009);
- **Teoria Bioecológica** (Wendt, Campos & Lisboa, 2010; Schultz et al., 2012);
- **Análise do comportamento** (Pereira & Gioia, 2010; Mendes, 2011; Luizzi & Rose, 2009);
- **Psicanálise** (Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Andrade & Bezerra Jr., 2009; Sena & Farias, 2010)
- **Sócio psicanalíticos** (Levisky, 2009);
- **Pedagogia da libertação de Paulo Freire** (Santos et al., 2011).

A partir desta separação entre as teorias que são apresentadas nos artigos, podemos reafirmar a ausência de representatividade da Teoria Histórico-Cultural citada no início da dissertação. Os autores da Psicologia Soviética sequer são citados nas referências de algum dos quarenta artigos lidos e analisados na íntegra.⁴²

Com maior representatividade figuram as Teorias Ecológicas do desenvolvimento humano, seguido da Psicanálise, Análise do Comportamento e Teoria das Representações sociais.

3.7 Os enfrentamentos à violência nas escolas: propostas e relatos de intervenções

As intervenções no contexto escolar são abordadas em resposta aos questionamentos sobre o que e como fazer, quando a violência já se instalou na escola, isto é, em como pensar e executar ações preventivas em espaços que potencialmente podem tornar-se lócus de violência. Nesse sentido, os artigos analisados tratam de

⁴² Estamos cientes de que existem produções científicas acerca da violência nas escolas à luz da Psicologia Histórico-Cultural, no entanto, o intervalo de tempo proposto e as bases de dados escolhidas para a seleção dos artigos não possibilitou o contato com tais trabalhos. Entre eles citamos a tese de doutoramento de Silva (2006) e de Martins (2010).

estratégias de prevenção da violência nas escolas, bem como de ações desenvolvidas com o objetivo de enfrentar a violência que já se manifesta no espaço escolar.

Sobre a necessidade de intervenções que se antecipem ao surgimento da violência nas escolas, os autores tratam de programas ou propostas de **prevenção à violência** (Freire & Aires, 2012; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Wendt, Campos & Lisboa, 2010; Pereira & Goia, 2009; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Levisky, 2009; Luizzi & Rose, 2010; Bonamigo et al., 2012; Mendes, 2011; Toro, Neves & Rezende, 2010; Francisco & Libório, 2009; Stelko-Pereira, Santini & Willians, 2011).

Como métodos para a prevenção ou intervenção, são propostas ações que objetivem o desenvolvimento de habilidades sociais para a resolução de conflitos entre os alunos (Freire & Aires, 2012; Mendes, 2011; Luizzi & Rose, 2010; Chrispino & Santos, 2011, Gomes & Pereira, 2009 e Silva & Salles, 2010).

Em defesa da formação de professores, Pereira e Goia (2009), Luizzi e Rose (2010) e Mendes (2011) propõem que seja ofertado aos docentes cursos de formação que possibilitem ao professor desenvolver em seus alunos competências sociais. Ou seja, os cursos são para instrumentalizar o professor a formar em seus alunos habilidades não violentas para a resolução de conflitos. Em relação aos envolvidos, parece consenso entre os autores das publicações analisadas que as ações sejam elaboradas de maneira que atinjam não somente os alunos, mas toda comunidade escolar e também a família.

Intervenções que envolvem a psicologia referem-se ao papel do psicólogo frente à violência. Assim, para Freire e Aires (2012), a atuação institucional preventiva deve possibilitar que os partícipes da comunidade escolar possam refletir e conscientizar-se de suas funções, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências para a superação dos obstáculos no contexto escolar, estabelecendo assim relações mais saudáveis. As autoras trazem orientações para a intervenção do psicólogo escolar, e indicam que o primeiro passo deve ser o reconhecimento da instituição, funcionários e das relações educacionais e de trabalho que caracterizam a escola em questão. Tratam de uma intervenção do profissional da psicologia que abarque toda a comunidade escolar e, para além da atuação em contextos já violentos, trabalhe na prevenção:

Conhecendo a realidade da instituição, o psicólogo escolar pode atuar de modo intencional sobre os problemas instalados, bem como sobre o desenvolvimento de habilidades competências de toda comunidade escolar, caracterizando uma atuação preventiva e/ou interventiva.

Devem-se criar espaços de escuta psicológica, a fim de ressignificar as relações interpessoais na escola, conscientizar e transformar práticas existentes que estejam impedindo a consolidação de um ambiente saudável e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dessas relações. Associado a isso, o psicólogo escolar/educacional deve assessorar o trabalho coletivo da escola, instrumentalizando a equipe através de estudos e capacitações, contribuindo na formação dos professores e colocando-os também como coparticipantes nesse trabalho.

A atuação junto ao corpo docente e discente, à direção e à equipe técnica contribuirá para que aprendam a resolver seus próprios conflitos do cotidiano de maneira consciente, reflexiva e dialogada, conscientizando a todos sobre a realidade vivida na escola e possibilitando uma melhoria no clima de convivência e no estabelecimento de relações mais saudáveis. (Marinho-Araújo & Almeida, 2008 citado por Feire & Aires, 2012, p. 58)

A atuação do psicólogo escolar, segundo alternativa trazida pelas autoras, extrapola propostas que tratam do problema de forma individual, restrita aos indivíduos identificados como violentos, quando discute ações para o coletivo escolar. Além disso, desconstrói a concepção de atuação do psicólogo de forma clínica, restrita a atendimentos psicológicos e psicoterápicos, esvaziados de elementos escolares que devem caracterizar a intervenção de um psicólogo escolar ao propor instrumentalização da equipe por meio de grupos de estudos, capacitações e assessoramento do trabalho escolar.

Para Freire e Aires (2012), uma das consequências do trabalho do psicólogo, que atua na mediação de conhecimentos, valores, normas, entre outros aspectos, é auxiliar professores, funcionários, pais e alunos a lidarem com suas emoções, e refletirem sobre as relações sociais na escola.

Bonamigo et al. (2012) realizaram pesquisa em escolas da cidade de Chapecó, em Santa Catarina, objetivando, por meio de questionários, mapear práticas violentas nas escolas. Como resultados, entendem que cabe ao psicólogo escolar investigar e mapear as práticas violentas na comunidade escolar para conhecer a realidade escolar e propor a construção de relações permeadas pelo respeito e pela ética. Segundo os autores, o trabalho da psicologia deve superar os especialismos, de maneira que possibilite aos diversos atores institucionais sentirem-se capazes de solucionar os problemas de violência de maneira participativa, inventiva e implicada.

Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009) e Wendt, Campos e Lisboa (2010), em defesa de uma compreensão global do fenômeno da violência, subsidiados pela Teoria Ecológica, o trabalho de prevenção deve considerar tanto o alunos quanto a escola e a família. Afirmam que a ação isolada, seja sobre um ou outro aspecto da violência que se manifesta nas escolas ou sobre os indivíduos, não resulta em uma intervenção eficaz. Da

mesma forma, Francisco e Libório (2009) apontam que programas de prevenção devem ser dirigidos às turmas e escolas, aos grupos, e não individualmente.

O objetivo da **intervenção preventiva** é a criação de um ambiente cooperativo, de paz, respeito e amizade, possibilitando relações não agressivas nas resoluções de conflitos (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Wendt, Campos & Lisboa, 2010). Para alcançar tais objetivos e em busca de uma escola mais segura, Wendt, Campos e Lisboa (2010,p. 48) propõem alguns passos:

1) identificação do problema (avaliação do tipo das condutas agressivas, intensidade, locais em que ocorrem e características das vítimas e dos agressores), 2) exame dos fatores de risco e proteção, 3) ações preventivas, 4) fortalecimento de relações positivas na família, 5) incentivo ao desempenho escolar, 6) criação de um clima escolar positivo e 7) implementação de programas de prevenção subsidiados por dados teóricos e empíricos.

Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), a escola deve ensinar seus alunos a lidarem com as emoções e com suas dificuldades, respeitando as diferenças, canalizando a agressividade e vivendo de modo saudável. Para tal, os professores devem em suas aulas ceder lugar aos afetos, à valorização dos sentimentos e da amizade, oferecendo modelos não agressivos para resolução de conflitos.

No que diz respeito ao *bullying* Toro, Neves e Rezende (2010):

A prevenção pode ser iniciada por meio da capacitação dos profissionais, com o objetivo de compreender o *bullying*, bem como o conhecimento de estratégias de intervenção e prevenção, tais como: refletir sobre os valores humanos como ética, cidadania e moral; valorizar o diálogo, respeito e as relações de cooperação; criação de um serviço de denúncia de *bullying*; criação de um estatuto contra o fenômeno; e encontros com a família. (p. 133)

Para Stelko-Pereira, Santini e Willians (2011), em estudo que investigou a presença de castigos físicos na escola, destacam a prevenção de situações de conflitos segundo algumas etapas que começam com a implementação de regras e a explicação das consequências de seu seguimento, possibilitando a criação de um ambiente ordenado. Salientam também, como resultados, a importância de professores com condições adequadas de trabalho, considerando bons salários, estrutura física suficiente, número de alunos adequado, autonomia para a realização do seu trabalho e reuniões da equipe, bem como sua participação nas decisões da escola. Segundo as autoras, educadores – e nesta categoria são considerados todos os profissionais atuantes na escola – que não são amparados pela escola podem sofrer de estresse educacional e

agirem de maneira agressiva com seus alunos. Em outras palavras, os autores chamam a atenção para a valorização do professor no processo educativo e a necessidade de orientação contínua.

Chrispino e Santos (2011) discutem sobre técnicas de ensino que podem contribuir com a diminuição da violência nas escolas. O objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de conflitos, lançando mão de alternativas não violentas quando diante de situação que expressam diferenças de valores, origens e culturas, ou seja, à escola cabe trabalhar as diferenças entre os alunos que fomentam o conflito. Como estratégias para enfrentar a violência, os autores apontam: a antecipação do fato que gera conflito, a simulação dos desdobramentos sociais e, por fim, a consideração algumas escolhas:

1. qualquer que seja a técnica de ensino proposta, ela deve facultar a possibilidade de os alunos anteciparem possíveis acontecimentos conflitivos. O exercício de antecipação tem a vantagem de tirar o efeito surpresa do ato gerador de conflito. Ao imaginar o que poderá acontecer, o estudante tenderá a encarar o fato antecipado com maior racionalidade. Aqui, ele antecipa o fato.
2. antecipada a possibilidade, os professores devem simular os possíveis comportamentos e alternativas viáveis para o fato. Enquanto o estudante observa os possíveis cenários futuros, ele é convidado a simular as possíveis alternativas para os diversos atores envolvidos em um exercício de simulação, bem como a dinâmica do desenrolar dos acontecimentos em cada um dos cenários. Aqui, ele imita com perfeição o desenvolvimento dos fatos e suas consequências.
3. E, por fim, após exercitar a antecipação e a simulação, os professores elaboram as possíveis alternativas para cada um dos cenários simulados, estudando o impacto de cada uma delas e suas consequências para os diversos atores envolvidos. Aqui, eles realizam o exercício de escolhas e estudam suas consequências (Chrispino & Santos, 2011, p. 60).

Como citado no tópico sobre a definição da violência nas escolas, Chrispino e Santos (2011) compreendem a violência entre escolares enquanto resultado de conflitos não trabalhados pela escola, por falta de compreensão da necessidade de trabalhar as diferenças provenientes da massificação, da democratização das escolas ou por uma lacuna na formação dos profissionais atuantes na instituição.

Corroboram com os estudos supracitados os resultados trazidos por Schultz et al (2012): os autores assinalam a necessidade de investigar e diagnosticar a manifestação das condutas violentas dentro da escola para, posteriormente, com o engajamento de toda comunidade escolar, promover informação acerca do *bullying* que, por se tratar de um fenômeno relacional, deve contar com uma estratégia que abarque funcionários, alunos, educadores, pais e demais envolvidos na educação.

Ainda sobre *bullying*, Calbo et al (2009) apontam para a necessidade da escola identificá-lo, o que significa a necessidade da instituição apresentar conhecimento em

relação ao fenômeno em questão. A abordagem deve levar em consideração estratégias que extrapolem a relação indivíduo escola e alcancem a família e seu contexto social.

Pereira e Goia (2009), subsidiados pela análise do comportamento e com vistas à prevenção de condutas antissociais, discutem a necessidade de pensar a formação de professores, por meio de práticas educativas, ou seja, instrumentalizar o professor para o manejo de comportamentos indesejáveis socialmente. Para a realização da pesquisa, que contou com o envolvimento de 18 professores do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo-SP, foram traçadas algumas fases: “a) Questionário sobre violência; b) Registro do comportamento dos alunos pelos professores; c) Observação em sala de aula e d) Preparação dos professores” (p. 121).

Após a aplicação de questionário sobre a concepção de violência dos professores e observação e anotação de condutas consideradas violentas dentro de sala de aula, as concepções dos professores expressas nas duas primeiras etapas foram discutidas em aulas embasadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da análise do comportamento. Com isso, após as aulas para os professores, eles retomariam as duas primeiras etapas a fim de verificar a apropriação pelos professores dos conteúdos dados no curso.

Mendes (2011), também na perspectiva na análise do comportamento, traz os resultados da realização de um programa em Portugal que objetivou a redução e/ou prevenção da violência nas escolas por meio do treinamento de competências sociais dos alunos, aplicado por professores ao longo do período letivo. O desenvolvimento do programa se deu, na primeira etapa, com a aplicação de questionários sobre violência nas escolas; posteriormente, com base nos dados coletados, foram elaboradas ações que compõem o projeto de intervenção. As ações envolveram formação de professores, sensibilização das famílias, intervenção com as turmas e com alunos, definidos enquanto vítimas e agressores.

Os professores da disciplina de Formação Cívica das 5^{as} e 6^{as} séries de uma escola pública no centro de Lisboa passaram por um curso de formação de 20 horas, com o objetivo de aprender estratégias e técnicas com vistas à redução ou prevenção da violência em sala de aula. Sobre a sensibilização das famílias, o objetivo era o fortalecimento do projeto, em que as famílias, ao compreenderem sobre bullying, passassem a apoiar o projeto. Mesmo após algumas investidas, Mendes (2011) relata que apenas 5% das famílias foram às reuniões propostas.

A intervenção nas salas de aula ocorreu durante um período de 18 meses na disciplina de Formação Cívica com uma carga horária de 90 minutos semanais. Os professores realizaram atividades em grupo com o objetivo de treinar competências sociais. Segundo Mendes (2011), o treino de competências sociais ajuda no autocontrole do comportamento, nas relações interpessoais, entre outros aspectos, o que implica em indivíduos com repertórios mais amplos se – sendo possível pensar e decidir por uma melhor atitude frente a situações de conflito:

Várias técnicas têm sido utilizadas na tentativa de modificação de comportamentos menos positivos, dos estudantes em contexto escolar, nomeadamente, a técnica do reforço positivo; reforços sociais e materiais; modelamento; extinção e reforço diferencial do comportamento alvo; técnicas de autocontrole; role-playing e o jogo dirigido. O nosso Programa incluiu a globalidade destas técnicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. (Mendes, 2011, p. 582)

Com relação ao grupo de ações dirigidas aos alunos identificados pelos professores enquanto vítimas e/ou agressores, foi designado acompanhamento pelo psicólogo da escola:

Com os estudantes agressores foram utilizadas técnicas de aconselhamento, tais como, a técnica de resolução de problemas e o método de preocupação partilhada e com os estudantes vítimas a técnica de treino assertivo. Apesar de prevista a possibilidade de acompanhamento por médico psiquiatra, pedopsiquiatra ou médico de família, não se verificou nenhuma situação que o justificasse. (Mendes, 2011, p. 583)

Após a realização do programa, a autora relata que a avaliação do programa demonstrou uma redução estatisticamente significativa na redução de comportamentos violentos – resultados que, segundo a autora, corroboram em outras pesquisas internacionais que utilizaram o treino de competências sociais em seus programas de intervenção. Ou seja, de acordo com os resultados apontados por Mendes (2011) e outros estudos, o treino de habilidades sociais caracteriza-se como uma estratégia eficaz no enfrentamento à violência. Importante ressaltar que o campo de atuação da pesquisadora é a enfermagem e seu objeto foi o *bullying*.

Luizzi e Rose (2010) tratam da formação de professores do Ensino Fundamental com o objetivo de delinear metas e habilidades que devem ser desenvolvidas no sentido de prevenir comportamentos agressivos na escola. Inicialmente, buscaram estudos que relatassem intervenções com resultados positivos e, como segundo momento, a proposição da atuação dos professores e das habilidades propostas.

Segundo a pesquisa realizada pelas autoras, é recomendado que projetos de prevenção de condutas violentas sejam realizados durante a primeira e a segunda infância. Deve-se reconhecer as condutas agressivas o mais cedo possível, pois há probabilidade de que a criança continue a se relacionar de forma violenta na segunda infância, adolescência. Alguns fatores foram identificados enquanto de risco para o desenvolvimento da violência:

Considera-se que certas características temperamentais da criança (impulsividade, irritabilidade, falta de atenção) combinadas com estressores familiares e da comunidade (pobreza, conflitos entre os pais e estilos parentais que reforçam a não obediência) favorecem que as crianças apoiem-se em comportamentos agressivos para obter o que desejam. Verifica-se que as práticas de socialização das famílias de crianças com alto risco para apresentarem comportamentos agressivos são caracterizadas por interações coercitivas e por um suporte parental inadequado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e da capacidade de regulação emocional das crianças. (Luizzi e Rose, 2010, p. 58)

Certas características pessoais da criança, combinadas com fatores estressores da família e da comunidade, caracterizam as *crianças de alto risco*, compreendendo essa adjetivação enquanto maior probabilidade de desenvolver condutas agressivas e também de apresentar dificuldades de aprendizagem devido ao “(...) pobre preparo para o envolvimento em tarefas cognitivas, sociais e emocionais requeridas no contexto escolar (...)” (Luizzi & Rose, 2010, p. 58).

Portanto, se a primeira recomendação é que as condutas violentas sejam identificadas logo no início, a segunda recomendação versa sobre a intervenção nos primeiros anos da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental. Segundo as autoras, há um consenso entre estudiosos da área de que intervenções até os 10 anos de idade resultam mais eficazes, prevenindo delinquência posterior. Ao ingressarem na escola, as crianças que se comportam de forma violenta e agressiva em suas casas, e vão comportar-se de igual maneira dentro da escola, prejudicando a si, aos colegas e aos professores, além de, segundo publicações pesquisadas pelas autoras, apresentarem prejuízos escolares (Luizzi & Rose, 2010).

Nesse sentido, como resultados da pesquisa, são propostos dois tipos de intervenção: as universais, destinadas a todas as crianças, com o objetivo de prevenção, e as intervenções seletivas, que objetivam atuar com os alunos considerados agressivos, de maneira a reduzir os comportamentos considerados violentos.

Os resultados indicaram a importância de os professores estarem capacitados para conduzir intervenções universais e seletivas, com finalidades de prevenções primária e secundária, focalizadas no fortalecimento da competência social dos alunos, habilidades de resolução de problemas interpessoais, de manejo das emoções e autocontrole. (Luizzi & Rose, 2010, p. 57)

Sobre o papel do professor no enfrentamento da violência nas escolas, Luizzi e Rose (2009,p.66-67) alertam para a necessidade de serem os mediadores no desenvolvimento de habilidades sociais, sem perder de vista a formação que o profissional deve ter para estar apto à realização desta função.

Em primeiro lugar, destaca-se a relevância de os professores terem pleno entendimento tanto dos referenciais teórico e empírico que norteiam as atividades preventivas e de redução de comportamentos agressivos quanto do fato de que práticas inadequadas de socialização favorecem que as crianças ingressem na escola com baixo preparo para as tarefas sociais, emocionais e cognitivas que lhes são exigidas (...).

Em segundo lugar, destaca-se a importância de os professores estarem capacitados a promover as habilidades sociais básicas dos alunos no contexto da sala de aula, bem como de entenderem a sua importância para a prevenção e redução de comportamentos agressivos (...).

Em terceiro lugar, ressalta-se a relevância de os professores estarem capacitados a adotar abordagens de ensino que sejam adequadas à aprendizagem das habilidades sociais (...).

A defesa feita pelas autoras aponta para a necessidade de programas de intervenção que atuem logo nos primeiros anos de escolarização, possibilitando que condutas agressivas sejam identificadas precocemente, ainda na primeira infância, e o trabalho seja realizado com o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos alunos para além das alternativas violentas. Constatam que a necessidade de intervenções nos primeiros anos é consenso entre pesquisas internacionais, diferentemente das pesquisas nacionais que discutem intervenções quando as condutas violentas já são consideradas “instaladas”.

Ao trazerem *a criança de alto risco* (Luizzi & Rose, 2009) como resultado de uma interação entre características próprias e as possibilidades do ambiente (familiar, econômica e social) e apresentarem intervenções, primárias e secundárias, focadas na modificação de condutas dos alunos, as autoras caminham pelos mesmos trajetos já apresentados em outros momentos: tratam da formação do sujeito enquanto uma interação de características individuais e influências do ambiente, sem explicar sobre como se dá a formação das ditas características próprias, nem o papel do contexto nesta formação; o ambiente social como restrito, compreendido como relações interpessoais ou grupais; a identificação de ações que versam sobre o aluno, mas não questionam problemas escolares, econômicos e sociais, apenas os constataam.

O problema reside na crença de que violência que se manifesta na escola possa ser sanada por meio de projetos que visem a sua superação no espaço escolar, deixando de lado a engrenagem maior que a provoca e a mantém. Ainda que sejam necessários projetos pontuais, é preciso que o horizonte seja mais amplo, e que o norte para a atuação combine aspectos que extrapolem ações individuais ou em pequenos grupos.

Como ponto positivo, podemos destacar que o autor chama atenção para a formação de professores, e consideramos ser imperativo em uma proposta que busque por pensar uma educação de qualidade e, por conseguinte, uma formação humana que não precise valer-se da barbárie. Talvez o termo *criança de alto risco* pudesse, em outra perspectiva, ser trocado por *sociedade de alto risco*, no sentido de contar com relações sociais de produção que acabam por cercear o desenvolvimento humano pleno.

Essa crítica também é tecida por Silva e Salles (2010), que objetivam em seu artigo discutir sobre os projetos escolares de enfrentamento à violência que têm como proposta o incentivo às relações democráticas, implantados por iniciativa governamental. As autoras destacam o *Programa Ética e Cidadania*, que incentiva as escolas a elaborarem projetos sobre a violência. A ideia defendida é a resolução de conflitos de maneira democrática e, “Para tanto propõe a introdução das assembleias escolares, o fortalecimento dos grêmios estudantis, a implantação de estratégias de resolução e de mediação de conflitos e de estratégias de aproximação entre escola, família e comunidade” (Silva & Salles, 2010, p. 226).

Com uma proposta muito próxima a do programa brasileiro, Silva e Salles (2010) destacam um projeto desenvolvido na Espanha chamado *Convivir es Vivir*, que apresenta, dentre seus objetivos, o desenvolvimento de estratégia para resolução de conflitos – mesmo propósito apresentado pelo programa brasileiro.

Ao apresentarem os programas, tanto o brasileiro quanto espanhol, as autoras formulam críticas em relação à forma restrita como lidam com o problema, desconsiderando outros aspectos da vida dos alunos, como a influência da mídia, desvalorização da escola, a violência da escola e a violência como consequência da desigualdade social. Dessa maneira, com ações direcionadas apenas para a formação de habilidades, o problema é conduzido como um problema individual caracterizado pela falta de habilidades sociais. Concluem, portanto, que técnicas que buscam apenas pelo estabelecimento de relações democráticas se mostram ineficientes por abordarem uma questão multideterminada apenas em uma de suas determinações. “Assim, é importante que os programas de prevenção à violência ampliem a reflexão sobre as variáveis

intervenientes na violência escolar, incorporando reflexões como as condições concretas de vida, os valores, preconceitos e a questão política e ideológica” (Silva & Salles, 2010, p. 230).

Levisky (2009), a partir de referenciais teóricos sócio-psicanalíticos, relata o desenvolvimento e os resultados de um projeto piloto intitulado *Abrace seu Bairro*. O objetivo foi desenvolver projetos de prevenção da violência na comunidade escolar, contando também com a população externa. A metodologia consistia na formação de grupos com pais, alunos, professores, diretores e funcionários em nove escolas de São Paulo, abrangendo instituições públicas e privadas.

A equipe que coordenou o projeto era constituída por psicanalistas, psicólogos, sociólogos, artistas e educadores. Como primeiro passo, foram criados grupos de reflexão caracterizando-se enquanto um **espaço de fala e escuta** com a população envolvida no projeto com objetivo de proporcionar reflexão sobre os focos geradores de violência em cada escola. A partir disso:

Em cada escola foram criados projetos e peças teatrais que possibilitaram aos jovens transformar potenciais agressivos e amorosos em expressões criativas, construtivas e reparadoras. A elaboração e execução de ações comunitárias elevaram a autoestima e a crença em suas capacidades, como protagonistas nos processos de integração e articulação entre os vários segmentos escolares e a comunidade. O trabalho realizado expressa a importância do aprender a viver em grupo e para o grupo. Acreditamos que os resultados dessa experiência possam ser úteis para se pensar na construção de políticas públicas ligadas às áreas de saúde, educação, família, criança e adolescente. O projeto colaborou para a melhoria da autoestima e para o desenvolvimento da cidadania. (Levisky, 2009, p. 41)

Como resultados de sua pesquisa, Levisky (2009) aponta para a necessidade de construção de políticas públicas ligadas às áreas de educação, saúde, família, criança e adolescente. Da mesma forma propõem Lisboa, Braga e Ebert (2009) e Araújo et al. (2012) destacando a necessidade de intervenção do Estado por meio de políticas públicas dirigidas à prevenção e ao enfrentamento da violência nas escolas – ação que segundo os autores precisa ser fortalecida, pois tem se mostrado quase nula no Brasil.

Propondo a área de saúde como aliada no enfrentamento da violência nas escolas, Santos et al. (2011), com o objetivo de alertar e prevenir a violência, defendem a intersetorialidade entre a saúde e a educação por meio de oficinas, debates, construção de cartilhas, dentre outros.

Ademais para Castro, Cunha e Souza (2011), em estudo que investigou a violência entre estudantes da cidade de Barra do Garça - MT “(...) a defasagem escolar e

nível socioeconômico devem ser considerados em ações educativas de prevenção ao comportamento de violência entre estudantes” (p. 1054).

Por fim, no que diz respeito às intervenções, podemos afirmar que os artigos analisados enfatizam a prevenção de condutas violentas, apontando para o desenvolvimento de habilidades sociais que conduzam para uma solução saudável dos conflitos vivenciados no espaço escolar. Permeiam as publicações a afirmativa da importância do envolvimento de toda comunidade escolar para a efetivação de ações que visem o enfrentamento da violência e sua prevenção; os programas ressaltados, no entanto, são todos direcionados aos alunos – até mesmo a formação de professores trazida por alguns autores (Pereira & Goia, 2009; Luizzi & Rose, 2010 e Mendes, 2011) visa, em última instância, a formação dos alunos.

Quanto à prevenção, ainda podemos levantar questionamentos frente ao caráter higienista das propostas. Importante ressaltar que a maior parte dos artigos destaca ações que primam pela prevenção dos comportamentos violentos, apontando como resultados a superação do desenvolvimento de sujeitos delinquentes, por isso se faz necessário a identificação de relações violentas o mais cedo possível.

3.8 Sínteses possíveis

Ante o exposto nesta seção, pudemos identificar elementos que merecem ser destacados. Contudo, precisamos ressaltar que estamos cientes quanto à impossibilidade de abarcar todos os pontos de análise possíveis, dada a amplitude de informações advindas da seleção e análise de quarenta artigos. Dito isso, passamos à síntese dos conteúdos das categorias elencadas.

Quando elegemos, como parte para a compreensão das concepções hegemônicas, a concepção de violência adotada pelos autores para o debate do tema, nos apoiamos na hipótese desta conter, além do conceito de violência explicitado, a concepção de homem e de mundo que subsidiam a defesa do autor. A partir disto, teríamos mais dados para analisarmos como a formação humana tem sido pensada - aspecto que reflete diretamente na maneira como compreender e enfrentar o problema. Ao final das análises das categorias propostas, com o objetivo lançado de compreender as concepções hegemônicas acerca da violência nas escolas a partir de publicações em dois indexadores, compreendendo os cinco últimos anos, parece-nos possível traçá-las.

De acordo com nossas análises, a violência nas escolas é apresentada enquanto um fenômeno crescente e com expressões que se diversificam ao longo dos anos: nos anos da década de noventa as queixas de violência começam a ser estudadas com mais ênfase, e as manifestações mais frequentes eram relacionadas à depredação do espaço físico. Nos dias de hoje, a violência se apresenta para além de atos contra o patrimônio; é frequente a violência contra os colegas, os professores e os funcionários de maneira física (chutes, empurrões, brigas, entre outros) e simbólica (xingamentos, ameaças, apelidos ofensivos, entre outros). Muito frequente também tem sido o “diagnóstico” de *bullying*, objeto de pesquisa de 25% dos artigos analisados.

Ao apontarem os determinantes e as concepções de violência, os autores expressam dada concepção de homem e de mundo, ainda que não se revelem conscientes disto. As publicações versam sobre a violência enquanto um fenômeno social e as instituições escolares, por também ser parte da organização social, veem refletidas no seu cotidiano relações violentas. Quanto ao caráter social do problema, não há dissenso.

No que tange à formação humana, as publicações se alinham às concepções que concebem, dependendo da abordagem, a personalidade ou o comportamento, enquanto uma síntese de interações entre o indivíduo e o ambiente, ou seja, a inter-relações do mundo interno, subjetivo, com as possibilidades do ambiente – (contexto social, econômico, familiar, escolar). Conseqüentemente, tais concepções pressupõem dicotomias como subjetivo x objetivo; mundo interno x mundo externo; indivíduo x sociedade, ou ainda, a falta de habilidade em resolver conflitos – em suma, o que podemos concluir a partir desta categoria é que a formação humana tem sido tomada a partir de uma relação entre o sujeito e o ambiente social. No entanto, aquilo que é denominado como *social* se restringe às relações interpessoais ou de grupos, que, por sua vez, exercem influência no desenvolvimento das condutas violentas, as quais se repetem e se consolidam no espaço escolar. Estas concepções não explicam como se dá a formação destas características individuais que interagem com o ambiente social, somente as aponta como um dos aspectos que encaminham à violência.

Apontar a interação de características individuais e sociais questiona a formação humana enquanto imbricada com seu tempo histórico e as possibilidades materiais. A afirmação de que a violência é produto de *interação* pressupõe que os homens se formam independentemente das condições postas, uma vez que, para resultar em dada conduta é necessário que se tenha a interação de características subjetivas, individuais,

com as possibilidades do ambiente. **O problema que se coloca envolve indagações a respeito de como se formam estas características individuais: se são inatas, inerentes a uma essência humana, se elas se desenvolvem segundo necessidades internas.**

As explicações que se formulam mediante a aparência fenomênica dos fatos condenam o pensamento às constatações óbvias limitadas aquilo que é perceptível, deixando de lado as mediações do processo, que não são dadas no imediato. Fixar-se na aparência implica na não percepção de que as análises sobre a realidade resultarão distorcidas.

Acerca das distorções que encaminham para interpretações equivocadas da realidade, Oliveira (2001) aponta duas mais específicas à atuação do psicólogo: a delimitação do que seriam os polos extremos da relação singular-particular-universal, e a compreensão das categorias “indivíduo” e “sociedade” como aquilo que é manifesto. Com base nessa autora, podemos caracterizar como o primeiro erro a afirmativa de que a categoria universal caracteriza-se pela sociedade, pelo coletivo dos homens – sendo mais imediatamente percebido do que o gênero humano, já que o universal é uma categoria abstrata, criada pelos homens para refletir, no pensamento, o movimento concreto do real e, portanto, não pode ser conhecida em si mesma. A autora afirma, dessa forma, que a relação indivíduo-sociedade passar a ser correspondente à relação singular-universal. Nesta análise, a partir do óbvio, a categoria gênero humano é descartada, o que nem sequer é percebido.

Quanto ao segundo erro, o fato de estarmos em uma sociedade de classes coloca os dois polos (indivíduo-sociedade) como antagônicos, ou seja, a vida do indivíduo é visto como contraposto à totalidade social: de um lado está o indivíduo e, do outro, a sociedade. Nessa lógica formal, Oliveira (2001) chama a atenção para o “esquecimento” de que em uma sociedade de classes essas mediações são alienantes e alienadoras. A partir desta perspectiva, a única forma do indivíduo concretizar sua individualidade de forma plena e livre seria eliminando a sociedade de classes, que o cerceia.

Contrário a tais afirmativas dicotômicas, ao conceber o trabalho enquanto fundante do homem e da sociedade, Marx considera que ontologicamente não há antagonismo entre homem e sociedade, constituindo polos complementares de um mesmo processo (Oliveira, 2001).

Importa, acima de tudo, evitar que a "sociedade" se considere novamente como uma abstração em confronto com o indivíduo. O indivíduo é o ser social. A manifestação da sua vida - mesmo

quando não surge diretamente na forma de uma manifestação comunitária, realizada conjuntamente com os outros homens constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por muito que - e isto é necessário - o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral. (Marx, 1989, p. 195-196, citado por Oliveira, 2001, p.7)

Parece indefensável que as questões sociais não sejam tratadas como ponto de partida para as discussões sobre a violência nas escolas. De fato, a desigualdade social, exclusão, pobreza, entre outras referências feitas ao *social*, são trazidas nos artigos que versam sobre as determinações materiais da violência, contudo, a noção de social exposta pelos autores se restringe à constatação daquelas. A apropriação do que seriam as determinações sociais que encaminham à violência escolar são restritas às consequências de uma estrutura econômica que, ao cercear os indivíduos da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, os cerceia também da conquista da humanização.

Quando às respostas aos problemas colocados se dão subsidiados pela aparência, o enfrentamento realizado será com vistas ao imediato, numa prática comumente reconhecida como de “apagar incêndios”. Quando, ao contrário, as respostas advêm de análises estruturais, o enfrentamento se dá na causa e não nas consequências. Sobre a violência escolar significa dizer que, explicitar a violência enquanto possibilidade de conduta em um modo de produção do qual é fundante e não escolha dos sujeitos. Significa também, que as ações da Psicologia Escolar devem ser voltadas para este fim, e mais, para ações entre professores, alunos e funcionários que promova a humanização, por meio do acesso à arte, filosofia e ciência, de maneira que compreendam determinantes e possam superá-los, superando as relações violentas. Significa, por fim, ofertar alternativa de formação e desenvolvimento.

Considerar a história e cultura do sujeito pressupõe manter as explicações centradas no próprio sujeito, ou seja, ainda que pareça um avanço frente à individualização da violência, buscando outros elementos, resvala em limitações próprias à singularização do problema quando a explicação permite uma resposta baseada na história e cultura dos indivíduos. Questiona-se: quais as determinações desta história e cultura individuais? Faz-se necessário conhecer e analisar, para além da história dos sujeitos, a História, as possibilidades e limitações de cada tempo.

Ainda em Oliveira (2001), a atuação do psicólogo (apontada pela autora apenas enquanto terapeuta e como pesquisador) se baseia na compreensão de como a

singularidade (indivíduo) se constrói na universalidade, e com a mesma importância, a maneira como a universalidade se expressa no singular. Este homem singular, segundo a perspectiva marxiana, não concebe uma essência pré-determinada ao indivíduo, a qual se desenvolveria por mera influência da sociedade. Em uma compreensão histórico-social, o homem singular se constitui de múltiplas determinações. Como afirmam Barroco e Franco (2013, p. 18), “o ser humano é constituído – e constituinte – do processo histórico e social”.

Esse entendimento em muito nos importa, pois o homem que violenta, é violentado ou que permanece alheio a isso,

é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais - a particularidade. (Oliveira, 2001, p. 2)

Por esse modo, a violência não deve ser compreendida a partir da história particular dos homens, a não ser como início e fim da investigação. Assim, uma explicação que dê conta de responder as condutas violentas deve, necessariamente, analisar como a estrutura das relações econômicas ou as relações sociais de produção afetam a história singular.

Oliveira (2001) contribui para que pensemos a relação entre indivíduo e sociedade, tão explicitada nas discussões sobre a formação humana, ora como engendrados, ora como contrários. Segundo a autora, essa relação é um dos aspectos presentes na atuação do psicólogo direta ou indiretamente, por isso a importância em trazê-la para o campo da investigação, da pesquisa, subsidiado pelo materialismo-histórico-dialético. As problemáticas a serem respondidas pelos psicólogos devem ser consideradas em diversas amplitudes, e uma delas, que permeia toda discussão psicológica, é a relação **indivíduo-sociedade**.

(...) esta relação **só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla**, a qual tem essa relação citada como sua mediação com o polo denominado “singular”. Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano. (p. 3)

Para alcançar o gênero humano, é necessário que os indivíduos se apropriem das objetivações humanas concretizadas ao longo da história da humanidade por meio da atividade do trabalho. Formar o humano no homem exige o acesso e fruição dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade. Sendo assim, para além das constatações da violência enquanto reflexo da exclusão e desigualdade social, criminalidade, entre outros problemas, é preciso, segundo o materialismo-histórico-dialético, que se faça a análise das relações sociais de produção em seu movimento real, e não das relações sociais a partir das relações interpessoais ou grupais (Tuleski, 2009). Estas encerram uma constatação imediatista e aparente das consequências daquela estrutura (relações sociais de produção).

Ou seja, o fato do indivíduo humanizar-se nas relações sociais não significa ter se objetivado plenamente enquanto ser genérico. A objetivação plena só é possível pela superação do cerceamento forjado pela sociedade de classes que priva a maior parte dos indivíduos de alcançar a plenitude do desenvolvimento do gênero humano. Em nenhum outro momento histórico o gênero humano se apresentou tão desenvolvido como se apresenta nos dias de hoje e, contraditoriamente, nunca esteve tão distante de alcançar as objetivações do gênero humano. No entanto, esse desenvolvimento tem se dado à custa da maioria dos indivíduos (Marx, citado por Oliveira, 2001).

As explicações que se formulam mediante a aparência fenomênica dos fatos condenam o pensamento às constatações óbvias limitadas àquilo que é perceptível, deixando de lado as mediações do processo, que não são dadas no plano imediato e aparente. Fixar-se na aparência deriva na não percepção de que as análises sobre a realidade resultarão distorcidas.

A autora afirma que se um psicólogo defende uma atuação com vistas à emancipação do homem deve, necessariamente, atuar com as ferramentas da dialética. Deve considerar a relação indivíduo-sociedade como mediadora (particular) de uma relação mais ampla indivíduo-gênero humano (singular-universal). “Marx e Engels alertam, ainda, que **a forma e o conteúdo, grau e qualidade da subsunção** [indivíduo à sociedade] **são determinados de acordo com as etapas reais do desenvolvimento das forças produtivas**” (Oliveira, 2001, p. 8, grifos nossos).

Com o exposto, entendemos que a análise daquilo que é mais evidente – as condutas violentas como resultado direto de uma relação com o ambiente, sem o conhecimento da mediação – é específico do conhecimento não científico, ou de uma

ciência que dispensa a história e a dialética. Para Oliveira (2001), o pensamento cotidiano, baseado no senso comum, não tem orientado somente a vida diária em uma sociedade alienada, mas se instala também no pensamento científico. Como exemplo, a tomada do indivíduo como polo singular e a sociedade como polo universal. Daqui derivam dois problemas: a sociedade perde seu caráter de mediadora na relação indivíduo-gênero humano: como o polo gênero humano não é considerado, perde sua função de universal. Assim, o gênero humano “(...) não é o elemento em que se encontra a meta máxima do desenvolvimento do indivíduo e sim os estreitos limites da sociedade” (p. 18).

Quando a formação humana é deixada de lado enquanto categoria universal, enquanto meta máxima do desenvolvimento, como colocado por Oliveira (2001), a emancipação e a liberdade passam a ser sinônimos do exercício da cidadania. Como exemplo disso basta lembrarmos dos slogans de escolas e faculdades que prometem o desenvolvimento de um cidadão crítico e reflexivo como o ápice do processo educativo. Ou seja, devemos rumar e trabalhar com o objetivo de possibilitar a apropriação do gênero humano e não de formar cidadãos. Não deve ser a cidadania o objetivo da educação e sim a emancipação humana.

Contudo, a compreensão de educação escolar com o objetivo de formar cidadãos é amplamente afirmada em publicações analisadas por nós (Wendt, Campos & Lisboa 2010; Toro, Neves & Rezende, 2010; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Levisky, 2009; Ferreira, Latorre & Gianinni, 2011; Castro, Cunha & Souza, 2011; Santos et al., 2011). Afirmamos então a necessidade de compreender a sociedade para entender como a concretização do gênero humano se faz no indivíduo singular, como apontam Duarte (2013), Barroco (2007), Saviani (2003) entre outros. No caso da violência, é preciso investigar a sociedade de classes e o cerceamento aos bens produzidos historicamente para compreender como o gênero humano é possível aos homens deste tempo. Uma possibilidade plena, humana ou violenta? Para estudar a formação humana violenta (singular) é preciso compreender a mediação (sociedade) ao gênero humano (categoria universal) e questionar: é possível uma formação não violenta? Qual o obstáculo para isso?

A concepção de homem que se faz mediante interação de características próprias com a sociedade se reflete também na maneira como as **intervenções** são realizadas. Os artigos analisados trazem propostas que versam sobre ações de caráter preventivo que primam pela atuação, principalmente, com os alunos tidos como violentos ou

potencialmente violentos, abordando por um vértice o fenômeno que é caracterizado pelos próprios autores como multicausal. Podemos levantar a hipótese então, cruzando os resultados sobre a formação humana e os relatos de intervenções: nas relações multicausais, o âmbito individual tem mais peso do que os demais, ou seja, em uma definição bio-psico-social as questões “psico” têm mais influência na conduta violenta do que o “bio” e o “social”, uma vez que as intervenções estão voltadas para atuações com os alunos individualmente ou em grupos. Temos aqui o reforço de uma concepção que atribui aos sujeitos a responsabilidade pelo exercício da violência.

Já os relatos das **queixas** permitiram o contato com as demandas de violência nas escolas endereçadas tanto à Educação quanto à Psicologia. Nesse sentido, os resultados alertam o psicólogo escolar a considerar, para sua análise e intervenção, que a violência nas escolas em nossos dias, em suas diferentes expressões, tem sido parte do cotidiano de escolas públicas e privadas, envolve tanto alunos quanto funcionários e professores e se manifestam para além da violência física, mas também dita simbólica e contra o patrimônio escolar. Reconhecê-las permite ao psicólogo escolar, instrumentalizado teórica e metodologicamente, a elaborar intervenções que permitam enfrentar as diversas manifestações de violência nas escolas, desde as mais sutis às mais evidentes, envolvendo alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

A partir da análise das **metodologias** e **procedimentos** empregados nos artigos analisados, podemos afirmar que as pesquisas se dividem entre bibliográficas e de campo, por meio de levantamento de informações acerca da violência nas escolas. Quanto ao campo teórico, as teorias que fundamentam os trabalhos analisados são: psicanálise, behaviorismo, teoria das representações sociais e teorias ecológicas. No campo teórico-metodológico, o materialismo-histórico-dialético não é citado em nenhuma das publicações, tampouco a Psicologia Histórico-Cultural, como dito anteriormente.

Como conclusão acerca das metodologias empregadas nas publicações analisadas, afirmamos fundamentados em Marx e Engels, que investigações pautadas nas representações que os homens fazem sobre sua realidade encaminham para compreensões *distorcidas* acerca da mesma, ou seja, para cumprir o objetivo de analisar e compreender determinado objeto é preciso investigar para além das ideias dos homens, para além do imediatismo preso à aparência dos fatos.

Quanto mais da esfera particular que investigamos se afastar da esfera econômica e se aproximar da pura ideologia abstrata, mais nos aperceberemos de que existe acidentes no seu desenvolvimento, mais a sua curva se estenderá em ziguezague. Mas se traçarmos o eixo médio da curva, verificaremos que este se aproximará cada vez mais, quase paralelo ao eixo da curva, do desenvolvimento econômico, quanto maior for o período considerado e a amplitude do campo abarcado. (Marx & Engels, 1980, p. 48)

Sendo assim, a partir do materialismo-histórico-dialético, se faz necessário compreender, para além do pensamento dos homens, os determinantes históricos e sociais que encaminham tais pensamentos e condutas humanas, entre elas, a violência. Ou seja, investigar e analisar a violência que se manifesta nas escolas para além das constatações aparentes e imediatas que tanto contribuem para análises que resultam em ziguezagues, que não possibilitam avançar na compreensão e enfrentamento da violência nas escolas.

Para finalizar a seção, voltamos aos relatos do personagem Sérgio em *O Ateneu*. O protagonista faz uma crítica em 1888 que se atualiza em nossos dias. Conta sobre a dificuldade em deixar seu lar e ingressar no internato, enfrentando o novo lar com estranhamento. Nesse momento, comenta sobre a falsa sensação de felicidade em tempos passados:

Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora, e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam.

Eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma. Sob a coloração cambiante das horas, um pouco de ouro mais pela manhã, um pouco mais de púrpura ao crepúsculo - a paisagem é a mesma de cada lado, beirando a estrada da vida. (p. 1)

Sérgio nos convida a deixar o saudosismo e a falsa afirmativa de que as relações escolares eram mais educativas e menos violentas no passado. O fato de que a violência tem se acirrado, dentro e fora das escolas, é indiscutível. Discutível é a afirmação de que a escola já passou por seus “felizes tempos” e a falsa afirmativa de que nos resta lidar com uma instituição falida. O protagonista bem nos lembra: os tempos passados, sob outros aspectos, foram perseguidos por incertezas e problemas que geraram tanta angústia e saudosismo como o revivido hoje. Portanto, que tenhamos clareza dos problemas escolares de hoje, entre eles a violência que se manifesta nas escolas,

encarregando o presente e o futuro como possibilidade de felizes tempos, e que a luta por um ensino de qualidade, emancipador, seja nosso horizonte.

4. Psicologia Escolar e o enfrentamento à violência nas escolas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a atuação do psicólogo

O objetivo desta seção é, a partir das análises e sínteses possíveis na construção das seções anteriores, **responder como uma dada vertente teórica da Psicologia pode enfrentar o problema da violência na escola.** Para isso, elegemos algumas categorias do marxismo que consideramos fundamentais para o trabalho do psicólogo escolar que se subsidia na Teoria Histórico-cultural, e que tem como tarefa o enfrentamento da violência. Entre as categorias possíveis, cientes de que muitas outras poderiam também nortear o trabalho da Psicologia, destacamos: **dialética (totalidade e contradição), alienação e luta de classes.** Entendemos também que outras categorias que consideramos importantes já foram abordadas ao longo do texto, como personalidade e unidade sujeito-sociedade. Justificamos, enfim, essa escolha como uma síntese de todo percurso já realizado por nós na escrita da presente dissertação. Explicando melhor: a produção desta pesquisa relatada resultou na compreensão de que alguns conceitos precisam ser apropriados pelo psicólogo ou pela Psicologia para que a atuação nas escolas frente à demanda de violência seja de fato efetiva, isto é, de enfrentamento. Citamos e enfatizamos a instituição escolar por ser este local nosso objeto de análise, muito embora consideremos que a apropriação destas categorias instrumentalize o psicólogo para atuar em outros âmbitos de atribuição da Psicologia, uma vez que também nestes locais a violência se manifesta de muitas formas, e neles está presente o homem contemporâneo.

A partir da definição e discussão de cada uma delas, traremos elementos que justificam a apropriação por parte do Psicólogo de tais conteúdos para o trabalho com a violência nas escolas. Importante salientar que não objetivamos tecer discussões alongadas acerca da definição das categorias eleitas. Primeiro porque consideramos que durante a produção desta dissertação elegemos elementos teóricos que são parte destas categorias, e segundo porque nosso objetivo é destacá-las como necessárias à atuação do psicólogo que trabalha nas escolas e explorá-las nesse sentido.

Para que tal objetivo seja cumprido, consideramos importante, neste primeiro momento, recuperar historicamente o campo de atuação do psicólogo escolar. Esclarecemos que estas considerações serão breves, com o objetivo de contextualizar a **relação construída entre Psicologia e Educação.** Netas elaborações, estamos atentos

ao papel que a violência exerceu na constituição da Psicologia no Brasil. Serão objeto de investigação e análise as práticas iniciais do psicólogo nas escolas, e a superação das mesmas a partir das críticas tecidas ao modelo médico de atuação da Psicologia. Justificamos esta breve historização por acreditarmos ser de suma importância compreender como a psicologia escolar e a educacional se constituíram como áreas importantes de atuação e teorização dentro da Psicologia e como pode, portanto, contribuir para enfrentar os problemas de escolarização atuais. Objetivamos também apresentar as práticas psicológicas dentro das escolas, haja vista a comprovação histórica de atuações que promovem e legitimam certas ideologias acerca do desenvolvimento humano e que já foram superadas. Adiantando, queremos dizer com isso que, se inicialmente a Psicologia nas escolas atuava fundamentada principalmente em ações na área clínica e individual, tais práticas já foram ‘denunciadas’ pela História como fundantes de um modelo psicológico e educacional produtor de deficiências e ideologias que camuflavam os determinantes históricos e sociais do fracasso na escolarização. Essa compreensão só é possível com a luz que a História irradia sobre os fatos. Neste sentido, nos lembramos de Marx e Engels (2003, p. 1) quando afirmam, a partir de Hegel, que os fatos e personagens na História do mundo sempre acontecem duas vezes, e acrescentam: “a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”.

Feito este breve histórico, visto as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar que atua na educação básica, teceremos articulações com as categorias eleitas. Ao final desta seção, teremos abordado então algumas formas ou modos de a Psicologia Histórico-Cultural contribuir e instrumentalizar a prática do psicólogo escolar que atua frente à demanda de violência nas escolas.

Para uma atuação transformadora da psicologia, de acordo com Oliveira (2001), é necessário que esta esteja embasada na compreensão profunda da relação dialética de três dimensões fundamentais: 1) dimensão ontológica: como o humano se forma no homem dentro de determinadas situações sócio-históricas; 2) epistemológica: como se conhece esse processo; 3) dimensão lógica: qual a lógica inerente a este processo.

A partir do exposto, consideramos, do mesmo modo, que cabe ao psicólogo escolar explicitar a relação entre formação humana e condições históricas e sociais – possibilidades e limitações de cada tempo –; buscar as raízes dos conflitos e queixas escolares para além das ideias dos homens, na realidade concreta (ascensão do abstrato ao concreto no pensamento), e explicitar a lógica que permeia a produção e reprodução da violência. Compreendê-la em sua essência, dentro dos limites de uma dissertação,

passa, em nosso entendimento, pela apropriação de algumas categorias que instrumentalizam o psicólogo, em suas análises e atuação, ao enfrentamento da violência.

4.1 Psicologia Escolar e Educacional: considerações entre a relação histórica entre Psicologia, Educação e a Violência

Vigotski, por assumir o marxismo, aponta a necessidade de se tomar os objetos de estudo à luz da história, e sob o método inverso. Ou seja, deve partir das elaborações mais avançadas e recuperar a sua gênese, ou o processo de sua constituição, para esclarecer as suas causas. Partindo, pois, dos dias atuais, podemos dizer que a Psicologia não tem respondido suficientemente aos processos de violência na escola - fato decorrente dos limites dos cursos de formação de psicólogos e de pesquisadores. É possível dizer que a situação é ainda mais séria, pois o não preparo não se restringe ao tema da violência na escola, mas para atuação na própria área escolar ou educacional, que não se apresenta como de grande interesse dos acadêmicos e dos profissionais formados. Isso, em parte se dá pelos fatores da empregabilidade, à carga horária menor destinada à essa área, às bibliografias eleitas nos cursos de graduação (Firbida, 2012).

Recuperar a gênese desse processo formativo implica em retomarmos a história de sua inserção na escola, marcada por processos nada pacíficos. Se a Psicologia do século XXI se vê às voltas com diferentes contradições e enfrentamentos, como a medicalização da sociedade e da educação, a judicialização das relações sociais, a biologização das explicações para estas, é preciso resgatar como essa ciência e profissão adentrou-se no âmbito escolar, e com quais finalidades. **Isso é importante para não estranharmos o que a Psicologia protagoniza.**

Para iniciarmos, Antunes (2004, 2008) desmonta uma ideia equivocada: a psicologia não se expande pela vertente clínica-terapêutica, embora hoje assuma esse contorno. Antes, a história da Psicologia no Brasil é a história da interlocução entre a Psicologia e a educação. Tal afirmativa se baseia nos estudos elaborados por Massini (1986, 1990), que encontrou já na época colonial preocupações com a educação e a pedagogia que traziam consigo elaborações acerca dos fenômenos psicológicos. Temas como aprendizagem, desenvolvimento, formação da personalidade, função da família,

entre outras temáticas, eram identificados em produções da medicina, filosofia, moral e educação do Brasil colônia. Antunes (2004, 2008) afirma ainda, que a produção destes conhecimentos estava comprometida com os interesses da metrópole de exploração e dominação da Colônia. A catequese jesuítica, por exemplo, não visava a emancipação dos índios ou a apropriação de conhecimentos por parte deles, mas sim sua dominação pela linguagem e pelas crenças que impunham a eles. Podemos pensar que eram períodos em que se confiava na educação escolar como essencial para o projeto societário em processo.

Sobre a situação do Brasil colonial, Carpigiani (2009) nos conta que durante o período de intervalo de trezentos anos entre o descobrimento e a vinda da família real portuguesa, a colônia era identificada como “o inferno”, onde brancos e negros tinham pouca chance de sobrevivência. Tal estado de coisas, de falta de recursos de toda ordem e de insalubridade, dificultava a colonização – o que levou Portugal a repensar as condições sanitárias de sua colônia. Contudo, foi somente com sua chegada, em 1808, que houve mudanças significativas no desenvolvimento do Brasil, como a criação das faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, com caráter fortemente higienista e a expansão da educação primária para as massas, com a criação das Escolas Normais em 1830, para a formação de professores. Antunes (2004) afirma que essas escolas eram ainda bastante incipientes e seus cursos duravam apenas dois anos, portando poucas aulas práticas. Havia preocupação com as metodologias de ensino, para a qual se fazia necessário conhecimento sobre a criança e sobre as especificidades do seu desenvolvimento. Se havia esse cuidado com o ensino, não havia tanta preocupação, como nos dias atuais, com a conduta desviante no âmbito escolar – os mecanismos de contenção já eram eficazes fora da escola, nela se reproduzindo presencialmente, sobretudo pela força do hábito instituído à força de castigos, de punições (como bem lembram as práticas escravagistas).

Dessa forma, podemos afirmar que, frente às demandas criadas pela nova organização política, econômica e social da colônia no século XIX, as ideias psicológicas⁴³ articuladas à educação começam a ser produzidas no interior de outras áreas de conhecimento. Na pedagogia, a partir das Escolas Normais, encontrava-se discussões ainda pouco sistematizadas sobre o desenvolvimento infantil e a educação de crianças que incluíam debates sobre desenvolvimento, ensino, aprendizagem, entre

⁴³ Importante ressaltar: trata-se de ideias sobre fenômenos psicológicos, não de Psicologia, que começaria a se desenvolver ao final do século em questão, na Europa.

outros. Antunes (2008) afirma que o século XIX foi um período profícuo de discussões sobre a educação, e que, a partir daí, as elaborações foram se tornando cada vez mais consistentes e abrindo caminho para o que mais tarde viria a ser objeto de estudo da Psicologia Educacional.

Vale destacar também que em 1890, logo após a Proclamação da República, foi instituída no âmbito educacional a Reforma Benjamin Constant, responsável pela primeira formalização do ensino de Psicologia. Segundo os pressupostos da Reforma, a disciplina de Filosofia foi substituída pela disciplina de Psicologia e Lógica, que mais tarde levou ao estabelecimento da disciplina Psicologia e Pedagogia. Em 1982, um projeto de lei propunha que esta disciplina fosse obrigatória no currículo das Escolas Normais, ou seja, que os professores em formação se apropriassem daquilo que vinha sendo produzido em Psicologia. Carpigiani (2009) comenta que o ensino de Psicologia foi instituído também em seminários e cursos para o ingresso nas Faculdades de Direito. A Psicologia, ao mesmo tempo em que se atenta para as condutas sociais, passa a explicar os indivíduos por causas individuais, familiares e, por que não, biológico-genéticas ou imediatas ambientais. Ela, consciente e intencionalmente assume essa função social de contenção dos homens ante possíveis formações coletivas reivindicatórias.

O início do século XX e o final do século XIX são apresentados por Antunes (2004, 2008) como um período marcado pelo projeto de modernização do país em favor da industrialização, e, portanto, contra o modelo agrário-exportador que era até então hegemônico no país. Mais uma vez, como fora no período colonial, a educação é trazida para o debate e responsabilizada pela formação destes homens que passariam a assumir postos no novo cenário de modernização. Nasce a classe operária e a burguesia industrial. O modelo agrário-exportador passa a ser alvo de críticas e com ele também o homem do campo, analfabeto ou semianalfabeto. Carpigiani (2009) afirma que este período é marcado pela criação dos laboratórios de Psicologia, sendo o primeiro inaugurado em 1914 em uma Escola Normal de São Paulo. Em 1921, a disciplina de Psicologia passou a ser ofertada como disciplina optativa para a formação de professores.

Nesse contexto, Antunes (2008) afirma que, a partir da defesa da escolarização das massas e a crescente sistematização dos ideários pedagógicos da Escola Nova, a Psicologia começa gradativamente a conquistar autonomia como área específica de conhecimento no país. A autora afirma que este cenário de reformas econômicas e

educacionais foi tornando possível a consolidação da Psicologia em consonância com a educação.

Assim, percebe-se uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo pela via da pedagogia, a partir da articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia Educacional. (Antunes, 2008, p. 471)

O momento seguinte da história do Brasil, a década de 1930 e o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), caracterizou-se pela consolidação da psicologia no país ao lado da educação. Carpigiani (2009) lembra que este momento foi marcado por um conjunto de reformas políticas que possibilitaram a centralização do Estado, e as áreas de saúde e educação passaram a compor um único Ministério. O primeiro projeto de curso para formação de psicólogos profissionais foi apresentado em 1932 e contava com quatro anos de duração. Data desta época também os estudos iniciais sobre a infância e a utilização e criação de testes psicológicos, que adiante serão o carro-chefe na atuação dos psicólogos. Mesmo os campos clássicos de atuação da Psicologia, como a área clínica e do trabalho, tiveram seu desenvolvimento marcado, segundo Antunes (2008), pela educação: no campo do trabalho, a atuação tem início pela orientação profissional e outras ações educacionais na área do trabalho, enquanto no âmbito da clínica as primeiras demandas aos psicólogos vieram dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo e da Clínica do Instituto Sedes Sapientiae, com o objetivo de atendimento de crianças que apresentavam dificuldades escolares. Tem-se, pois, que a formação do psicólogo parecia não se atentar para as condições objetivas e para as demandas sociais – ou pelo menos para as suas origens macroestruturais. Lidava muito mais com as causas imediatas dos conflitos, transtornos, psicopatias etc. e respondia com proposições correspondentes, como essas apontadas.

Ademais, é preciso afirmar que a articulação da psicologia à educação não se dava somente no âmbito da prática profissional, mas também na academia. Segundo Antunes (2008), o ensino formal de Psicologia nos cursos superiores se deu inicialmente nos cursos de filosofia e pedagogia, sob a denominação de psicologia educacional – ou seja, os primeiros ensinamentos acerca da Psicologia já eram articulados à sua contribuição no campo educacional. A educação continuou sendo base para o

desenvolvimento da Psicologia, e esta “permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores” (p. 471). Dessa maneira, os currículos das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia privilegiam o ensino de Psicologia, o que denota que tal disciplina auxilia e instrumentaliza professores no trabalho educativo. Também no âmbito das pesquisas a Psicologia começa a ganhar destaque em instituições educacionais. Lembremos, novamente, que as pesquisas também respondiam a um dado modo de se conceber o homem e a sociedade, bem com a educação e a escola – caracterizadas pelos experimentos laboratoriais. A delimitação do objeto a ser investigado, bem como o método, transparecia as concepções vigentes.

Antunes (2008) assevera que, neste contexto, a Psicologia Educacional começa a se diferenciar da Psicologia Escolar: a primeira, como um conjunto de elaborações teóricas relativas ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo, sendo estas subsídios necessários à organização do processo educativo; a Psicologia Escolar, por sua vez, vai se delineando como uma área de atuação que tem como campo de trabalho a escola e as relações que ali se estabelecem, sendo caracterizada inicialmente por intervenções fundamentadas no modelo médico-clínico, isto é, na dicotomia **normal x patológico**.

Nesse sentido, o papel que a psicologia desempenhou nas escolas acabou se tornando alvo de críticas:

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo. (Antunes, 2008, p. 472)

Antunes (2004, 2008) traz um dado muito interessante: com a regulamentação da profissão, o campo da educação, que outrora foi base para o desenvolvimento da Psicologia no país, torna-se secundário. Essa contradição se revelava não somente na organização curricular dos cursos, mas também na preferência de profissionais e alunos pelas áreas do trabalho e da clínica. Estamos de acordo com Antunes (2008) quando

afirma que esta é uma das explicações para a atuação clínico-terapêutica do psicólogo dentro das escolas, seguindo o modelo médico. A exposição da autora nos revela a profunda importância que deve ser dada à organização dos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia, com a pergunta que se mantém viva: qual profissional queremos formar? Entendemos que as discussões curriculares não são questões meramente burocráticas, mas sim um problema de ordem ética e política. Como esperar que um psicólogo escolar formado por uma graduação voltada à atuação clínica atue de outra forma que não esta? A graduação fornece instrumentos para a reflexão e atuação dos profissionais frente às demandas que são apresentadas, e é a partir deste instrumental oferecido que a atuação irá caracterizar-se. Uma das possibilidades de desatar ou atar este nó está no processo de formação, que não é só profissional, mas também um processo de formação humana.

Nesse sentido, em 1962, e pela Lei n.4.119, a profissão de psicólogo é regulamentada, momento em que já havia cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia (Antunes, 2004 e 2008; Carpigiani, 2009). Em 1963 foi fixado pelo Conselho Federal de Educação o currículo mínimo para a abertura de cursos de Psicologia, que carregava consigo aquilo que já era ensinado nos cursos isolados, e também a prática que era exercida principalmente por pedagogos. Contudo, este cenário sofre profunda modificação com o golpe militar, momento importante para a compreensão da Psicologia.

A fim de atar o nó, de entrelaçar a Psicologia com uma atuação técnica, acrítica e anistórica, a Ditadura Militar cumpriu importante papel, cuja herança de um passado ainda muito recente temos de lidar até hoje. Tal período de nossa história, entre outros aspectos, atingiu profundamente a Psicologia e a educação do país durante os seus vinte anos de vigência. Neste ano de 2014, data que marca os cinquenta anos do golpe, falar sobre os danos causados pela ditadura significa, entre outras coisas, manter viva a memória e a luta contra os resquícios deixados por este período brutal da nossa História. Ao nosso objeto, interessa compreender como a educação foi tomada de assalto neste período, em seu conteúdo e criticidade e como, de maneira específica, a formação do psicólogo foi pauperizada deixando heranças para a formação atual. Também podemos observar como a violência por parte do Estado foi banalizada e legitimada em nome de uma ordem mundial que temia os pressupostos comunistas. Temos aqui, de modo evidente e cabal, a relação da Psicologia com a violência. O momento era de negação da violência existente e sendo ela mesmo, a Psicologia, sua vítima. A Psicologia avança

justamente no momento de maior violência no país: o decreto AI-5 de 1968 e a legitimação da uma violência brutal por parte do Estado brasileiro.

Nesse sentido, Carpigiani (2009) aponta que com o golpe militar e a instalação de um regime de extrema repressão e violência por parte do Estado, a Psicologia teve suas conquistas retardadas quando teve seu currículo profundamente alterado pelo Ministério da Educação. Lidava-se e respirava-se a violência, sem que se pudesse nominá-la – quiçá, abordá-la nos currículos de formação de psicólogos e de pesquisadores. Além disso, não havia possibilidade de questionamento das relações sociais enquanto determinantes da formação humana, portanto, práticas e teorizações individualizantes eram muito bem vistas e aceitas. Estamos dizendo com isso que a violência sofrida no período de 20 anos de Ditadura Militar teve ressonâncias no desenvolvimento e consolidação da Psicologia, como ciência e profissão no Brasil. Lembramos também do quanto o ataque contra ideias comunistas dificultou o acesso às obras dos psicólogos soviéticos que possibilitariam uma análise crítica no momento histórico vivido e a alternativa comunista.

A mudança curricular instituída pela Ditadura Militar versava sobre a valorização de disciplinas próprias das Ciências Biológicas em detrimento das disciplinas nucleares das Ciências Humanas, como Sociologia e Filosofia, por exemplo. Além do exposto, a Reforma Universitária de 1969 possibilitou a abertura de cursos de nível superior pela iniciativa privada⁴⁴. Se, no entanto, essa reforma possibilitou um maior número de pessoas cursando o ensino superior, por outro lado essa expansão universitária foi muito ruim tanto para ciência como para a profissão devido à falta de controle nestas faculdades e a consequente precarização do ensino. Do tripé que sustenta o ensino superior – ensino, pesquisa e extensão – estas faculdades se apoiavam mancamente apenas em um deles, o ensino. Bock (2010) nos explica que a Reforma Universitária foi uma estratégia militar para o alinhamento e apoio da classe média ao governo com o objetivo de fortalecimento da Ditadura contra as denúncias de violência, tortura, repressão, etc. Pela primeira vez, a classe média via seus filhos formados “doutores” e creditavam à Ditadura Militar o status social do qual podiam gozar.

O currículo mínimo de Psicologia, implantado em 1963, vigorou até meados de 1995, quando foi extinto pelo MEC a partir da reivindicação de professores, alunos e

⁴⁴As instituições privadas são responsáveis pela formação de 89% dos psicólogos no Brasil. No Paraná 70% são formados em faculdades particulares. Dados do CRP-PR de 2012, disponíveis em: <http://crppr.org.br/download/280.pdf>

profissionais de Psicologia. Em 2004, foi aprovada novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Psicologia que, entre outras mudanças, aboliu o currículo mínimo, e em seu lugar determinou um núcleo comum de formação que é definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que estão elencadas no referido documento⁴⁵.

As discussões no âmbito acadêmico sobre a formação do psicólogo se dão justamente em momentos de crise, de questionamento sobre a produção de conhecimentos e de práticas no interior da Psicologia como ciência e profissão. A Psicologia Escolar começa a sua atuação pautando seu trabalho nas ferramentas já existentes da prática clínica, o que gerou, nas décadas de 70 e 80, diversas críticas que versavam sobre o caráter ideológico e acrítico de suas intervenções. Fato que também se deu com toda a Psicologia, conforme explicitado pelas profundas críticas tecidas pelos autores da Psicologia Social Crítica, no Brasil e América Latina. Trataremos destas críticas e dos avanços realizados a partir delas no próximo subtópico.

Pelo exposto, a Psicologia se desenvolve e se consolida no país à medida que é solicitada a responder sobre os fenômenos psicológicos e sua articulação com o processo educativo. Ganha espaço, portanto, quando suas elaborações subsidiam a prática pedagógica e auxilia os professores a compreenderem as relações de ensino e aprendizagem. Contudo, só pode desenvolver-se a partir das demandas construídas histórica e socialmente. O início da atuação da Psicologia no país caracterizou-se a partir de um viés burguês e etilista, sem nenhum compromisso com as classes populares, que nem mesmo chegavam a conhecê-la. Se a Psicologia, de maneira geral, só pôde surgir no seio da sociedade burguesa imersa em explicações e concepções estruturalmente dicotômicas, a Psicologia Educacional no Brasil teve sua trajetória traçada a partir dos interesses econômicos e políticos de controle social. Entendemos também que o caminho trilhado pela Psicologia junto à educação é ferramenta que lança luz à atuação do psicólogo escolar na atualidade.

A violência ainda é tratada nas escolas sob o viés do reducionismo. Se o problema de repetência e evasão escolar que preocupava psicólogos e educadores nas décadas de 1980 e 1990 tiveram propostas de superação, as explicações dadas à violência ainda esbarram na limitação das considerações individuais e psicologizantes. Assim como o problema das décadas anteriores só pôde ser resolvido com ações que

⁴⁵ O documento completo foi publicado pela revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, maio-ago. 2004, v.20, n.2, p.205-208 e também conta em Carpigiani (2009).

mirassem a totalidade, o mesmo serve de lição à violência. Frisamos que somente sanções punitivas, como a expulsão de alunos, por exemplo, não dão conta de resolver o problema da violência. Segundo Silva (n.d), a violência nas escolas torna difícil a apropriação dos conteúdos científicos e “no caso de alunos expulsos das salas de aula esse fato provoca em seus familiares sentimentos de revolta contra o sistema educacional e de desalento em relação ao sistema social” (p. 3).

A história de consolidação da Psicologia dentro das escolas, as práticas reducionistas e as críticas levantadas nos dão algumas pistas de como enfrentar a violência nas escolas. Uma delas, e talvez a principal, é a necessidade de compreender os alunos e as escolas como engendradas a uma organização social que precisa, antes de tudo, ser examinada.

Mais do que isso, compreender que a Psicologia carrega consigo marcas profundas de uma violência que ora impulsionou um avanço, ora a paralisou. Entendemos que a compreensão da Psicologia em nosso país passa, necessariamente, pelo papel que a violência exerceu em sua constituição. Além disso, esse breve recuo na história forneceu instrumentos para apontamentos acerca de práticas que se repetem agora como farsa. Compreender a relação histórica entre Psicologia e Educação nos permite tecer duas afirmativas, que justificam a importância deste breve recuo histórico: 1) a psicologia constitui instrumento para enfrentamento das dificuldades escolares, haja vista que seu desenvolvimento é também herança do desenvolvimento educacional do país, ou seja, a psicologia escolar e educacional oferece subsídios para o enfrentamento da violência nas escolas; 2) a revisão de antigas práticas possibilita a compreensão da atuação do psicólogo escolar nos dias atuais e permite a maior clareza e, talvez, a superação daquelas que a história já mostrou serem falhas. Entendemos, portanto, que conhecer a história da Psicologia permite mais bem compreendê-la hoje, podendo auxiliar o psicólogo escolar a elaborar estratégias de enfrentamento à violência, diferentes daquelas já denunciadas como superficiais e ideológicas.

4.2 Psicólogo Escolar e as possibilidades de atuação da educação

A partir da breve recuperação da constituição da psicologia no Brasil e do processo de formação dos profissionais e pesquisadores, permeados por episódios e situações violentos, deparamo-nos com as críticas tecidas acerca do modelo de atuação

do psicólogo dentro das escolas, tanto por parte dos pedagogos quanto pelos próprios psicólogos. Antunes (2008) coloca essa situação como uma hipertrofia⁴⁶ da psicologia na educação, que culminou em uma tendência reducionista dos problemas escolares. Criticava-se a utilização exagerada, aligeirada e superficial dos testes que atribuía aos alunos as deficiências da educação, ou seja, individualizava os problemas educacionais em ‘problemas de aprendizagem’ fazendo referência unicamente àquele que aprende. Os alunos diagnosticados com deficiência intelectual eram encaminhados à ‘educação especial’ e eram submetidos às condições aligeiradas de ensino, que não objetivavam favorecer o desenvolvimento, e em lugar disso reforçavam estigmas e preconceitos “e produzindo social e pedagogicamente a deficiência intelectual”(p. 472). Ou seja, o aparato teórico e técnico do psicólogo no início da sua atuação nas escolas ‘criava’ deficiência: quando diagnosticava crianças apoiado unicamente nos resultados dos testes psicológicos, em detrimento das múltiplas determinações que engendram a escolarização, o psicólogo “produzia” deficiência intelectual quando consentia uma ‘educação especial’ sem propósito educacional negando aos jovens e crianças a possibilidade de desenvolvimento por meio da educação escolar. Para Antunes (2008), fala-se em reducionismo pela desconsideração dos determinantes de ordem social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica. Caracterizavam-se como atuações estranhas às determinações pedagógicas que revelavam uma patologização e individualização do processo educativo. O psicólogo ia até a escola, mas não a considerava em suas análises.

Nesse sentido, somos provocados a pensar a maneira como a violência tem sido tratada atualmente. De maneira análoga a violência, em todos os âmbitos da sociedade, tem sido compreendida de uma maneira reducionista: basta recuperarmos, por exemplo, as discussões sobre redução da maioria penal e as expulsões de alunos indisciplinados ou violentos. A criação de deficiência intelectual de outrora é substituída pela produção de violência. Explicando melhor: os alunos considerados violentos são aqueles que demandam maior investimento psicológico e educacional, partindo do pressuposto de que podem prescindir da violência em suas relações caso sejam construídas novas possibilidades. Quando negada a possibilidade de acompanhamento e educação daqueles alunos considerados violentos, são criadas mais condições para que a violência se afirme. A psicologia contribui para essa “produção” quando realiza

⁴⁶ A psicologização da educação também é alvo de críticas de Duarte (2004) e Makarenko (2002).

avaliações e/ou intervenções que individualizam um problema que tem sua gênese nas relações sociais de produção, as quais não podem ser desprezadas para a atuação frente à violência.

Antunes (2008, p. 473) traz para o debate os aspectos que constituem parte da resposta ao problema da atuação descontextualizada da psicologia na educação:

a superação dessa situação exigia não somente a crítica à hipertrofia da psicologia na educação, ao reducionismo, às interpretações aligeiradas e banalizadas, às ações fundadas num modelo estranho à educação, como o modelo médico, e à culpabilização da criança e de sua família, mas também a restituição de seu núcleo de bom senso. Fazia-se necessário devolver à psicologia seu lugar no processo pedagógico.

A crítica que se faz é acerca da supervalorização da Psicologia, ou melhor dizendo, da psicologização do processo educativo e não do subsídio que ela dá à educação. A lição que fica é que negar a compreensão do real leva a intervenções que partem do dado fenomênico e nele se encerram. Com lembrado por Antunes (2004, 2008), a educação se dá no âmbito do sujeito e, portanto, sua dimensão psicológica não pode ser negada, mas sim considerada para a compreensão dos problemas da educação em sua totalidade.

Nas décadas mais recentes, pode-se dizer que à Psicologia Educacional cabe produzir conhecimentos que articulem a dimensão psicológica e o processo educacional, dando fundamentos para a atuação do psicólogo escolar. Com isso estamos defendendo que a relação entre teoria e prática é dialética, e não dicotômica, como querem aqueles que defendem uma radical diferença entre os dois âmbitos da atividade profissional. Sem uma teoria coerente e crítica não pode haver uma prática transformadora.

Feitas as críticas, a Psicologia Escolar pôde revisar suas práticas e construir novas possibilidades de atuação que saiam do reducionismo e busquem por um trabalho com vistas à totalidade. Essa revisão passou, segundo Antunes (2008), pela discussão dos compromissos da Psicologia em três instâncias: aquela que se compromete; com o que se compromete e com quem se compromete. O debate trouxe como resposta, para a Psicologia Histórico-Cultural, o seguinte: a Psicologia Escolar e Educacional deve comprometer-se com a educação das classes populares pela luta de uma educação democrática, acessível a todos.

Dessa forma, a partir das críticas foram traçadas não somente novas perspectivas para a Psicologia Escolar, mas novas elaborações para a atuação prática nas escolas com vistas à construção de uma educação emancipadora. Passemos agora aos caminhos que

têm sido trilhados no trabalho com as escolas, a partir do esforço para a superação dos velhos modelos reducionistas, embora estes certamente ainda sobrevivam numa dimensão dialética – e, por isso, contraditória.

4.2.1 Superações possíveis

Diante das críticas apontadas, seguimos para as possibilidades de atuação a partir da superação das velhas práticas sustentadas pelos dualismos próprios da lógica formal e a Psicologia burguesa. Assim, valemo-nos da cartilha sobre a atuação do psicólogo na Educação Básica, publicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP)⁴⁷ em 2013, e que traduz tais pressupostos críticos em orientações práticas para a atuação do psicólogo nas escolas, tecendo elaborações norteadoras acerca das principais demandas endereçadas à Psicologia.

Antes, porém, entendemos ser necessário expor que:

Com presença da psicologia na escola ainda é importante salientarmos que esta instituição **não se constitui em espaço para psicoterapia, nem mesmo para os alunos considerados violentos** – vale aqui lembrarmos que essa defesa já havia sido apresentada nas décadas de 1920 e 1930, por L. S. Vigotski (1997), que já fazia críticas severas à pedagogia de cunho clínico-terapêutico. (Barroco & Franco, 2013, p. 12, grifos nossos)

Dessa forma, como principais possibilidades de intervenção são apontadas: construção, revisão e execução do **Projeto Político Pedagógico**; intervenção no **processo de ensino-aprendizagem**; **formação de professores**; **educação inclusiva**; e **a formação de grupos de alunos** (CFP, 2013).

Para o enfrentamento da violência, elegemos a formação de professores, o trabalho com grupos de alunos e a intervenção do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que todos os âmbitos assinalados são caros à Psicologia e ao enfrentamento à violência, mas, dados os limites da presente dissertação, deter-nos-emos nas alternativas citadas.

Historicamente, o papel no professor no processo educativo foi compreendido de maneiras distintas em cada tendência pedagógica, ora valorizando-o, ora caracterizando-o como acessório na educação escolar. Segundo Facci (2004, citado por CFP, 2013),

⁴⁷ A escolha desta cartilha se pautou pelo caráter mais crítico e propositivo dos conteúdos abordados, muito caros à Psicologia Escolar.

cada concepção pedagógica carrega consigo uma compreensão acerca da atuação docente que permeará todo trabalho pedagógico e também o trabalho do psicólogo. Nesse sentido, é necessário que professores e gestores estejam conscientes sobre a função docente no processo de ensino-aprendizagem. Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, **o professor tem papel de mediação entre os conhecimentos científicos e o aluno**. Ou seja, é função do professor, por meio de metodologias adequadas, possibilitar aos seus alunos a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Ao afirmarmos isto, defendemos a valorização do professor na educação escolar. Entendemos que a mediação docente caracteriza-se por ações intencionais, diretivas e planejadas, que tenham como finalidade última garantir a aprendizagem dos alunos e o permite conhecer de forma crítica a realidade social.

Dessa maneira, a realização do seu trabalho exige uma formação inicial e continuada que o instrumentalize teórica e metodologicamente para o ensino de crianças, jovens e adultos, buscando formas mais efetivas para a apropriação do conhecimento. A Psicologia contribui à medida que explicita os determinantes que constituem o desenvolvimento humano e a maneira como os indivíduos aprendem nas diferentes fases da vida. “Dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo é tarefa específica das (os) psicólogas (os)” (CFP, 2013, p. 57). O trabalho do psicólogo deve pautar-se em fundamentar a prática docente com subsídios teóricos que o permita compreender como o aluno aprende. “O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais.” (p.58)⁴⁸

As relações violentas que se estabelecem nas escolas afetam de maneira mais direta o professor e, portanto, as relações de ensino e aprendizagem. Entendemos que a maneira como a violência tem se manifestado nas escolas exige que professores estejam preparados para lidar com as situações violentas. Consideramos importante a **instrumentalização teórica**, que, como citado acima, permite ao professor compreender as condutas de seus alunos como constituída social e historicamente. Contudo, é preciso também formar um repertório, a partir da atividade teórica, para resolver e enfrentar a violência que se manifesta durante suas aulas, no intervalo e/ou na

⁴⁸ Segundo pesquisa realizada por Silva (2006) sobre a concepção de violência dos professores, encontrou respostas fundamentadas no inatismo e na religião.

saída da escola. Ressaltamos que a ação prática dos docentes só é possível a partir de uma concepção de homem que o concebe como passível de mudança, uma vez que tenha investimento para isso.

Segundo Menezes e Ferri (2013), uma das alternativas encontradas pela Secretaria de Educação de São Paulo, por meio da resolução SE 19/2010, foi a criação do Sistema de Proteção Escolar e a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), em 13 de fevereiro de 2010. O objetivo é que o professor, capacitado para a função de mediador de conflitos, faça a mediação de conflitos na escola, e ainda oriente pais e responsáveis sobre a função da escola e apoie alunos na prática de estudos. O programa se fundamenta nos princípios da Justiça Restaurativa e objetiva a participação ativa dos envolvidos nos conflitos para a resolução do mesmo, para além de procurar vítimas ou culpados.

Citamos também o projeto *Alternativas para enfrentamento da violência na educação básica: uma demanda à psicologia escolar* (2012-2014) que vincula a UEM, UNIR e UFPR e que, como já apresentado anteriormente, tem como objetivos a identificação de contribuições teórico-metodológicas para o enfrentamento da violência nas escolas e instrumentalização de professores para compreensão e intervenção em situações em violência. Em Maringá, o projeto realizou encontros quinzenais com professores da rede pública que, por sua vez, contam com discussões teóricas acerca do processo de formação humana, das finalidades da educação, do método marxista e também com pistas sobre como agir frente à conduta violenta que se manifesta na sala de aula⁴⁹.

Silva (2006) também apresenta em sua tese de doutoramento uma experiência em formação de professores para o enfrentamento da violência. Como resultados, conclui que é possível ampliar a maneira como se concebe e se lida com a violência a partir da apropriação de conhecimentos científicos que permitam a compreensão de que a violência é uma construção histórica e social, produzida e reproduzida pelos homens e mulheres. Ou seja, a autora demonstrou ser possível, a partir de intervenções teóricas, a desconstrução de concepções inatistas ou religiosas, que, de acordo com Silva (2006), estão presentes nos discursos dos professores, que os impedia de intervir. Ao final da realização dos grupos, os professores demandaram instrumentalização para lidarem com a violência quando esta emerge na sala de aula, pois, segundo relato de uma participante

⁴⁹ Agora as considerações e resultados parciais do projeto em Maringá encontram-se em fase de sistematização. Em Porto Velho e Curitiba o curso formativo acontecerá neste semestre.

“ela [professora] quer parar com o conteúdo e intervir, conversar com os alunos, mas falta técnica para esta relação” (p. 233).

Entendemos que para o enfrentamento à violência é de fundamental importância a apropriação de conhecimentos teóricos que permitam apreender o objeto em seu movimento real, em suas contradições. A Psicologia precisa explicar ao professor as raízes da violência que se manifesta nas escolas, como e porque seus alunos e familiares se relacionam de tal forma. Deve explicitar também, a função da escola e da educação, e investir na valorização da função docente, discutindo sobre a importância da formação continuada para garantir a efetividade do seu papel de mediador entre aquilo que de mais elevado já foi produzido pela humanidade e o mundo que começa a se abrir para as crianças e jovens em processo de escolarização.

Sobre a possibilidade de intervenção do psicólogo no **processo de ensino-aprendizagem**, conforme CFP (2013), “a (o) psicóloga (o) avança na compreensão desse processo quando o analisa a partir de condições histórico-sociais determinadas” (p. 56). Para Souza (2002, citado por CFP, 2013) o processo de escolarização em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade caracteriza-se por condições de acesso e permanência também desiguais para as classes sociais. Segundo a autora, essa **desigualdade não pode ser desprezada** na compreensão da subjetividade, uma vez que é seu substrato.

O trabalho com estudantes deve ter por objetivo o resgate de como a apropriação dos conhecimentos científicos possibilita a transformação da realidade, ou seja, mostrar aos alunos que a função da escola, dos professores e das disciplinas ministradas é provocar tal desenvolvimento que não seria possível na ausência daqueles. Em outras palavras, mostrar concretamente a maneira como a escola e seus conteúdos possibilitam que eles façam certa leitura da realidade que não era possível antes da escolarização. É possível também, prospectivamente, apontar como a aprendizagem no contexto escolar traz consigo novas possibilidades de futuro. Dessa maneira

A (ao) psicóloga (o) cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. (p. 54)

Em tempo, não consideramos que o psicólogo deva conduzir cada sujeito a descobrir seu próprio potencial de aprendizagem, como se este estivesse previamente pronto dentro do indivíduo. Contudo, as explicações que seguem sobre os mediadores

culturais podem auxiliar no processo educativo, na relação de ensino-aprendizagem, como uma ferramenta para a formação, e não para um desabrochar.

Assim, quando o psicólogo explicita a utilização de mediadores culturais para a efetivação do ensino e aprendizagem, abre-se um cenário de imensas possibilidades metodológicas para professores e alunos no enfrentamento dos problemas de escolarização e também da violência. Levar ao cotidiano escolar expressões artísticas que são do domínio dos alunos e apresentar outras que eles desconhecem, permite que a escola se aproxime dos interesses dos estudantes, atuando na construção de sentido nas atividades que exercem. Mais do que isso, possibilita uma aprendizagem menos monótona e mais criativa. A arte, em suas infinitas expressões, pode ser utilizada para dialogar com a violência, para explicitá-la para aqueles que muitas vezes a banaliza. Ou seja, estamos dizendo com isso que a mediação cultural se faz importante para a aprendizagem dos conteúdos científicos, mas também se apresenta como alternativa para o vir a ser, para o enriquecimento do processo de humanização. Passa por aí, também uma alternativa para o enfrentamento à violência, quando aos estudantes são ofertadas outras possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula ou em consonância com ela. Oficinas de teatro e composição de textos e músicas podem ser canais de expressão mediados para pensamentos e sentimentos que muitas vezes poderiam ser transversalizados pela violência. A Psicologia, portanto, contribui com professores e alunos quando traz para o debate sobre ensino e aprendizagem a dimensão subjetiva que permeia todo o processo de escolarização.

Tomando o problema da violência pela perspectiva da **totalidade**, o trabalho com pais, familiares ou responsáveis, pode buscar por discutir o papel social da escola e da família e as problemáticas que perpassam a vida dos pais e dos filhos. Muitas vezes, a família é acusada de não importar-se com a educação escolar, sem que tenha sido posto em debate o papel que a escola desempenhou ou não na vida daqueles sujeitos. Como valorizar aquilo que não pareceu ter valor algum em suas vidas? Está posto nos discursos da mídia, de professores e gestores, a importância da participação da família para a efetivação da educação escolar, no entanto, para os familiares ou responsáveis, e até mesmo para os alunos, esta importância pode não estar clara. Para que essa relação se efetive é preciso que seja investida, ou seja, a psicologia deve trabalhar no sentido de possibilitar à família a compreensão da educação escolar como um instrumento de transformação, de emancipação.

Dessa maneira,

As (os) psicólogas (os) podem desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores. Poderá contribuir, portanto, como mediador fortalecendo o papel do professor como agente principal do processo de ensino e aprendizagem (FACCI, 2004). O importante é estabelecer parcerias com os professores, valorizando o trabalho docente. (p. 56)

Outra alternativa possível, no âmbito da Psicologia Escolar, é o **trabalho com grupos de alunos**, em um acompanhamento nas dificuldades que surgem no cotidiano escolar. Conforme CFP (2013), um trabalho que tem mostrado êxito nas escolas é aquele que envolve grupos de alunos sobre temáticas pertencentes ao processo de escolarização. A orientação profissional, por exemplo, pode discutir sobre a relação entre educação e trabalho, e ainda analisá-los criticamente, a partir de uma leitura histórica e social de suas construções. O debate acerca do mundo do trabalho pode ainda, como ressalta Bock (citado por CFP, 2013), fazer refletir sobre o processo de alienação, sobre o neoliberalismo, informações sobre as diversas profissões, instituições de ensino, e outros. Contudo, esse processo deve ser atravessado pela “necessidade de considerar que as escolhas são estabelecidas socioculturalmente” (p. 61) – o que permite discutir sobre a sociedade e sua organização de classes.

As temáticas para a organização dos grupos é muito ampla, e a violência é uma delas. Silva (2006) relata a realização de um grupo de estudantes do Ensino Médio:

A pesquisadora esclareceu que o grupo de alunos do Ensino Médio estava sendo muito importante. Enfatizou o fato de os alunos terem primeiro tomado ciência das queixas que havia a respeito deles, na intervenção sobre violência nas escolas, da qual os professores estavam participando. Depois, eles foram convidados a participar de um processo grupal, no qual poderiam discutir tais questões. Isso foi fundamental para o sucesso do grupo, além de não ser reproduzido o processo de culpabilização e estigmatização que costumeiramente se instala. (p. 232)

Segundo a autora, o grupo realizado com os adolescentes foi comentado de forma positiva entre os professores em formação, que apontaram melhoras significativas na relação com os estudantes participantes do grupo de discussão. Inclusive, foi solicitado pelos professores que os grupos com alunos ocorressem também com o Ensino Fundamental I.

De acordo com Silva (2006), é preciso salientar que existem ações possíveis para o enfrentamento da violência na escola, e que são parte da atividade de professores, psicólogos, gestores e demais funcionários. Convém ressaltarmos, contudo, que há um

limite para a intervenção em situações de violência, sendo por vezes necessário buscar auxílio fora da escola.

As práticas elencadas, dentre muitas outras possíveis, deve ter como princípio norteador a defesa intransigente de uma educação democrática. Este deve ser, em última instância, o objetivo do trabalho do psicólogo escolar, uma vez que a educação escolar é entendida como aspecto fundamental da formação do humano no homem, de suas funções psicológicas superiores.

Assim, a psicologia contribui para a efetivação de práticas pedagógicas cuja finalidade seja possibilitar o desenvolvimento pleno do educando. Entendemos que a intervenção do psicólogo nas escolas, a partir das possibilidades arroladas, não pode prescindir da apropriação de alguns conceitos que possibilitem a apreensão do movimento do real. Uma atuação transformadora, que objetive possibilitar por parte de professores e alunos uma análise crítica da realidade e a efetivação da função da escola, só é possível pela mediação de categorias que expliquem os homens e a sua relação com o mundo. A História já nos mostrou, como vimos no subtópico anterior, que a Psicologia pode promover transformação ou corroborar com práticas ideológicas. Afirmamos que, ao nosso entendimento, uma prática transformadora precisa ser sustentada teórica e metodologicamente, como viemos defendendo desde o início de nossa escrita. Dessa forma, caberá ao próximo subtópico a discussão acerca das categorias eleitas como importantes para a atuação do psicólogo frente a violência nas escolas.

4.3 Categorias do marxismo e o enfrentamento da violência nas escolas: subsídios para o trabalho do psicólogo escolar

Acreditamos que a Psicologia pode contribuir para o enfrentamento à violência nas escolas quando tem como objeto o homem concreto e o explica como síntese de múltiplas relações sociais. Para tanto, se faz necessário a apropriação de categorias que permitam ao psicólogo compreender a violência e os homens violentos para além da aparência fenomênica.

4.3.1 Lógica Dialética e a apreensão do movimento do real

Oliveira (2001) afirma que para conhecer e transformar a realidade não basta estar presente, vivenciá-la ou senti-la, pois estas perspectivas conduziriam às respostas subsidiadas pelo reflexo imediato. Atentar-se para além das expressões fenomênicas não significa desprezá-las. A aparência deve portar os pontos de saída e chegada das análises. “É preciso, portanto, ultrapassar os limites dessas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas” (p. 9). Segundo Martins (2004, p. 16), sobre o método de análise do marxismo:

a implementação do método marxiano pressupõe como ponto de partida a apreensão do real empírico, imediato, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa-se como concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez, mas, em sua totalidade concreta. Este processo pode ser assim sintetizado: parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto ...como síntese de múltiplas determinações.

Pergunta-se então: como apreender a realidade? A resposta dada por Marx e Engels, a partir da superação por incorporação da dialética idealista de Hegel, é que é preciso buscar nas contradições da realidade concreta as explicações sobre os homens – mais especificamente, no modo como determinada sociedade se organiza para a produção de sua sobrevivência. Ou seja, reestruturam a dialética com base no materialismo e **depositam na vida material a explicação para a vida dos homens**. Rosental e Iudin (1965) definem dialética com a ciência que trata das leis mais gerais de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano.

Engels (1878) explica de maneira muito clara as limitações da lógica formal, ou o método de análise próprio do senso comum:

Para o metafísico, as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados de investigação, objetos fixos, imóveis, observados um após o outro, cada qual de per si, como algo determinado e perene. O metafísico pensa em toda uma série de antíteses desconexas: para ele, há apenas o sim e o não e, quando sai desses moldes, encontra somente uma fonte de transtornos e confusão. Para ele, uma coisa existe ou não existe, Não concebe que essa coisa seja, ao mesmo tempo, o que é uma, outra coisa distinta. Ambas se excluem de modo absoluto, positiva e negativamente, causa e efeito se revestem da forma de uma antítese rígida. A primeira vista, esse método especulativo parece-nos extraordinariamente plausível, porque é o do chamado **senso comum**. (p. 9, grifos nossos.)

Se, como colocado por Oliveira (2001), para conhecer o mundo não basta senti-lo, e sim investigá-lo, há que se ter uma ferramenta metodológica que possibilite o conhecimento do mundo, seus fatos e fenômenos, naturais e humanos. Dessa forma, é necessário que o Psicólogo disponha, para a leitura e atuação na realidade escolar, de um método que permita compreender o mundo concreto em seu movimento real, abarcando as múltiplas determinações que o formam e as contradições que o constitui. A autora justifica a eleição da lógica dialética para análise e compreensão da realidade, porque **“diferentemente da lógica formal⁵⁰, a lógica dialética volta-se para o estudo do movimento, da contradição e das mudanças que elas promovem”** (p. 20, grifos nossos).

A esse respeito, voltamos à Engels (1878) que, a partir da crítica ao método do senso comum, considera a lógica dialética como a ferramenta para leitura de mundo que desvela as reais determinações que o formam. Dessa forma:

O contrário acontece com a dialética, que encara as coisas e as suas imagens conceituadas, substancialmente, em suas conexões, em sua filiação e concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade (...) **a natureza se move, em última análise, pelos canais da dialética e não sobre os trilhos metafísicos.** (Engels, 1878, p. 9, grifos nossos)

Martins (2008) dentre as leis da dialética, destaca três delas como fundamentais para o trabalho do psicólogo: a lei da totalidade; a lei da contradição e a lei do movimento. Vamos deter nossas análises nas duas primeiras.

Tomamos a lei da contradição que, segundo Rosental e Iudin (1965), é a principal categoria da dialética materialista e se caracteriza como “força motriz e fonte de todo desenvolvimento. É nessa categoria que se encontra a chave de todos os demais princípios e categorias do desenvolvimento dialético” (p. 119). Engels (1878) já afirmara, em embate com Sr. Dürhing – que negava veementemente a contradição –, que a vida é uma contradição “encerrada nas coisas e nos fenômenos, e que se está produzindo e resolvendo incessantemente: ao cessar a contradição, cessa a vida e sobrevém a morte” (p. 61). Nesse sentido, Martins (2008) explica que a lei da contradição parte do princípio de que todos os fatos e fenômenos da natureza carregam consigo contradições internas, considerando que tudo é e não é ao mesmo tempo.

⁵⁰ As principais leis que regem a lógica formal são segundo Martins (2008): lei da identidade; lei da inadmissibilidade da contradição e lei do terceiro excluído.

Contudo, essas contradições não são opostas e sim complementares, formando uma identidade de contrários que se transformam continuamente.

Segundo Engels (1878), a análise do capitalismo em sua estrutura e dinâmica só foi possível à medida que foram considerados aspectos contraditórios em sua gênese e desenvolvimento que, ao invés de se excluírem, se complementavam.

Era preciso, porém, entender esse regime capitalista de produção em suas conexões históricas, como um regime necessário para uma determinada época da história, demonstrando, com isso, ao mesmo tempo, seu aspecto condicional histórico, a necessidade de sua extinção e do desmascaramento de todos os seus disfarces, uma vez que os críticos anteriores se limitavam apenas a apontar os males que o capitalismo engendrava em vez de assinalar as tendências das coisas a que obedeciam. (Engels, 1878, p. 11)

Pela lógica formal, e pela lei da inadmissibilidade da contradição, a violência é um ato humano de destruição e não pode ser outra coisa senão isto. Uma análise da violência fundamentada pela lógica formal não pode considerar nenhum outro caráter que não o destrutivo, pois este já elimina a possibilidade dela ser compreendida também como parte da criação do novo, como tratado por Vázquez (1990) e Engels (1878). Perde-se a possibilidade de entendê-la também como uma condição que é social e ao mesmo também individual, já que não admite contradições. Nesse sentido, Engels (1878) afirma que “a vida consiste, precisamente, essencialmente, em que um ser é, no mesmo instante, ele mesmo e outro” (p. 61).

Engels (1878) assinala que se compreendermos as coisas como estáticas e inertes, de forma isolada no tempo e no espaço, certamente não encontraremos nenhuma contradição: de acordo com o autor, emprega-se nesta leitura, o método da metafísica. No entanto, com o objetivo de conhecer os objetos em sua dinâmica e movimento “vendo-os transformar-se, viver, e influir uns sobre os outros” (Engels, 1878, p. 61) no mundo concreto, vemos ser necessário lidar com uma série de contradições.

Uma análise que desconsidera o movimento interno e contraditório da manifestação da violência permite a apreensão parcial do objeto em estudo. Se entendermos, a partir de Martins (2004) e Netto (2011), que a realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações, uma unidade do diverso, a contradição é inerente ao processo de construção da realidade,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como

resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 77-78)

Nesse sentido, a totalidade, cuja apreensão só é possível a partir da dialética, afirma os fenômenos como sínteses de múltiplas determinações. Tal afirmação quer dizer, segundo Martins (2008), que a realidade se constitui de fenômenos que estão, necessariamente, intervenculados e são interdependentes – compreensão que impede a construção de teorias sobre o concreto que considerem apenas partes ou aspectos isolados. Por isso, afirma a autora, o método dialético concebe a realidade como um todo único no qual os fenômenos e objetos se articulam organicamente. Desta maneira, para que sejam apreendidos de forma objetiva, precisam ser analisados também a partir das condições que os cercam.

Engels (1878) discorre sobre a lógica dialética e a apreensão da totalidade, em detrimento das análises do senso comum:

(...) método do pensamento metafísico, por justo e necessário que seja em vastas zonas do pensamento, mais ou menos extensas, de acordo com a natureza do objeto de que se trata, tropeça sempre, cedo ou tarde, com uma barreira que, franqueada, faz com que ele se torne um método unilateral, limitado, abstrato; perde-se em contradições insolúveis, uma vez que, absorvido pelos objetos concretos, não consegue enxergar as suas relações. Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; **obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.** (p. 9, grifos nossos)

A lógica formal, segundo Martins (2008), ou o **método do senso comum**, como colocado por Engels (1878), apreende a realidade de maneira estática e parcial, pois considera os fatos e fenômenos da realidade a partir de alternativas que se excluem caso sejam contrárias. A crítica tecida por Engels mostra um caminho metodológico que esbarra em limitações que impedem o conhecimento de dado objeto, mostrando-o de maneira superficial, limitado e abstrato. Na apreensão parcial da realidade, deixa de lado a totalidade, ou seja, em meio às árvores não considera ou até mesmo se esquece do bosque. Pela violência, olha-se para o indivíduo denominado como violento, e ignora-se o conjunto de condições que possibilitaram a violência como uma maneira de estabelecer relações.

Tomando como exemplo a citação de Engels sobre a relação entre as árvores e o bosque, este **último** como modelo de totalidade, entendemos então que não é possível conhecer as árvores e suas especificidades (germinação, crescimento, adoecimento,

floração, frutificação e morte) sem que tenhamos conhecimento do terreno sobre o qual aquela árvore pôde crescer. Ainda, as características da fauna e condições climáticas que permitiram o surgimento desta ou daquela espécie da flora. Sem perder de vista a árvore singular, é preciso realizar o exame de toda floresta ou bosque, das condições que cercam seu desenvolvimento. As árvores podem ser compreendidas como a síntese das múltiplas determinações possíveis pelo imenso bosque e suas características gerais. A árvore representa um aspecto da realidade, mas não comporta as respostas explicativas sobre sua trajetória de vida.

No que tange à violência nas escolas, o bosque tem sido deixado de lado ou, quando ‘lembrado’, se restringe às árvores ao entorno, ou seja, ao núcleo familiar. A categoria da totalidade possibilita analisar o cenário de violência nas escolas a partir das relações de violência que temos estabelecido fora dela. Não somente no que diz respeito ao tráfico de drogas e às gangues que cercam algumas escolas, mas ao modelo de organização capitalista que se fundamente em relações violentas, como já explicitamos. Isso não quer dizer deixar de analisar a instituição escolar: seu Projeto Político Pedagógico, a organização do trabalho docente, normas e regras instituídas, modelo de gestão, espaço físico, entre outros âmbitos da atividade escolar, devem ser objeto de atenção no que tange à reprodução da violência.

Ao trabalho do psicólogo, que compreende a totalidade como uma ferramenta explicativa da realidade concreta, a atuação frente à demanda da violência torna-se efetiva. Dessa forma, o entendimento é de que o trabalho escolar exige uma atuação do psicólogo com todos os membros que participam da educação escolar, porque não é possível enfrentar a violência com ações ou projetos fragmentados. Tanto professores precisam de formação para lidar com a violência em sala de aula, quanto os funcionários para lidar com alunos indisciplinados e grosseiros, e os próprios alunos que precisam compreender que as relações violentas não são naturais e nem as únicas possíveis, ainda que assim pareçam. Mais, é preciso pensar junto à escola medidas concretas que protejam a escola de ações de violência, que responsabilizem aqueles que usam da violência física e simbólica para relacionar-se com seus pares. Entendemos que tais medidas, isoladas, resultam somente em punição e, portanto, precisam ser articuladas a outros projetos de caráter pedagógico. Contudo, a escola deve estabelecer normas rígidas no que tange à manifestação da violência.

Sobre a importância de enfrentar a violência sob a perspectiva da totalidade, Silva (2006), ao final de seu projeto de intervenção, explicou aos professores:

A pesquisadora comentou com os professores que, apesar das ações estarem envolvendo todos os segmentos, eram ações isoladas. A articulação estava sendo realizada porque a pesquisadora de dispôs a participar de todos os processos. Não é este o ideal, mas sim que as ações sejam integradas entre os grupos e que contemplem a perspectiva da totalidade do processo educativo. Por isso a importância da existência da proposta de um plano de ação para a escola. Alguns professores acenaram negativamente com a cabeça, mas outros participantes sugeriram que o plano de ação deveria ser feitos no planejamento escolar do início do ano (...). (p. 232)

A autora esclareceu aos participantes do grupo que a partir daquele momento eles deveriam começar a refletir sobre a violência e aquilo que seria importante constar no planejamento escolar “tendo como ponto de partida o cotidiano da escola e a atividade de cada um” (p. 233). Cabe também, seguindo pelos trilhos da totalidade, que o psicólogo compreenda que seu trabalho tem caráter político. Ainda que saibamos das limitações e do caráter reformista das políticas públicas, é necessário que se trave uma luta em busca de melhores condições de educação e de vida dos sujeitos que estão à margem das conquistas da humanidade⁵¹. Nesse sentido, considerando o âmbito de transformação da psicologia é bastante restrito, o psicólogo tem a possibilidade de atuar não somente frente às determinações que encaminham tal e qual formação, mas também na luta para que essas determinações sejam iguais para todos os homens. Segundo Antunes (2008), a partir da concepção de educação como um fator fundamental no processo de humanização, a Psicologia tem o compromisso com a concretização de políticas públicas educacionais que sejam radicalmente empenhadas com a classe trabalhadora.

Por fim, sobre a dialética e seu caráter revolucionário, Rosental e Iudin (1965) alertam que:

A essência revolucionária da dialética materialista, inconciliável com todo estancamento e imobilidade, faz da própria dialética um instrumento de transformação prática da sociedade, uma ajuda para tomar objetivamente em consideração as necessidades históricas do desenvolvimento

⁵¹Na ânsia de formar uma sociedade igualitária, dentro dos preceitos burgueses, o que se revela contraditório, muito se fala em educação inclusiva. Barroco (2007) abaliza que ao tocar na questão da inclusão, toca-se necessariamente em seu oposto. Falar em exclusão requer que se reconheça a existência de um curso comum do qual uma parte da população fica marginalizada. Porém, na sociedade capitalista isso não significa dizer que estes estão excluídos, pois o capital inclui a todos, atribuindo papéis a cada homem que faz parte deste todo. Uma reduzida parte da população participa usufruindo o que de mais elevado a humanidade produziu, ou seja, tem acesso e se apropria do conhecimento científico, artes, tecnologia, etc. A outra parte, grande maioria, cabe participar de modo a ficar na margem, sem acesso aos bens materiais e culturais construídos pelo homem. Assim, “(...) pode-se pensar que todos estejam *incluídos* no projeto societário capitalista” (Barroco, 2007, p. 160).

social, a falta de conformidade das velhas formas a respeito do novo conteúdo, a necessidade de passar a formas superiores que facilitem o progresso da humanidade. A estratégia e tática para a luta pelo comunismo se elaboram em plena correspondência com a concepção materialista e dialética do mundo. (p. 120)

Compreendemos que o psicólogo que perde de vista a totalidade e as contradições, ou seja, não compreende o real em seu movimento dialético, perde de vista também a possibilidade de entender a violência como um fenômeno que pode ser enfrentado e superado. Como colocado por Rosental e Iudin (1965), apropriar-se da lógica dialética materialista é comprometer-se com a possibilidade real de um novo projeto de sociedade e de educação, que constitui um norte para rumarmos.

4.3.2 Alienação e violência: considerações para o trabalho do psicólogo

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
(Brecht – A exceção e a regra)

A banalização da violência, das armas e do cotidiano, é tema recorrente nas obras de Brecht. Para o autor, é preciso que desconfiemos, que entendamos aquilo que é traduzido cotidianamente como natural, como uma construção histórica do conjunto dos homens. Que recuperemos a história da humanidade como a História construída por homens, ainda que esteja tão violenta e desumanizada. Nos chama ao exame da maneira como vivemos. O autor trata o tempo todo sobre o processo de alienação dos homens no capitalismo e o estranhamento dos mesmos frente suas produções, materiais e intelectuais, diante da possibilidade de mudança de uma organização alienante e violenta.

Para Bottomore (1988), **alienação** é definida como uma ação ou estado em que um indivíduo, grupo, sociedade ou instituição se tornam ou permanecem estranhos, alheios:

[1] aos resultados ou produtos da sua própria atividade (e á atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros humanos – e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas construídas historicamente). (p. 5)

O autor continua afirmando que a alienação é sempre uma alienação de si próprio, ou seja, uma alienação do homem em relação a si mesmo, às suas possibilidades de apropriação das características do gênero humano, por meio de sua própria atividade. Para o autor, a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, “mas a própria essência e estrutura básica (...) não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (Bottomore, 1988, p.5). Saviani (2004) explica que o termo “alienado” faz referência à falta de consciência dos homens sobre sua própria situação, e não se entendem como sujeitos da história; são aqueles que perderam sua condição de sujeitos ativos na construção do mundo e de si próprios. Homens estes que não se apropriaram da História e da possibilidade de mudança que esta revela e, portanto, não são capazes de pensar novas formas de organização para a produção da vida concreta. Estão alheios a si mesmos e ao seu papel na edificação de antigas e novas configurações sociais. Silva (2006) postula que o caminho para a abolição de relações violentas passa, necessariamente, pela superação da alienação.

Com isso, não estamos afirmando que o processo de *desalienação* (termo de Bottomore) se dá meramente a partir do conhecimento da História. Compreendemos a partir de Vigotski (2004), Vázquez (1990), Markus (1974), Marx e Engels (1991) e outros autores já arrolados, que a superação da alienação só é possível com a superação da sociedade que produz tais relações alienadas; nesse sentido, sua apropriação e a possibilidade de apreensão do movimento do real permite aos homens compreenderem o lugar que ocupam no mundo e lutar por isso. Dessa forma, Leontiev (1978c) afirma que

V.I. Lênin escreveu a respeito do que distingue "simplesmente um escravo" de um escravo que se reconcilia com sua posição e de um escravo que se rebelou. Esta diferença reside, não em conhecer os próprios traços individuais, mas em perceber-se num sistema de relações sociais. Perceber o próprio "eu" não significa nada mais que isso. (p. 34)

Segundo Saviani (2004), que apoia sua discussão nos escritos de Vázquez diferentemente de Hegel, que postula a alienação enquanto processo inerente à atividade humana, para o marxismo a alienação será superada à medida que o for a propriedade

privada dos meios de produção. Para Marx, a alienação não é compreendida como parte constitutiva da natureza humana, mas decorrente de condições históricas de produção que, a partir da propriedade privada, dividem os homens em classes sociais. No entanto, a história que cria condições para o desenvolvimento do processo de alienação também cria condições para sua superação. Sobre como a alienação no trabalho tem ressonância na constituição individual dos sujeitos, Duarte (2004) se fundamenta nos escritos de Leontiev, que a considera como um obstáculo criado pela sociedade capitalista à apropriação da cultura pelos homens. Diante disso, a impossibilidade de apropriar-se da cultura material e intelectual produzida coletivamente produz desigualdades entre os homens, que para Leontiev (citado por Duarte, 2004) não pode em hipótese nenhuma ser atribuída a fatores de ordem biológica, esta impossibilidade nada é senão resultado de profundas diferenças nas condições de vida.

Para a análise da violência, podemos entendê-la como 1) um processo derivado da alienação, conforme exposto por Bottomore (1988); e 2) como uma ferramenta necessária à superação desta, tendo em vista a luta de classes. Sobre o primeiro aspecto apontado, a partir do entendimento de que a alienação é sempre uma alienação de si mesmo, das possibilidades humanas que os homens do capitalismo deixam de se apropriar e a ela se tornam alheios, podemos entender a violência como uma manifestação deste estranhamento do homem em relação aos produtos de seu trabalho e aos outros homens. No capitalismo, os homens não se reconhecem como produtores, como criadores em sua atividade de trabalho. Sua ação é de tal forma fragmentada que não reconhece o produto final como sua objetivação. Portanto, não compreende a si mesmo como sujeito ativo na construção da sua história e da história dos demais homens, o que o impossibilita de pensar e realizar outra forma de vida. Depreende daí a afirmativa marxiana de que as raízes da alienação estão na atividade prática, na realização do trabalho no capitalismo. Convém lembrar que, para Marx, a alienação não é intrínseca ao homem e ao trabalho, mas sim ao modo de organização capitalista.

A violência, que tanto causa estranhamento a homens que cotidianamente se questionam sobre os rumos que a humanidade tem tomado – conforme noticiado na mídia e percebido nas relações com nossos pares – não é a eles alheia, mas sim produzida diariamente, à medida em que são produzidas também as mercadorias nas fábricas e indústrias. Nas escolas tal entendimento lança novo olhar e prática frente aos alunos, professores, familiares e demais funcionários, uma vez que a violência deixa de ser responsabilidade ou culpa daqueles sujeitos. Ao entendermos que a violência é

produzida independentemente da consciência que se tenha sobre ela, sendo parte de uma organização que dela necessita, podemos afirmar que a atuação do psicólogo não deve se pautar no julgamento destes sujeitos, como se ele estivesse ausente do processo que também violenta e é por ele violentado.

À segunda possibilidade de análise – que diz respeito à violência enquanto prática que engendra a práxis, seja ela social ou artística –, chamamos a atenção desta como um sintoma dentro das escolas, que representa um grito de socorro, mas também e uma possibilidade de mudança: ao mesmo tempo em que a violência impede que sejam efetivadas relações educativas, ela possibilita ou exige que a escola e seus membros sejam repensados, reforçando a tese de Vázquez (1990) de que a violência é presente na construção do novo, ainda que não seja suficiente. É preciso deixar claro que não estamos romantizando a violência que se manifesta nas escolas, mas sim buscamos compreendê-la em sua totalidade. Concordamos com Barroco e Franco (2013) no que tange à afirmativa de que diante deste cenário faz-se necessário a formação diferenciada de professores, inicial e continuada: “Assinalamos, ainda, a necessidade de medidas que gerem mais segurança física e emocional, visto que lhes compete atuarem diretamente na educação de pessoas conscientes, orientadas por propósitos coletivos e instrumentalizadas teórica e metodologicamente para o trabalho educacional” (p. 13). Assim, defendemos seu enfrentamento irrestrito, mas consideramos ser é preciso observar também o significado transformador que a violência carrega consigo.

Se para avançarmos historicamente rumo à superação da alienação é preciso abolir as relações de produção que a engendram, isso não se dará de forma pacífica. A destruição do modelo capitalista para o surgimento de outro modelo não poderá ser realizada na ausência da violência, como já nos mostrou a História. Nesse sentido, é ferramenta na destruição do antigo e abre possibilidade para o surgimento do novo. A luta de classes, considerada por Marx e Engels como o motor da história, só é possível a partir do uso intencional da força humana e seus instrumentos. Considerando a importância de compreendermos o conceito de luta de classes, este será uma categoria também abordada por nós. Não somente por seu caráter histórico, mas também pela ressonância na educação.

Assim, como colocado por Bottomore (1988), ao trazer o conceito de alienação para o debate, tocamos em seu contrário, isto é, na defesa da superação e da desalienação dos sujeitos – o que implica necessariamente na defesa ou apelo à revolução. Importante salientar que não depositamos na escola ou na psicologia tal

papel, que só será realizado mediante a revolução. Contudo, ainda que cientes disto, entendemos que é papel do psicólogo nas escolas explicitar as relações que formam a violência, as múltiplas determinações que extrapolam a instituição e as condutas individuais que a originam e fomentam. Faz-se necessário ao enfrentamento da violência a denúncia de certo estado de coisas que permite, ou ainda, promove relações violentas entre as pessoas dentro e fora das escolas. Consideramos que discutir a essência da violência constitui caminho para a desconstrução da ideia de que a manifestação da violência é um fenômeno deste ou daquele sujeito - seguindo pelos poemas de Brecht, a exigência do estranhamento da violência como característica individual, como uma maneira natural de relacionar-se com os outros e com o mundo. É preciso indagar sobre a gênese da violência, e quais as suas determinações. É possível prescindir de suas relações? Desvelar as explicações que camuflam a violência é passo para desalienação, pelo menos no que tange à compreensão da violência nas escolas. A partir disso, fundamentados teoricamente sobre a violência, é possível pensar em ações práticas que objetivem a superação das relações violentas no contexto escolar.

Sobre a alienação e seus reflexos na prática docente, Silva (2006) considera que o esvaziamento da participação dos professores em atividades das entidades de classe e de organização social tem contribuído para o acirramento da alienação. Ressalta ainda que a alienação na atividade docente é fundamental para a propagação de ideologias. O professor é o único trabalhador que produz alienação no produto final de sua atividade. Ainda, a partir dos estudos de Heller e Montero, Silva (2006) assinala que “as consequências da alienação na subjetividade dos professores têm provocado o adoecimento, o sofrimento psíquico e, conseqüentemente, o afastamento docente de suas atividades” (p. 282).

Segundo Barroco (2007), as condições que propiciam um desenvolvimento unilateral e mutilado não são desveladas, e sim reproduzidas diariamente na produção material das condições de existência. A vida cotidiana está repleta de contradições de toda ordem, e “(...) levar os sujeitos a reconhecerem sua existência, bem como suas origens e desdobramentos, parece-me ser ‘uma causa pela qual lutar’, uma tarefa que a escola não pode deixar de fazer” (p. 186).

A violência que é produzida pelos homens só pode ser superada pelos mesmos, que também a produzem e dela são vítimas. Por outro lado, podemos tomar o estranhamento que a violência produz nos homens – que não se compreendem como construtores desta relação (ou, pelo menos, não diretamente): não compreendem que a

violência dentro e fora das escolas, é resultado de um processo histórico do qual todos fazem parte e cumprem um papel. Se retornarmos aos postulados por Engels e Vázquez, sobre a estrutura violenta que sustenta a exploração do homem pelo homem, base sobre a qual se edifica o capitalismo, concluímos que é preciso vencer essa violência estruturante para que as outras formas de violência sejam também vencidas.

4.3.3 Luta de Classes: ressonâncias na educação e o trabalho da Psicologia Escolar

Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas
 Aprenda! Não desanime!
 Comece! É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
 Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha!
 Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!
 Frequente a escola, você que não tem casa!
 Adquira conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer!
 Veja com seus próprios olhos!
 O que não sabe por conta própria
 Não sabe.
 Verifique a conta
 É você que vai pagar.
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: o que é isso?
 Você tem que assumir o comando.

Bertold Brecht (Elogio do aprendizado)

Considerando a partir de Marx e Engels que a história da humanidade é a história da luta de classes⁵², entendemos que essa categoria é fundamental para a compreensão das relações de violência que se estabelecem entre os homens. Tomamos

⁵² Segundo Bottomore (1988), em 1888 Engels considerou o a História escrita.

emprestada novamente uma produção de Brecht, desta vez sobre a luta de classes: é preciso que as conquistas da humanidade deixem de ser privilégio de uma única classe. O conhecimento sobre o mundo, ou seja, a apropriação dos conhecimentos científicos para a apreensão do real constituem instrumentos para a transformação social, “para assumir o comando”, embora não sejam suficientes. Contudo, a luta e a superação do capitalismo não são possíveis a partir de batalhas travadas no campo das ideias, como afirma Marx (1991), “a arma da crítica não pode, evidentemente, substituir a crítica das armas. A força material deve ser dominada pela força material, mas a teoria transforma-se ela também, em força material quando penetra nas massas” (p. 8). Lombardi (2011, p.215) explica que a defesa de Engels por uma revolução armada se deu a partir do seu convívio com os trabalhadores da Inglaterra e suas condições miseráveis de vida, que resultou no livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Engels afirma não haver solução pacífica para a superação de tais condições. Segundo Lombardi (2011), a luta de classes é a expressão das contradições existentes na totalidade histórico-social. Por terem interesses tão radicalmente (no sentido de raiz) distintos e antagônicos, a luta que se estabelece resulta impossível de ser dialogada. Engels, citado pelo autor, afirma que a “guerra pela vida”, a luta pela sobrevivência, coloca de lados opostos as classes sociais e seus membros, pois “cada um impede o caminho do outro” (Engels, citado por Lombardi, 2011).

A divisão social do trabalho, que colocou de um lado a burguesia e do outro o proletariado, criou nestas classes possibilidades e limitações construídas a partir da relação que os homens têm com o trabalho, com a atividade concreta, cotidiana, para garantir a sobrevivência. A divisão da sociedade em classes confere aos seus membros acesso e fruição, também de classe, para seus membros. Com isso queremos dizer que as condições de educação, por exemplo, são radicalmente distintas para uma e para outra classe, caracterizando-se como um *apartheid* (CFP, 2013). Proletariado e burguesia têm instrumentos distintos para a apreensão e atuação no mundo concreto. Contudo, essa “distinção” não tem suas raízes na cultura e sim nas relações sociais de produção.

No entanto, a compreensão de classes sociais não é unânime entre os pesquisadores. Concepções pós-modernas⁵³ negam a luta de classes e em seu lugar

⁵³ Sobre a pós-modernidade, Cavazzoti (2010) nos explica que os estudiosos deste posicionamento, compreendem que a reestruturação produtiva e o avanço técnico representado pela microeletrônica, propiciaram uma revolução na sociedade, ou seja, provocaram mudanças de ordem

colocam a imensa possibilidade e diversidade culturais que emergem dos diferentes modos de vida. Ou ainda, reconhecem classes sociais a partir do seu poder de consumo, intitulando-as como A, B, C ou D.

Sobre a diversidade que se ventila pelas teorias pós-modernas que compreendem o homem como um ser desintegrado, composto por identidades aglutinadas, a Teoria Histórico-Cultural se volta aos postulados marxistas e afirma a estreita relação entre a materialidade e subjetividade. Ou seja, embora haja diversidade, o homem não se desdobra em diversas dimensões, pois sua atividade principal, o trabalho, confere a ele o que é genérico da espécie. Além disso, as teorias pós-modernas negam o conceito de classe, de diferença no acesso e fruição dos bens culturais, e interpretam suas implicações como diversidade cultural, inaugurando o conceito de identidade cultural, e dando fôlego ao multiculturalismo enquanto princípio explicativo das diferenças sociais, as quais não tem outra explicação senão a divisão social do trabalho e a sociedade formada por classes (Cavazzoti, 2011).

De acordo com Cavazzoti (2011), esta concepção de diversidade cultural é transversalizada por aparelhos ideológicos que objetivam manter a ordem exigida ao funcionamento do capital: a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em classes, em consequência no primeiro. Àqueles que possuem visão crítica em relação a este processo, cabe a defesa de uma educação pública de qualidade, o que quer dizer, que seja diretiva, valorize o papel do professor e a necessidade de transmissão de ciência, filosofia e artes, para a emancipação humana. Ir à escola e não reiterar as concepções pós-modernas, este constitui o desafio à educação e ao psicólogo escolar.

Dessa forma, apropriar-se do conceito de luta de classes é tarefa fundamental para o trabalho do psicólogo que pretende desconstruir concepções que mantêm vivas e pungentes as diferenças gritantes vividas por alunos do ensino público e privado e camufladas sob o manto do respeito à diversidade cultural. Não se trata de impor uma forma de cultura, mas de desvelar o quanto o abismo nas condições de apropriação dos bens materiais e intelectuais determina formações intelectuais e subjetivas muito distintas nos indivíduos pertencentes às classes diferentes. É preciso que o psicólogo, a

estrutural no sistema produtivo, e, portanto, tem-se uma nova época, após a modernidade. Por pós-modernidade, entende-se um posicionamento político frente ao conhecimento científico, filosófico e artístico que prima pela desconfiança da razão e da ciência, apostando na flexibilidade e relativização do conhecimento, refletindo as relações de mercado do capitalismo. Nas palavras da autora, no que diz respeito ao âmbito escolar: “(...) preconiza o ecletismo em lugar do rigor científico; enfatiza a pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social; justifica a aniquilação do ensino da ciência em benefício da pretensa pluralidade dos pontos de vista” (p.1).

partir deste pressuposto, revele à comunidade escolar o caráter de classe que media a educação, a condição de trabalho docente, as relações de ensino e aprendizagem, e outros aspectos educacionais.

Não é natural que os maiores índices de violência estejam nas escolas públicas e periféricas; que a população carcerária do país seja composta, em sua imensa maioria, por jovens negros com baixa escolarização⁵⁴, entre outras naturalizações. Negar a divisão da sociedade em classes e a luta que advém dessa condição, significa negar o movimento da história, as conquistas científicas e tecnológicas do capitalismo e a necessidade de sua superação. Nesse sentido, a violência engendra a abolição das formas de produção capitalista, ou seja, a extinção de uma forma de organização que mutila seus membros só é possível a partir da ação prática destes mesmos homens, pois “(...) ideias nada podem realizar. Para a realização das ideias são necessários homens que ponham em jogo a força prática” (Marx & Engels, 1991, p. 9).

Por esse caminho, é pela superação do capitalismo que Brecht conclama a classe trabalhadora a instrumentalizar-se para o embate, e uma das ferramentas apontadas por ele é apropriar-se daquilo de que estão à margem, do qual foram brutalmente apartados. Nos alerta: aprender o ABC, ou dominar a cultura letrada, não é suficiente, mas se faz necessário⁵⁵. Compreendemos então que a luta de classes é travada também no âmbito da educação escolar. Chamar os homens ao aprendizado é possibilitar a eles não somente a possibilidade de ler e escrever, de compartilhar com os outros homens a cultura produzida por eles, mas também possibilitar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e a capacidade de analisar criticamente o mundo em que vivem e a posição que ocupam. Entendemos que a revolução não passa necessariamente pela educação. As contradições vividas na atividade alienada são o fomento para a luta em superação do capitalismo. Contudo, a educação escolar, como possibilidade de educação no tempo em que vivemos, não pode ser desconsiderada como campo de luta por melhores condições materiais, intelectuais e afetivas dos indivíduos que vivem sob o capitalismo, ainda que estejamos cientes das limitações reais do processo educativo.

⁵⁴ Números do Ministério da Justiça apontam que: 60% dos presos são negros; 31% têm de 18 a 24 anos de idade e 77% não passaram do ensino fundamental (Brasil, 2011).

⁵⁵ O anexo 2, que trata de uma passagem da peça A Mãe, traz elementos muito interessantes sobre a função da educação para a luta revolucionária, segundo Brecht. Mais uma vez, assinala: a educação é importante, como mais um meio, mas não é aspecto principal, nem tampouco suficiente.

Na peça *A Mãe*, cujo excerto maior consta no anexo 2, Brecht (1990) traz um diálogo entre um professor e a mãe, que ilustra a sua compreensão sobre a relação entre luta de classes e educação:

Pelagea Wlassowa: Você precisa aprender a escrever. E isso você pode fazer aqui. Ler, isso é luta de classes.

O Professor: Acho isso tudo uma bobagem. O que vocês estão dizendo agora? Ler é luta de classes! Para que tanta falação. *Escreve*. Portanto, isso significa: Operário. Copiem!

Pelagea Wlassowa: Ler é luta de classes, assim penso eu: se os soldados em Tewel pudessem ter lido nossos cartazes, talvez não tivesse atirado em nós. Eles eram filhos de camponeses. (p. 195)

A leitura que Brecht faz da educação no processo revolucionário não caminha no sentido de que a educação é responsável pela transformação social, mas que se constitui como um âmbito do qual os trabalhadores também foram expropriados.

Nesse sentido, a compreensão da luta de classes carrega consigo a possibilidade do psicólogo compreender não somente a maneira como a sociedade se organiza, a partir da divisão social do trabalho, como também a educação no capitalismo. O entendimento das relações de classes, e de seus irreconciliáveis interesses, tira o psicólogo do lugar comum de localização das desigualdades sociais e da precarização da educação pública como resultado de políticas mal intencionadas ou de problemas político-partidários. Ainda que seja necessário reconhecer e enfrentar tais problemas, já que representam o concreto, é preciso saber que o pano de fundo em que se estabelecem tais desigualdades não são políticas bem ou mal intencionadas e sim o caráter de classes da sociedade capitalista. Como citado por Barroco (2007), todos estão inclusos no plano do capitalismo, cada um ocupando a posição que lhe é destinada: uns com boa educação e outros com uma educação tão precária quanto a própria condição de vida.

Antes de passarmos à considerações finais, acrescentamos que estamos cientes de termos apresentado uma maneira da Psicologia enfrentar a violência, mas não a única. No entanto, afirmamos que a ausência de um corpo teórico que fundamente a atuação do psicólogo pode resultar em um trabalho paliativo que dê conta somente da violência em suas manifestações aparentes. Consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural, ao se basear nos pressupostos marxistas pode subsidiar uma atuação com vistas ao enfrentamento efetivo da violência nas escolas, uma vez que objetiva investigar dialeticamente, a partir da materialidade da vida dos homens, as múltiplas determinações que possibilitam a emergência da violência. Assim, por uma compreensão materialista dos fatos e fenômenos da realidade, pode manter uma

concepção otimista de homem e de mundo que, apesar de encontrarem-se sob estado contínuo de violência sob o capitalismo, tem a possibilidade de tomar a História para si e construir-se em um novo mundo, de uma nova forma. Contudo, esse otimismo também só é possível por meio de um trabalho inteiramente racional e diretivo com vistas ao desenvolvimento humano, mesmo com todas já limitações postas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte final desta dissertação traz um apanhado geral das sínteses que fomos apresentando ao longo da nossa escrita. Na primeira seção tínhamos como objetivo compreender a violência, dentro e fora das escolas, a partir dos pressupostos teóricos do marxismo, da filosofia, da história e da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme os autores arrolados na seção, afirmamos ser a violência parte da estrutura do capitalismo, que, sob condições de exploração e desigualdades se acirra em nossos dias, inclusive nas escolas. Portanto, a violência não é inerente aos homens e sim à maneira como os homens se organizam para a produção da vida material no capitalismo. As pesquisas trazidas para o debate, acerca das estatísticas sobre violência no mundo, no Brasil e nas escolas, desenharam um cenário de guerra, pintando o nosso tempo como o mais violento da História. Pudemos compreender que o enfrentamento à violência depende da superação de certo estado de coisas que produz a violência, mas que isso não isenta os profissionais que trabalham com o processo educativo de vencer as batalhas travadas em nome de uma educação de qualidade, ainda que cientes da impossibilidade de uma educação escolar plena em uma sociedade de classes. A primeira seção no mostrou uma violência brutal contra os jovens do Brasil, principalmente negros e moradores da periferia. Jovens estes que também estabelecem uma relação de violência com a educação escolar, que muitas vezes não oferta outra possibilidade senão a sua reprodução.

Pobreza e incivilidade não são justificativas para os violentos séculos XX e XXI. Vimos que nunca fomos tão ricos e tão desenvolvidos científica e tecnologicamente em nenhum outro momento da História, da mesma forma também nunca fomos tão violentos como somos hoje. Este é um nó difícil de ser desatado, que descontrói a ideia equivocada de que a violência é resultado de pobreza e ou atrasos civilizatórios: como explicar a violência diante de tais avanços? Explicamos, a partir dos autores que trouxemos para o debate, como uma manifestação que tem sua gênese das relações sociais de produção, que escraviza os homens em suas atividades alienantes e alienadas e os possibilita um desenvolvimento mutilado, deformado, miserável. As formas mais bem acabadas da atividade alienada são próprias do nosso tempo, e, portanto, também o são a formas de violência. Confirmamos com isso nossa hipótese de que a alienação e violência constituem-se mutuamente. Afirmamos também que a violência nas escolas é reflexo da violência construída fora dela histórica e socialmente. Esta seção nos

permitiu afirmar, por fim, que a violência não é parte de uma essência humana e sim construída a partir das relações que os homens estabelecem entre si para a produção. Sendo assim, se é construída pelos homens também pode ser superada pelos mesmos, desde de que tenham ciência de seu papel na história.

A partir da compreensão da constituição concreta da violência, passam a indagar sobre a ressonância destas relações na constituição do psiquismo do homem contemporâneo, que vive às voltas com a preocupação e o medo da violência de que é vítima e protagonista. A partir do pressuposto materialista e dialético de que os homens se constituem subjetivamente ao construir o mundo objetivo compreendemos a atividade vital humana como substrato para a constituição psíquica. Trouxemos tais fundamentos para justificar que os homens se formam violentos e não nascem de tal forma. As teorizações dos psicólogos soviéticos nos forneceram subsídios para compreender como os homens estabelecem uma relação de violência com o mundo e seus pares. Afirmamos que a violência entre os indivíduos contemporâneos é resultado da atividade alienada que exercem para garantirem sua sobrevivência; da apropriação miserável dos bens culturais produzidos pela humanidade e, em última instância, da base de exploração e violência sobre a qual se edificam as relações capitalistas. Esse homem fragmentado não pode outra coisa que então reproduzir a violência vivida todos os dias. Consideramos que o objetivo de compreender a formação humana e sua relação com a violência foi alcançado. No entanto, entendemos que esta relação pode ser conteúdo de novas pesquisas, que tomem este tema como objeto de estudo e possa contribuir com mais elementos teóricos para sua compreensão.

Ao tecermos considerações sobre o estudo de Vigotski sobre a delinquência e a experiência educacional de Makarenko, tratamos do problema da violência de forma mais pontual, segundo os escritos dos autores citados. Vigotski demonstrou o caráter social da constituição da delinquência em lugar das teorizações individualistas e biologicistas que permeavam os estudos em sua época. Já os escritos de Makarenko nos mostraram de forma contundente as concepções de homem, de educação e de trabalho postuladas pelo marxismo. Os dois autores citados foram de extrema importância para nossas elaborações acerca do enfrentamento à violência. Vigotski ao trazer o método e a defesa da formação social da mente e Makarenko por sua concepção de uma educação planejada, racional e organizada, pautada na valorização docente, na apropriação de conteúdos científicos e na organização coletiva.

O levantamento do estado da arte possibilitou não somente conhecer o que tem sido teorizado e publicado acerca da violência nas escolas, como também contribuiu para pensarmos a atuação do psicólogo nas escolas frente ao problema. Do levantamento e análises realizados pudemos concluir que há uma compreensão sobre violência que busca respostas nos indivíduos considerados violentos, ainda que essa seja uma prática criticada pelas mesmas publicações. Leontiev (1978a) explica que essas elaborações são possíveis porque “a velha psicologia metafísica reconhecia somente os indivíduos abstratos, submetidos à influência de um meio externo oposto a eles e que, por sua parte, manifestam qualidades psíquicas próprias” (p. 21, tradução nossa). Leontiev (1978a), ao criticar a velha psicologia, tomada pelos estudiosos soviéticos por psicologia burguesa, (a qual deveria ser superada a partir da superação da sociedade burguesa) tinge o ponto nevrálgico que sustenta a concepção de personalidade das publicações analisadas: a separação da sociedade e do indivíduo em lados opostos – uma visão dicotômica, não dialética e anistórica.

Por não considerarem o trabalho e a construção da vida concreta como fundamento para a formação humana, as relações tecidas pelas publicações ficam presas à aparência. Como colocado por Engels (1858), ficam presos às árvores e se esquecem do bosque. Verificamos que as categorias abordadas pelo marxismo não são consideradas na explicação da violência, ou seja, não são feitas referências ao trabalho, tampouco à sociedade capitalista e à alienação. Concluímos, portanto, que prescindir da materialidade para compreender a violência nas escolas encerra em análises parciais. As produções analisadas revelam uma Psicologia ainda presa aos dualismos que lhe deram origem, e nesse sentido a Psicologia Histórico-Cultural revela-se como uma vertente teórica contra-hegemônica no enfrentamento à violência.

Consideramos que a trajetória percorrida ao longo da dissertação nos possibilitou alcançar nossos objetivos, ou seja, conseguimos elaborar contribuições, a partir da teoria eleita, para o enfrentamento da violência nas escolas. Pudemos, com as limitações de uma dissertação, expor alternativas para a atuação do psicólogo frente à violência nas escolas. Chamou nossa atenção, no breve retrospecto histórico que fizemos acerca da relação entre Psicologia e Educação, como a violência foi marcante para a constituição da psicologia, como ciência e profissão, no Brasil. A atuação da Psicologia continua a carregar uma forte herança do cerceamento e precarização que sofreu em um período de seu desenvolvimento. Contudo, considerando às contradições inerentes à constituição do real, esses embates dentro da Psicologia possibilitaram a

emergência de um pensamento crítico que só foi possível diante das censuras e das violências sofridas. Foram na e pela violência da Ditadura e as indagações dos movimentos sociais que as contradições foram vividas e precisaram ser explicadas: é neste período conturbado que as teorizações marxistas chegam às universidades (Bock, 2011).

Voltando à área de concentração do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM, Constituição do Sujeito e Historicidade, acreditamos que pudemos auxiliar na compreensão do homem contemporâneo. Nossas contribuições para essa área de pesquisa versam sobre a formação humana e a educação em tempos de violência enquanto processos que são datados historicamente e que assumem contornos próprios no capitalismo. No caso da violência, contornos muito preocupantes. Assumimos o posicionamento, tal como a área de concentração preconiza, de que os homens só se formam em relação com seus pares e, portanto, as relações sociais, que ao marxismo são relações sociais de produção, devem ser objeto de análise, como o fizemos. À linha de pesquisa, Processos Educativos e Práticas sociais, apresentamos elaborações que fornecem elementos para a atuação do psicólogo no contexto educacional e subsídios para o entendimento das relações educacionais nos dias atuais. Assim, de maneira geral, acreditamos ter contribuído com alguns avanços teóricos acerca do problema da violência nas escolas que coadunam com os pressupostos da área de concentração e da linha de pesquisa da qual fazemos parte.

A conclusão deste trabalho não carrega consigo somente a síntese das ideias que foram desenvolvidas nos anos dedicados à pesquisa e ao seu relato, na construção desta dissertação: carrega também novas possibilidades, ideias que nascidas daqui podem constituir tema para outras pesquisas interessadas em compreender e enfrentar a violência que engendra nossa sociedade e se manifesta nas escolas. Dessa maneira, apresentamos alguns pontos que consideramos de suma importância para o entendimento do objeto em questão.

Acreditamos que a Teoria da Atividade de Leontiev pode contribuir para se ter a dimensão da complexidade da violência, bem como indicar caminhos para a construção de estratégias de enfrentamento à violência nas escolas. A partir de conceitos como: sentido e significado, atividade dominante, motivo, necessidade, por exemplo, constituem importante ferramenta para a atuação do psicólogo nas escolas. Da mesma forma, julgamos que a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller contribui com explicações sobre a manifestação da violência entre os homens em suas relações, uma

vez que a autora explora as condições estruturais e suas manifestações na vida cotidiana. Ou seja, a partir dos escritos da autora é possível avançar em relação à formação da individualidade e o impacto da violência nesta construção.

Outro ponto que merece atenção nesse momento de síntese é quanto à hipótese inicial de que a violência seria a impossibilidade de controle da própria conduta, o que implica numa problematização acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estamos diante de um nó: seria a violência uma falta de controle sobre o comportamento, uma ação imediata (sem mediação)? Ou uma conduta intencional, edificada sobre as bases das funções psíquicas superiores? De um lado podemos pensar na violência como uma desumanização do homem, do outro lado, como uma humanização possível no capitalismo. Entendemos que este nó pode ser desatado mediante o estudo sistemático sobre o papel dos instrumentos na formação do psiquismo, funções psicológicas elementares e superiores, com o objetivo de compreender o caráter da conduta violenta. Acreditamos ter avançado em nossos estudos, mas este assunto ainda exige mais aprofundamento.

Uma revisão sobre as concepções de violência apresentada pelas teorias clássicas da psicologia constituiu campo interessante para pesquisa. Por meio da pesquisa sobre violência é possível identificar compreensões acerca da formação humana e como, principalmente, tais vertentes teóricas fundamentam o trabalho dos psicólogos nas escolas: se reiteram o que está posto, ou promovem reflexões e intervenções que visem explicitar o caráter histórico e social da violência, enfrentando-a nas relações escolares. É possível explicar, a partir deste aspecto, como teoria e prática são imbricados, dissolvendo uma dos dualismos próprios à Psicologia, ou ainda, destacando a importância do conhecimento epistemológico para o trabalho do psicólogo.

Por fim, o último aspecto tange à formação inicial e continuada do psicólogo. Afirmamos que esta discussão guarda extrema relevância para o debate acerca da atuação da Psicologia nas escolas e em outras instituições. A investigação sobre matrizes curriculares dos programas de graduação e pós-graduação guarda muitas respostas acerca do caráter da intervenção proposta e/ou executada pelos psicólogos. Uma análise aprofundada poderia considerar como objeto de pesquisa as ementas de disciplinas tangentes à atuação nas escolas. Nossa hipótese, a partir de uma pesquisa breve, é de que há alta carga horária nas disciplinas que fazem coro à atuação médico-clínica, apoiada na condição normal x patológico. Conseguimos identificar inclusive,

matrizes que nem mesmo contam com disciplinas na área escolar. Tendo em vista Projeto de Lei 3.688/2000, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica, esta situação ganha contornos preocupantes. Diante da dificuldade de atuação na educação, não afirmamos que a Psicologia deva se manter distante da escola. O que trazemos para o debate é a necessidade de revisão da formação de psicólogo para e no âmbito da educação escolar.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a educação e o processo educativo dizem respeito à apropriação da cultura pelos indivíduos: a educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13); a violência pode ser vista como sinal da deposição da razão, como o contrário da educação que visa à formação humana e humanística, que promove o advir do ser humano. Pode ser vista como sintoma, em alguns casos, e como causa em outros, de uma formação parcial e alienada de dado membro ou parcela da sociedade.

Para o enfrentamento e a superação da violência que paralisa os sujeitos ante o processo formativo que poderiam ter, é preciso saber que a superação das estruturas alienadas e alienantes não é tarefa exclusiva da educação escolar, uma vez que é condicionada por tais estruturas. Como afirma Saviani (2003), existe uma relação dialética entre sociedade e educação, no qual o elemento determinado influencia o elemento determinante e, assim sendo, a educação (ainda que elemento determinado) tem um papel fundamental no processo de transformação da sociedade. Deve-se, portanto, estar atento para a não localização da mediação escolar como a salvacionista das mazelas impostas pelo capitalismo para a formação humana, pois “atestar que a escola é alavanca da história reflete um desconhecimento absoluto da realidade social e da luta de classes”. (Ponce, 1985, citado por Silva, 2011, p. 67). Porém, se a tarefa desejada é a construção de uma nova sociedade, há de se considerar também o risco do movimento de descarte da educação, bem como da desconsideração da razão em seu caráter de emancipação, como ventilado pelas teorias pós-modernas.

Nagel (2010) informa o quanto, em momentos de crise, a sociedade em geral volta-se à escola para cobrar-lhe o que ela não fez. No caso, podemos parafrasear: volta-se à escola para requisitar que forme homens educados, não violentos.

O homem formado por uma escola que ainda que reproduza a ideologia dominante, o modus vivendi instituído, mas que seja minimamente comprometida com a constituição de uma nova sociedade pode ser consciente quanto ao seu papel de sujeito

ativo na construção da história e da transformação da mesma. Uma escola comprometida, por sua vez, é aquela constituída por um coletivo forte⁵⁶ que objetiva o ensino dos conhecimentos científicos sistematizados, por meio de práticas pedagógicas adequadas. É aquela que ensina e que oportuniza a apropriação de conhecimentos caros à humanidade. Estes, por sua vez, constituem-se em “matéria-prima” em acervo para novas elaborações, objetivações por parte do aprendiz. Somente nesse sentido pode-se pensar que a educação e a escola possam ser inclusivas em uma sociedade de origem excludente.

⁵⁶ Expressão que faz referência ao trabalho pedagógico de Makarenko que se sustentava sobre as bases da coletividade e do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Abramovay et al.(n.d). *Violência nas escolas*. Recuperado em 20 de maio de 2014.

Disponível em: http://escoladeconselhosdf.ceag.unb.br/wp-content/uploads/2013/05/Cap_02.pdf

Andrade, E. V. & Bezerra JR., B. (2009). Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Ciência e saúde coletiva*, 14(2), p.445-453. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Andrade, S. S. C. A. et al. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e *bullying* entre adolescentes escolares brasileiros. *Caderno de Saúde Pública*, 28 (9), p.1725-1736. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Antunes, M. A.M. (2004). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Antunes, M.A.M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Vol.12 (2). Julho/Dezembro pp. 469-475

Araújo, L. S.; et al (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17(2), p.243-251. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br

Barroco, S.M. e Franco, A.F. (2013). *A Formação Social da Personalidade Violenta: Uma Explicitação Educacional*. Anais XI CONPE.

Barroco, S.M.S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, São Paulo: Casa do Psicólogo, (p. 157-184)

Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y Diagnóstico em la Educación y el Desarrollo: el enfoque Historico Cultural*. São Paulo: Laura Maria C. Calejon.

Boarini, M. L. (n.d.). *O Higienismo na Educação escolar*. p.6516-6525. Recuperado em 15 de Outubro de 2013. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf.

Boarini, M. L.; Yamamoto, O. H. (2004). *Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem*. Recuperado em 24 de Setembro de 2012. Disponível em: http://www.coc.fiocruz.br/psi/pdf/higienismo_eugenia.pdf.

Bock, A.M. (2010). Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*. V.30 (núm. esp.), pp. 246-271.

Bonamigo, I. S. et al. (2012). Mapeamento de práticas violentas como dispositivo de intervenção da psicologia na escola. *Psicologia Argumento*. 30 (70), p.525-535. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpsi.br.

Bottomore, T. (1988). *Dicionário do pensamento marxista*. Editora: Zahar.

BRASIL. (2011). *Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – Sistema Integrado de In- formação Penitenciária (Infopen)*. Brasília, Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>

Brecht, B. (1990). A Mãe. In: _____ *Teatro completo em 12 volumes*. Trad. Roberto Schwarz, et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.161 – 236

Calbo, A.S. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), p.73-80. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpsi.br.

Carpigiani, B. (2009). O Desenvolvimento Histórico da Psicologia no Brasil: evolução da Legislação da Profissão e Principais Campos de Atuação. In: _____ *Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos*. 3ªed. São Paulo: Pioneira Psicologia.

Castro, M. L., Cunha, S. S. & Souza, D. P. O. (2011). Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT. *Revista de Saúde Pública*, 45(6), p. 1054-1061. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Cavazzoti, M.A. (2010). *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Ed. Autores Associados.

Chrispino, A. & Santos, T. C. (2011). Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: avaliação em política públicas de educação*. 19 (70). p.57-80. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013). Referências Técnicas para a atuação da(o) psicóloga (o) na Educação Básica. Brasília: CFP. Recuperado em 14 de abril de 2014. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>

Cozby, P. C. (2009). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. 4ª ed. São Paulo, Atlas.

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp. 44-63. Recuperado em 30 de julho de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lang=pt

Duarte, N. (2013). *Individualidade para si*. Campinas: Autores associados.

Engels, F. (1878). *Anti-Dühring*. Recuperado em 15 de outubro de 2013 de www.marxists.net

Engels, F. (1956) *O Papel do Trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado em 10 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>

Faustino, R.C.; Chaves, M.; Barroco, S.M.S. (orgs.) (2010). *Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: EDUEM.

Ferreira, L.P., Latorre, M. R.D. O. & Gianni, S.P P. (2011). A violência na escola e o distúrbio de voz dos professores. *Distúrbios de Comunicação*. 23 (2), p.165-172. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Firbida, F. B. G. (2012). *A Formação do Psicólogo no Estado do Paraná para atuar na Escola*. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014. Disponível em: www.ppi.uem.br

Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia, Reflexão e Crítica* 22(2) p.200-207. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Franco, L. A. C. (1986). A disciplina na escola. *Revista ANDE*, Ano 6, nº 11.

Freire, A. N. & Aires, J. S. (2011). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*. *Psicologia em Estudo*, 16(1), p.55-60. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Galinkin, A. L., Almeida, A. M. O, & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), p.365-374. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Galvão, A. et al. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), p.425-442.

Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, C.A. & Pereira, M. M.. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 201-224. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hobsbawm, E. (1995). *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo, Companhia das Letras.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2009*. Recuperado em 30 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2012*. Recuperado em 30 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf

Leme, M. I. S. (2009). Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. *Temas em Psicologia*, 17(2), p.359-370. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Lenin, V.I. (1946). *Materialismo e Empiriocriticismo*. Rio de Janeiro: Ed. Calvo Ltda.

Lênin, V.I. (1973). *Obras Escogidas*. Tomo X. Moscú: Editora Progresso.

Leontiev, A. N. (1998). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L.; Luria, A. & Leontiev, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p. 59-83.

Leontiev, A.N. (1978a). *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del hombre.

Leontiev, A.N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N. (1978c). *Atividade, consciência e personalidade*. Trad. Silvia Maria Cintra. Recuperado em 20 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>

Levandoski, G., Ogg, F. & Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná . *Motriz*, 17(3), p.374-383. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Levisky, R. B. (2009). Projeto “Abraço Seu Bairro”: prevenção da violência no meio escolar e melhoria da qualidade de vida. *Revista da SPAGESP*, 10(2), 33-38. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G.(2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1). p.59-71. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Lombardi, J. C. (2008). Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: Lombardi, J.C.; Saviani D. (orgs.) *Marxismo e Educação; Debates contemporâneos*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados.

Lombardi, J. C. (2011). *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Editora Alínea.

Lopes, R. B. & Gomes, C. A. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: avaliação em políticas públicas de educação*, 20 (75) p.261-282. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Löwy, M. (2000). *Barbárie e Modernidade no século XX*. Recuperado em 18 de outubro de 2013. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/entidades/estudantis/caef/escritos/Barbarie%20e%20modernidade%20no%20seculo%2020%20-%20Michael%20Lowy.pdf>

Luedemann, C. S. (2002). *Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular.

Luizzi, L. & Rose, T. M. S. (2010). Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. *Temas em Psicologia*, 18(1), p. 57-69. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Luria, A. R. (2012) Vigotskii. In: Vigotskii .L.S., Luria, A.R., Leontiev , A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone.

Makarenko, A. S. (1981). *Conferências sobre Educação Infantil*. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizotto. Ed. Moraes.

Makarenko, A. S. (1986). *Poema Pedagógico*. Trad. do russo Tatiana Belinski. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, Vol. 3 e 2.

Makarenko, A. S. (1987). *Poema Pedagógico*. Trad. do russo Tatiana Belinski. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, Vol. 1.

Makarenko, A. S. (2002). Textos de Makarenko. In: Luedemann, C.S. *Anton Makarenko: vida e obras – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular.

Makarenko, A.S. (1977). *As bandeiras nas torres*. 3ª ed. Lisboa: Horizonte.

Makarenko, A.S. (2005). *Poema Pedagógico*. Trad. do russo Tatiana Belinski. São Paulo: Editora 34.

Malta, D. C. et al. (2010). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência e saúde coletiva*, 15 (2). p.3053-3063. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Márkus, G. *Marxismo y "Antropología"*. (1974). Texto alemão de A. Vertes-Meller e F. Brody. Trad. para o castelhano Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo.

Martins, E.F. (2010). *Formação de professores e violência nas escolas*. São Paulo. Tese – Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. Recuperado em 04 de junho de 2014. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=201706

Martins, L. M. (2004a). A natureza sócio-histórica da personalidade. *Caderno Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Martins, L. M. (2008). Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Socioistórica. In: Martins. L.M. (org.) *Sociedade, Educação e Subjetividade. Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Socioistórica*. São Paulo: Ed. UNESP.

Marx, K. & Engels F. (1980). *Sobre literatura e arte*. (2ed.) São Paulo: Global editora.

Marx, K. & Engels, F. (1999). *O Manifesto Comunista*. Recuperado em 01 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>

Marx, K. (1985). *O Capital*. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (2003). *O dezoito de Brumário de Louis Bonaparte*. Recuperado em 01 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>

Marx, K. (2010). O Método da Economia política. Recuperado em 21 de janeiro de 2014. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf

Marx, K. (2011). *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da economia política*. São Paulo: Boitempo.

Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da escola de enfermagem*, 45(3), p. 581-588. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Menezes, E.C.A. & Ferri, L.M.G.C. (2013). *A mediação de conflitos nas escolas e a atuação do professor mediador escolar e comunitário*. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/MEDIA%C3%87%C3%83O%20DE%20CONFLITOS%20NAS%20ESCOLAS%20E%20A%20ATUA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFESSOR%20MEDIADOR%20ESCOLAR%20E%20COMUNIT%C3%81RIO.pdf>

Moraes, R. J. S. (2011). *O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema*. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014. Disponível em: www.ppi.uem.br

Nagel, L. (2010). Função social da escola: desafios e perspectivas. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014 em http://www.faficp.br/dirposgrad/pos_esp/13polpub/biblizia.pdf

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Oliveira, B. (2001). *A dialética do singular-particular-universal*. Recuperado em 18 de novembro de 2013. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>

Patto, M. H. S. (2009). De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. *Temas em Psicologia*, 17 (2). Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvspsi.br.

Paula, A. S. & Kodato, S. (2010). Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. *Temas em Psicologia*, 18(1), p. 177-189. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Pereira, C. M. & Gioia P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*. 12(1), p.121-145

Picado, J. R., & Rose, T. M. S (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), p.132-145. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Politzer, G. (2007). *Princípios elementares de Filosofia*. 3ªed. São Paulo: Centauro.

Pompéia, R. (n.d). *O Ateneu*. Recuperado em 15 de Setembro de 2013 de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=2020

Rosental, M. & Iudin, P.(1946). *Dicionario Filosofico Marxista*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Recuperado em 20 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/livros/>

Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36(1), p.339-355. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Santos, F. P. A. et al. (2011). Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 21(1), p.267-281. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Schultz, N. C. W. et al. (2012). A compreensão sistêmica do *bullying*. *Psicologia em Estudo*, 17(2), p.247-254. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Sena, I. J. & Farias, M. L. S. O. (2010). Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 10(1), p. 111-136. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Severino, A. J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez.

Silva, C. E. et al. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Psicologia em Estudo*, 16(1), p.83-93. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Silva, G.L. (2011). *Educação de jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados*. Tese de doutoramento. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. Recuperado em 13 de maio de 2014. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Teses/tese_graziela_lucchesi_rosa_da_silva.pdf

Silva, J. M. A. P. & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em revista*, n.spe2, p.217-232. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Silva, J. O.& Ristum, M.. (2010). A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), p.232-247. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Silva, N.R. (2006). *Relações sociais para a superação da violência escolar e processo formativo de professores*. São Paulo. Tese – Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

Silva, N.R. (n.d). *Violência nas Escolas: O conceito de violência e o processo grupal como método de intervenção e pesquisa. Contribuição para a formação inicial e continuada de professores e psicólogos*. Recuperado em 03 de agosto d 2014. Disponível em:

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/78.%20viol%C4ncia%20nas%20escolas.pdf

Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 8(1) p. 45-55. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Stelko-Pereira, A. C., Freitas, L. C. & Williams, L. C. A. (2010). Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar – versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9(3) p.403-411. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Stelko-pereira, A. C., Santini, P. Mi & Williams, L. C. A. (2011). Punição corporal aplicada por funcionários de duas escolas públicas brasileiras: prevalence in two public schools. *Psicologia em Estudo*, 16(4), p.581-591. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

Toro, G. V. R., Neves A. S. & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e prática*, 12 (1), p. 126-137. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br

Tortorelli, F. M. P., Carreiro, L. R. R. & Araújo, M. V. (2010). Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), p.32-42. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br

Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.

UDEMOM – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. (2009). *Violência nas escolas*. São Paulo: Udemo. Recuperado em 10 jun,2013, de <http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>

Vázquez, A. S. (1990). *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Vázquez, A. S. (2010). *As ideias estéticas de Marx*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª.ed. São Paulo: Expressão Popular.

Vázquez, A.S. (1967). *Práxis e violência*. In: _____ *Filosofia de la práxis*. México: Editorial Grijalbo.

Vieira, T. M., Mendes, F. D. C., & Guimarães, L.C. (2009). De Columbine à Virgínia tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501. Recuperado em 27 de maio de 2013, da Index Psi (Biblioteca Virtual de Psicologia): www.bvpspsi.br.

Vigotski, L. S (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). URSS: Varnitso. Recuperado em 15 de julho de 2014. Disponível: <http://www.marxists.org/>

Vigotski, L. S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia. In:_____ *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1997). *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Editorial Visor

Vygotsky, L. S. e Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed.

Waiselfisz, J.J. (2012). *Mapa da Violência 2012. Crianças e Adolescentes*. São Paulo: Instituto Sangari. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>

Waiselfisz, J.J. (2013). *Mapa da Violência 2013. Homicídios e Juventude no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>

Waiselfisz, J.J. (2014). *Mapa da Violência 2014. Os Jovens do Brasil (Prévia)*. São Paulo: Instituto Sangari. Recuperado em 20 de julho de 2014. Disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Previa_mapaviolencia2014.pdf

Wendt, G. W., Campos, D. M. & Lisboa, C. S. M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: *bullying*, *cyberbullying* e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de psicopedagogia*, 8 (14) p.41-52. Recuperado em 25 de maio de 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On Line): www.scielo.br.

ANEXOS

ANEXO 1

Gorki, M. A Mãe. (2011) São Paulo: Expressão Popular. Pp.15-18

Dia após dia, a sirene da fábrica lançava seu rugido por entre o ar pesado da fumaça e dos vapores de óleo do bairro operários. E de pequenas casas cinzentas, respondendo ao seu apelo, saíam apressados, como baratas assustadas, homens de ar aborrecido e músculos ainda cansados. Ao ar frio da alvorada, caminhavam por ruas não pavimentadas para as altas gaiolas de pedra da fábrica que, serena e indiferente, os esperava com seus numerosos olhos quadrados e viscosos. A lama estalava sob os passos. Exclamações roucas de vozes sonolentas e injúrias dilaceravam o ar. Mas ele iam ao encontro de outros sons: o barulho surdo das máquinas, o roncar do vapor. Sombrias e severas, as altas chaminés negras destacavam-se no céu como grossos varapaus.

À noite, quando o sol se punha e os raios vermelhos brilhavam nas janelas das casas, a fábrica vomitava das suas entranhas de pedra aquelas escórias humanas e os operários, caras negras de fumaça, dentes brilhantes de fome, espalhavam-se de novo pelas ruas, deixando no ar exalações viscosas do óleo das máquinas. Agora as vozes eram animadas e até alegres; o trabalho pesado terminara por aquele dia, o jantar e o repouso os esperava em casa.

A fábrica tinha devorado a jornada, as máquinas tinham sugado os músculos dos homens todas as forças de que tiveram necessidade. Um dia mais tinha sido riscado da vida deles; os homens tinham dado mais um passo para o túmulo, mas a doçura do repouso estava muito próxima, com o prazer da taberna esfumaçada, e eles estavam contentes.

(...)

A fadiga, acumulada durante anos, tirava-lhes o apetite e muitos, para comerem, bebiam, excitando o estômago com queimaduras agudas de álcool.

(...)

Quando se encontravam, conversavam sobre a fábrica, as máquinas, falavam mal dos contramestres. Não havia palavra, pensamento que não dissesse respeito ao trabalho. Praticamente não havia uma ideia, pobre e mal exprimida que fosse, a lançar uma solitária centelha na monotonia cinzenta dos dias. Quando chegavam em casa, os homens zangavam-se com as mulheres e muitas vezes batiam-lhes sem pouparem os punhos. Os jovens ficavam na taberna ou faziam pequenas festas na casa de um deles, tocavam harmônica, cantavam canções indecentes, dançavam, contavam obscenidades e bebiam. Extenuados pelo trabalho, os homens enervavam-se com facilidade; a bebida provocava uma irritação incompreensível e mórbida, que exigia uma saída; então para liberarem a sua cólera, sob qualquer pretexto fútil atiravam-se uns contra os outros com uma fúria bestial. Em rixas sangrentas de que alguns saíam estropiados; às vezes, havia morte.

Nas suas relações dominava uma animosidade escondida, incurável como a fadiga dos seus músculos. Nasciam com esta doença da alma que herdavam dos pais e que os acompanhava como uma sombra negra até o túmulo e os fazia cometer atos odiosos de inútil crueldade.

(...)

As injúrias e as pancadas caíam fortes nos lombos dos rapazes, mas as bebedeiras e desordens deles pareciam aos velhos coisa perfeitamente legítimas; também eles,

quando jovens, tinham-se embebedado e brigado; também os pais deles os tinham castigado. Era a vida. Como água turva, escoava-se igual e lenta, ano após ano; cada dia era feito dos mesmos hábitos, antigos e tenazes, de pensar e agir. E ninguém experimentava o desejo de tentar modificar alguma coisa.

(...)

Acostumados a serem esmagados pela vida com uma força constante, não esperavam nenhuma melhoria e consideravam que todas as alterações só tornariam o seu jugo ainda mais pesado.

(...)

Os homens viviam assim uns 50 anos, depois morriam.

ANEXO 2

Brecht, B. (1990) A Mãe. In: _____ *Teatro completo em 12 volumes*. Trad. Roberto Schwarz, et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.161 - 236

“O Professor *diante de um quadro-negro* – Então, vocês querem aprender a ler. Na verdade não consigo compreender para que vocês precisam disso, na sua situação. E alguns de vocês então, talvez, velhos demais para isso. Mas eu vou tentar, sra. Wlassowa, em atenção à senhora. Todos têm com que escrever? Então, vou escrever agora três palavras simples: Ramo. Peixe. Ninho. Repetindo: Ramo. Peixe. Ninho.

SIGORSKI - Para que essas palavras?

PELEGEA WLASSOWA *sentada com outros à mesa* - Por favor, Nikolai Iwaniwitsch precisam ser mesmo ramos, peixe e ninho? Nós já estamos velhos e precisamos, assim, aprender depressa as palavras que nos sejam úteis.

O PROFESSOR sorri – Olhem: tanto faz aprender com estas ou outras palavras.

PELEGEA WLASSOWA - como assim? Como se escreve, por exemplo, operário? Isso interessa ao nosso Sigorski.

SIGORSKI – Ramo não aparece nunca.

PELEGEA WLASSOWA – Mas aparecem as letras.

O OPERÁRIO – Mas em “luta de classe” também aparecem letras.

O PROFESSOR – Sei, mas vocês têm de começar pelo mais simples, e não direto com as palavras mais difíceis. “Ramo” é simples.

SIGORSKI - “Luta de classes” é muito mais fácil.

O PROFESSOR – Mas não existe luta de classes nenhuma. É bom que isso fique claro de uma vez por todas.

SIGORSKI levanta-se – Então eu não tenho nada a aprender com o senhor, já que para o senhor não existe luta de classes!

PELEGEA WLASSOWA – Você precisa aprender a escrever. E isso você pode fazer aqui. Ler, isso é luta de classes!

O PROFESSOR – Acho isso tudo uma bobagem. O que vocês estão dizendo agora? Ler é luta de classes! Para que tanta falação! *Escreve*. Portanto, isso significa: Operário. Copiem!

PELEGEA WLASSOWA – Ler é luta de classes, assim penso eu: se os soldados em Twer pudessem ter lido os nossos cartazes, talvez não tivesse atirado em nós. Eles eram filhos de camponeses.

O PROFESSOR – Olhem, eu sou professor e há dezoito anos que ensino a ler e escrever, mas devo lhes dizer uma coisa: no fundo tudo isso é absurdo. Livros são absurdos. Os homens se tornam sempre piores. Um simples camponês já é um homem melhor, simplesmente por não estar corrompido pela civilização.

PELEGEA WLASSOWA – E como se escreve então luta de classes? Pawel Sigorski, você precisa apoiar a mão com firmeza, senão você treme e a letra fica ilegível.

O PROFESSOR *escreve* – Luta de classes. *Para Sigorski* – O senhor precisa escrever uma linha certa e não sobre a margem. Quem escreve sobre a margem também transgride as leis. Há gerações e gerações se vêm acumulando conhecimentos e escrevendo livros sobre livro. A técnica avançou como nunca. E para que tudo isso? Nunca a confusão foi tão grande. Devia-se atirar todos esses trastes no mar, onde ficassem bem no fundo, todos os livros e máquinas no Mar Negro. Resistam ao saber! Já estão prontos? Às vezes passo horas mergulhado em profunda melancolia. Então pergunto: os pensamentos verdadeiramente grandes, aqueles que superam o aqui e o agora para abarcarem o sempre o eterno, o que a humanidade tem simplesmente de universal, têm algo a ver com a luta de classes?

SIGORSKI *resmungando* – Tais pensamentos não servem para nada. Enquanto mergulham em sua melancolia, nos exploram do mesmo jeito.

PELEGEA WLASSOWA – Fica quieto, Pawel Sigorski! Por favor, e como escreve exploração?

O PROFESSOR – Exploração! Isso só existe nos livros. Como se eu alguma vez houvesse explorado alguém! *Escreve*.

SIGORSKI – Ele só diz isso porque não ganha nada do saque.

PELEGEA WLASSOWA para Sigorski – O “o” de “opressão” é igual ao “o” de “operário”.

O PROFESSOR – O saber não ajuda nada. A bondade ajuda.

PELEGEA WLASSOWA – Se você não precisa do saber, passe-o para cá.”