

Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental

Soraya Sousa Gomes Teles Silva¹; <https://orcid.org/0000-0002-9376-1751>

Raquel Souza Lobo Guzzo¹; <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Resumo

Este artigo visa conhecer o que professores de escola pública de ensino fundamental e as famílias dos estudantes entendem sobre violência. Como fontes de informações utilizaram-se: questionário com os professores e entrevistas com as famílias. Esses instrumentos possibilitaram compreender os sentidos e significados dado a violência, por meio das perguntas: 1) “O que é violência? ”; 2) “Você já viveu e o que sentiu em uma situação de violência? ”; 3) “Quais ações de encaminhamentos nesta situação de violência? ”. Os resultados foram analisados pela Metodologia Construtiva-Interpretativa buscando-se entender o processo de tomada de consciência por três dimensões: pensar, sentir e agir. As famílias apresentaram a violência apontando os tipos de manifestação, perpassando a própria história de vida, apresentando uma (re)produção ideologicamente naturalizada. A escola percebeu a violência como ação direcionada ao outro, instrumentalizada e tipificada. Diante disso, pela perspectiva da Psicologia Crítica percebemos uma desarticulação dos sentidos atribuídos à violência, entre a escola e a família, desfavorecendo o processo de desenvolvimento integral da criança e adolescente e a tomada de consciência.

Palavras-Chave: Psicologia; família; violência.

School, Family, and Psychology: Different Senses of Violence in Elementary Education

Abstract

This article aims to know what teachers of public elementary school and student families understand about violence. As sources of information had used: questionnaire with teachers and interviews with families. These instruments made it possible to understand the meanings and meanings given to violence through the questions: 1) “What is violence?” 2) “Have you ever lived and what did you feel in a situation of violence?”; 3) “What actions of referrals in this situation of violence?”. Constructive-Interpretative Methodology analyzed the results and the process of awareness had sought through three dimensions: thinking, feeling and acting. The families presented the violence pointing out the types of manifestation, passing through their own life history, presenting an ideologically naturalized (re) production. The school perceived violence as directed action to the other, as an instrument and typified. Given this, from the perspective of Critical Psychology we perceive a disarticulation of the meanings attributed to violence, between school and family, disfavoring the process of integral development of children and adolescents and awareness.

Keywords: Psychology; family; violence.

Escuela, familia y psicología: diferentes sentidos de la violencia en la enseñanza primaria

Resumen

Este artículo tiene por objetivo conocer lo que profesores de escuela pública de enseñanza primaria y las familias de los estudiantes entienden sobre violencia. Como fuentes de informaciones se utilizó: cuestionario con los profesores y entrevistas con las familias. Esos instrumentos posibilitaron comprender los sentidos y significados dado a la violencia, por intermedio de las preguntas: 1) “¿Lo que es violencia?”; 2) “¿Usted ya vivió y lo que sintió en una situación de violencia?”; 3) “¿Cuáles acciones de encaminhamientos en esta situación de violencia?”. Se analizó los resultados por la Metodología Constructiva-Interpretativa y se buscó entender el proceso de toma de consciencia por tres dimensiones: pensar, sentir y actuar. Las familias presentaron la violencia apuntando los tipos de manifestación, creando la propia historia de vida, presentando una (re)producción ideológicamente naturalizada. La escuela percibió la violencia como acción direcionada al otro, instrumentalizada y tipificada. Delante de esto, por la perspectiva de la Psicología Crítica percibimos una desarticulación a los sentidos atribuidos a la violencia, entre escuela y familia, desfavoreciendo el proceso de desarrollo integral del niño y adolescente y la toma de consciencia.

Palabras clave: Psicología; familia; violencia.

1 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, São Paulo – Brasil; sorayateless@gmail.com; rslguzzo@gmail.com

Introdução

O presente artigo é parte de um estudo mais amplo de dissertação de mestrado, inserido no Projeto Espaço de Convivência, Ação e Reflexão – Ecoar –, uma proposta de ação da psicologia nas escolas públicas, no enfrentamento à violência, voltada para o desenvolvimento integral de crianças e jovens em suas circunstâncias de vida (Guzzo, Ribeiro, Meireles, Feldmann, Silva, Santos, & Dias, 2019).

Violência: Configurações no Cotidiano de Vida

Para pensar a violência manifesta na sociedade faz necessário, antes, deixar evidente sob o aspecto que iremos fazer esta análise. A perspectiva que nos sustenta é pela leitura crítica de que vivemos em uma sociedade capitalista, com fundamentos da realidade a partir das estruturas de classe que envolvem o modo de produção e exploração (Tonet, 2005). A apropriação econômica é um dos fatores de pertença a uma classe, sendo hierarquizada pelo lugar que uma pessoa ocupa no modo de produção, suas relações e condições para manter um sistema econômico gerador de desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a violência está envolvida na construção da história e no modo de vida das pessoas, como se organizam diante das relações econômicas, sociais e políticas. Assim, passa ser utilizada como instrumento à exploração do homem pelo próprio homem, no desenvolvimento das relações de trabalho e de vida. Percebe-se que esta atua como força opressora e conduz a classe operária em situações que contrariam a própria dignidade humana, para manter uma estrutura de sociedade, que violentamente a exclui e aliena (Saviani, 2013, Guzzo, 2016).

Há vários sentidos e significados que permeiam a violência, logo, o caráter polissêmico da palavra demonstra que cada área do conhecimento a trata de uma maneira. Essa questão pode ser compreendida pela representação da violência enquanto finalidade, a qual pode gerar uma desordem entre o significado (a ação) e o significante (quem praticou/sofreu a ação). Nesse sentido, percebe-se que a violência associada a algum tipo de ação que qualifica o ser que a praticou traz sobre si uma função representativa gerada pela função simbólica (Pino, 1995, 2007).

Há inúmeras direções ao conceituar a violência. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002, p. 5) compreende a violência como: “Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”. Para Saviani (2013), a maneira como o ser humano, enquanto humanidade, se organiza e age sobre a natureza material para satisfazer as suas necessidades, permite a transformação do objeto de acordo com seu interesse, violando a lei que o rege, substituindo-o a uma outra legalidade. Meireles

(2015, p.4) aborda como “uma entidade em si, independente de processos de produção e significação social”.

Moreira (2012), em seu trabalho de caracterizar a violência em dicionários de língua, destaca que a violência, demarcada pela história, vem estabelecida por criações imaginárias que podem utilizar ou não o uso da força, como também se manifestar pela motivação de interesses sustentados na e pela história das relações sociais, em suas condições, para se manter existindo.

Adotamos aqui a perspectiva de violência apresentada pelo psicólogo Ignacio Martín-Baró (1985). Diante da história vivenciada pelo país em que morava (El Salvador), percebeu que a psicologia não se apresentava a serviço da maioria dos populares e que esta precisava rever sua função social. Diante disso, apresentou em sua teoria uma crítica social, epistemológica e moral, em que assinalava (a) descontextualização e distância da psicologia do contexto social, (b) conceitos generalistas sem situar o conhecimento psicossocial, mas tomando de outras áreas para explicar o sujeito, desconsiderando seu contexto cultural e histórico, (c) suposta neutralidade moral, uma menção aos interesses científico-positivistas (Ibáñez, 2011).

A violência, segundo Martín-Baró (1968, 1985, 1988), é um fenômeno múltiplo em expressões, com particularidades que devem ser consideradas em estudos sobre esse tema. Contudo, a primeira delas é que, independentemente de a violência ser uma ação de repressão ou coerção, ela precisa ser analisada a partir de um processo histórico, oriundo de interesses sociais e ideológicos que assumem formas objetiva e/ou subjetivas.

Sob este olhar, é possível compreender a violência a partir de aspectos psicossociais, ou seja, requer uma compreensão contextualizada em seus processos psicológicos e sociais, dos sujeitos envolvidos, das situações existentes no qual considerem-se as contradições e potencialidades da realidade concreta e real vivenciada (Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2014).

Escola, Família e Violência

O processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens ocorre em um contexto histórico e social, mediado por relações, considerando suas dimensões física, emocional, intelectual e simbólica na vida cotidiana (Guzzo & Tizzei, 2007).

Nesse sentido, a família e a escola são os primeiros contextos de vivências em sociedade, em que a criança se relaciona com adultos. Logo, a parceria entre elas é fundamental, cabendo à escola oportunizar espaços mais participativos. No contexto de desenvolvimento da criança não é possível tratar a família e a escola de maneira dissociada, tendo em vista que o processo de se desenvolver ocorre por meio das diversas mediações presentes no cotidiano. Assim, a escola e a família constituem importantes espaços de relações sociais na vida de crianças e jovens e investigar como essas relações acontecem é fundamental na compre-

ensão do desenvolvimento humano (Guzzo, 1990; Polônia & Dessen, 2005).

Importante destacar que compreender o processo de desenvolvimento de crianças e jovens, como sujeitos de direitos, é uma construção recente ao considerarmos a história social da infância. De acordo com Ariès (1978), os adultos inseriam as crianças em sua dinâmica de vida e trabalho, quando estas se apresentavam com certa independência física. Assim, a família não era a única responsável pela socialização da criança e a educação era garantida pela aprendizagem de tarefas realizadas junto aos adultos.

Os tipos de relações sociais em que estão envolvidas a escola e as famílias possibilitam entender os desdobramentos, os percursos, perspectivas e a expectativa nesta relação que ainda mantém um direcionamento com base em disciplinar e moralizar as famílias e crianças (Freitas, 2016). Para entender o cotidiano da escola e das famílias, como se relacionam, faz-se necessário investir tempo e diálogo permitindo a possibilidade de uma parceria fortalecida para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Escola e famílias constituem-se como sistemas sociais complexos que articulam a vida das crianças. Uma relação sem a coparticipação expõe fragilidades manifestadas por meio das dificuldades no processo de aprendizagem, de comportamento ou de convivência social tornando-os difíceis e conturbados. Portanto, ações que compreendam o desenvolvimento envolvem a interdependência dos processos psicológicos e sociais, possibilitando analisar as situações vivenciadas pelos sujeitos e seus indicadores do desenvolvimento (Guzzo & Tizzei, 2007).

O cenário da educação tem inúmeros desafios no processo de escolarização. Um deles encontra-se na relação entre escola e família, que Patto (1992) trata como confronto desigual, pois a escola elenca atribuições ao baixo rendimento escolar dos estudantes direcionando a responsabilidade para as famílias e estudantes, principalmente.

A busca pela família ideal, presente no imaginário dos profissionais da escola, faz com que suas ações estejam baseadas nos estereótipos ou afastamentos por não corresponderem às necessidades da escola. Essa relação esperada não considera as famílias em suas histórias particulares, nem em suas condições de vida (Patto, 1992). A escola como espaço de desenvolvimento integral deve estar atenta a esse aspecto, por meio de aprendizagem, interação, processos de mudanças, mediações. Contudo, a busca pela promoção do desenvolvimento torna-se difícil sem conhecer e acompanhar os estudantes e suas famílias.

Apontamentos frequentes, como a incapacidade e/ou desinteresse dos estudantes e desorganização ou desestrutura familiar, são considerações feitas pela escola. Diante disto, as soluções propostas limitam-se, inúmeras vezes, às convocações das famílias, em sua maioria representada pelas mães ou avós, e encaminhamentos aos serviços de saúde ou em busca dos laudos psicológicos para justificar ou “desresponsabilizar” pela não-promoção do processo de aprendizagem curricular esperado. A escola, assim, acaba por desconsiderar os impactos de vulnerabilidades vividos

e a realidade concreta de cada criança em seu contexto, e o quanto as situações de violência a que estão submetidas interferem em seu bem-estar e desenvolvimento.

Algumas crianças e jovens vivenciam um cotidiano de violência e, por isso, é imprescindível buscar compreender, por meio da análise da vida social, seu desenvolvimento, incluindo o escolar. Nesse sentido, a escola necessita avançar em direção à compreensão atribuída à violência, tanto para ela quanto para as famílias, como também na relação escola-família, que carece ser enfrentada.

Entender a violência com base em eventos circunstanciais e isolados, sem relacioná-la aos aspectos psicossociais e seus processos históricos, inviabiliza a compreensão das relações e das configurações que ocorrem na escola, como também fora dela. Deve-se, portanto, considerar que a aprendizagem, que é um direito social, ultrapassa o processo de leitura e escrita, e, por isso, deve ser, também, compreendida incluindo esses mesmos aspectos psicossociais e históricos. A Psicologia na escola, portanto, para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, deve romper com a perspectiva hegemônica da avaliação psicológica para desenvolver um processo psicossocial e histórico de avaliação e intervenção. Esse modelo hegemônico, que desconsidera a totalidade do cotidiano social e legitima as dificuldades escolares causadas por características individuais e, às vezes, também familiar, toma uma relevância na manutenção das relações desiguais (Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2011).

Nessa perspectiva, a violência é compreendida em sua essência causal que tem como fio condutor o sistema desigual de classes sociais na lógica do modo de produção capitalista, que explora, domina e violenta. Assim, a violência passa a ser analisada contextualizando suas raízes estruturais, sociais e econômicas, como pilares de manutenção desse sistema, no qual as pessoas que compõem esse cenário se relacionam e tendem a (re)produzir as relações sociais impostas pelo interesse do capital (Martín- Baró, 1988). Um dos grandes desafios, principalmente para profissionais de Psicólogos, é entender como essas condições se articulam na vida cotidiana.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a relação escola e família manifesta-se com posturas caracterizadas em discursos ora defensivos ora acusativos, na busca por justificar e encontrar razões para o comportamento e convivência de seus filhos na escola. Para que essas relações sejam modificadas, é preciso um processo de tomada de consciência envolvendo todos os atores responsáveis pelo desenvolvimento das crianças. Quando esses sujeitos entendem a realidade em que vivem, como são suas condições de vida podem agir para mudar de forma individual ou coletiva.

Para Vigotski, a consciência está relacionada às funções psicológicas superiores trazendo elementos da afetividade, da vivência e do pensamento que tem sua origem no contexto social de desenvolvimento. O processo de tomada de consciência estaria, desta forma, relacionado à linguagem (Toassa, 2006). Assim, pode-se pensar que o processo de tomada de consciência busca estabelecer um

diálogo entre sujeito e realidade, por meio da capacidade de pensar, sentir e agir refletidas no compromisso de entender sua condição de vida. As pessoas, por meio de uma análise crítica das condições em que vivem, passam a compreender qual o seu lugar na sociedade e como pode ser capaz de agir para mudar tal realidade (Freire, 1980, 2003).

A Psicologia na escola, por uma perspectiva crítica, busca identificar e analisar o contexto social e psicológico para a construção e interpretação dos eventos violentos, considerando o cenário, os atores envolvidos. Isso viabiliza conhecer os sentidos subjetivos atribuídos às situações vivenciadas, como condições concretas (Guzzo, 2015).

Além disso, a Psicologia na escola pública, em contato com a comunidade e sua dinâmica social, pode perceber direitos sociais negados ou violados, o que possibilita o enfrentamento aos contextos de desenvolvimento que são distintos entre os grupos sociais, tanto quanto seus impactos na forma de viver e aprender. No entanto, por mais complexa que seja esta realidade, a escola e família necessitam dedicar-se ao desenvolvimento e implementação de ações, em prol da promoção de espaços mais democráticos de participação (Guzzo, Mezzalira, Weber, Sant'Ana, & Silva, 2018).

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo compreender os diferentes sentidos da violência apresentados pelos profissionais da escola e as famílias dos estudantes de uma escola pública de ensino fundamental.

Método

Trata-se de uma Pesquisa *Ação-Participação* (PAR), fundada em práxis, no compromisso ético, político e social. Este é um tipo de investigação que tem o pesquisador envolvido como parte do processo, refletindo e transformando com os demais. Na PAR, os sujeitos transformam a realidade pela participação. Este tipo de pesquisa pressupõe um processo de mudança social que tem como horizonte a superação da opressão (McTaggart, 1997; Diéguez, 1987).

O cenário pesquisado foi uma escola pública municipal, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os sujeitos participantes foram professores e familiares de estudantes. Os critérios para participação das famílias foram: a) ter filho cursando o ensino fundamental na escola; b) aceitar o convite feito pela pesquisadora nas Reuniões de Famílias e Educadores (RFE) e c) preencher uma ficha que continha informações como: nome completo, parentesco, telefone, série e nome do(s) filho(s), data e horário de agendamento da entrevista. Essas informações foram cedidas no momento que se disponibilizaram em participar da pesquisa. 14 mães ou avós compareceram, totalizando a representação de famílias participantes.

Para os professores, o critério de participação foi lecionar no ensino fundamental e compor o quadro de pro-

fissionais da unidade escolar. O convite foi realizado no cotidiano escolar e em reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC). Os professores dispuseram-se a participar, sendo agendado o dia e o horário para a busca das informações, que aconteceu na própria escola e foi realizado de maneira presencial. 12 professores participaram da pesquisa.

Foram utilizados dois instrumentos para a busca das informações: para os professores foi disponibilizado um questionário respondido na escola pelos profissionais presentes; para as famílias, cujo contato foi individual, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado. Esses instrumentos foram fontes de informações, diante de uma prática em pesquisas qualitativas. Essa estratégia buscou uma melhor aproximação e compreensão do objeto de estudo, perante as questões da realidade social em que se está inserido (Minayo, 2001).

Após ser explicado o caráter voluntário de participação e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, foram atendidas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa¹. O questionário continha nove questões, distribuídas em duas partes. A primeira possuía um levantamento sociodemográfico, com caracterização dos participantes quanto à idade, raça/etnia, sexo, tempo de docência, tempo de escola e nível de escolaridade. Na segunda parte, foram três perguntas abertas, acerca dos objetivos deste estudo, considerando três dimensões— pensar, sentir e agir — diante de situações de violência.

Para as famílias, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado com três perguntas, as mesmas feitas para os professores na segunda parte do questionário. De acordo com Minayo (2001), a entrevista possibilita compreender a perspectiva do sujeito, seu modo de vida, valorizando a linguagem, mas também todas as outras expressões neste encontro.

As informações obtidas nas entrevistas ocorreram individualmente, com cada familiar. Foram gravadas, após autorização e excluídas depois das transcrições. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos. Destacou-se a escuta psicológica e a observação como ferramentas em exercício, durante a realização das entrevistas.

As etapas para analisar os dados provenientes das duas fontes de informações: questionários e entrevistas estão descritas em: 1ª etapa: transcrição dos dados, seguida das leituras, que possibilitaram a familiarização e apropriação do material a ser trabalhado; 2ª etapa: análise, com o objetivo de organizar as respostas que compunham cada pergunta. As informações obtidas em cada grupo foram analisadas separadamente e, posteriormente integradas em categorias comuns; 3ª etapa: A partir da elaboração anterior, as respostas categorizadas foram interpretadas para a síntese final. Nessa etapa, buscou-se identificar e conhecer as singularidades e semelhanças nos conteúdos expressos pelos dois grupos de participantes.

Conforme apontado por González-Rey (1997), a análise dos dados na epistemologia qualitativa é uma pers-

1 Processo 2.033.253/2017 – Comitê de Ética em Pesquisa.

pectiva teórico-metodológica que se destina às pesquisas de processos psicológicos. Essa perspectiva, fundamentada no materialismo histórico-dialético, revela os limites das teorias que visam descrever fenômenos não articulados ao contexto dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um processo dinâmico, pois na interpretação, o pesquisador deve buscar compreender o contexto e as contradições expressas pelos sujeitos participantes.

Resultados e Análises

As análises foram estabelecidas em três dimensões para os dois grupos (Professores e Famílias) participantes da pesquisa: “*Pensar*”, “*Sentir*” e “*Agir*” sobre a violência. Diante disto, delineamos os resultados e reflexão por categorias, por unidade de sentidos, para uma compreensão das distinções ou semelhanças nas visões apresentadas pelos professores e pelas famílias.

Perspectiva dos Professores

Ao responderem à primeira pergunta “O que é violência para você?” - **Dimensão pensar** - os professores apresentaram em suas respostas três categorias: a) ação direcionada ao outro (58.3%), b) ações tipificadas (33.3%) e c) ação relacional (8.3%). Diante disto, percebemos um valor instrumental da violência, no qual a ação está destinada ao outro com intencionalidade. Assim, consideramos que há uma relação de poder que é instrumentalizada pela violência, mostrando a forma desigual de se tratar o outro. Ao tipificarem o fenômeno da violência, a partir da natureza dos atos, responderam qualificando como: verbal, psicológica, emocional e física.

Nesta direção, acessar o que pensam é importante para conhecer como o processo de consciência está se constituindo. O pensar pode ser materializado pela linguagem e, conforme afirma Vigotski (1934/2001): “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, por isso seria possível falar de formação de pensamento na palavra”(p. 409).

A segunda pergunta “Você já viveu e o que sentiu em uma situação de violência?” - **Dimensão sentir** - permitiu conhecer os sentidos atribuídos pelos professores, analisados por uma perspectiva psicológica, compreendendo e identificando como eles são afetados pela violência. Nessas respostas, todos afirmaram já terem vivenciado uma situação de violência e os professores apresentaram as categorias de sentimentos de: a) impotência (21%), b) violação (5.2%), c) medo (10.5%), d) revolta (5.2%), d) raiva (10.5%), e) tristeza (15.7%), f) incômodo (10.5%), g) humilhação (15.7%); h) vingança (5.2%). Percebe-se o quanto e como os professores sentem-se afetados pela violência, deixando de associar violência ao outro e trazendo-a para si, em seu espaço de trabalho profissional, retratando o espaço escolar violento gerador de experiências humilhantes e impotentes.

Para conhecer as ações - **Dimensão agir** - frente à situação de violência utilizou-se a pergunta “Quais ações de encaminhamentos nesta situação de violência?”. As respostas obtidas foram interpretadas considerando o encaminhamento e organizadas em quatro categorias: a) diálogo (35.71%) como ação mais frequente apresentado pelos professores, que antecede o encaminhamento à gestão da escola. A ação de dialogar como encaminhamento em situações de violência tem um caráter preventivo, gerando processos de tomada de consciência; contudo, a maneira como foi apresentada, mostra que este diálogo está direcionado ao estudante, para que ele assuma o erro e mude o comportamento, em muitos casos tendo como consequências a uma punição com advertência ou suspensão. Outra categoria foi elaborada, por meio do que os professores nomearam como: b) “meios legais”² (28.57%) em que associaram a polícia fazendo boletins de ocorrência na delegacia para fatos que ocorreram fora da escola e dentro solicitavam auxílio da equipe de gestão (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) nas resoluções dos conflitos. Outras ações como c) conformismo (21.42%) compreendido pela ação de silenciar-se, ignorar ou não conseguir fazer nada diante da situação de violência e d) confronto (14.28%) no sentido de chamar atenção, disciplinar e pedir para que os estudantes assumissem a ação praticada foram realizadas pelos professores em sua prática profissional quando vivenciaram situações de violência.

Os professores que indicaram ações de diálogo ou encaminhamentos à gestão como forma de responsabilização dos estudantes pelos atos cometidos, observaram que os comportamentos persistiam, mesmo quando as estratégias fortemente remediativas tinham caráter de reparar uma situação e acabavam por assumir um tom punitivo, como a não participação das aulas práticas de educação física, ou tempo de recreio reduzido, ou suspensões. Isto nos permite refletir sobre a necessidade de buscar a causa das ações, mediante o contexto existente e pela perspectiva de cada sujeito na ação (quer seja violenta ou não), buscando compreender os motivos e não somente os atos.

Para Martin-Baró (1988), a violência deve ser refletida por suas raízes causais na constituição do sujeito, pois precisa ser considerada por meio das relações do modo de produção e relações sociais consequentes. Os efeitos produzidos pela violência devem ser considerados diante da complexidade daqueles que a vivenciam (ou vivenciaram), cotidianamente, nos confrontos socioculturais opressores, geradores de problemas psicológicos, que se distinguem daqueles que não viveram diretamente situações de vulnerabilidades e violência.

Pensar a violência, a partir de seu contexto, possibilita agir no foco causal e assim colaborar com o processo de consciência das pessoas envolvidas na ação violenta. Faz-se necessário, aos profissionais da escola, avançar por esse processo, pois o espaço escolar, que é de desenvolvimento, possibilita vínculos e fortalecimento das relações

² Está categoria apresenta-se entre aspas, pois foi o termo utilizado pelos profissionais da escola e famílias

sociais gerando apoio, parceria e, assim, transformações na vida cotidiana. Essa tarefa não é imediata. Ela requer a colaboração de profissionais de Psicologia, especializados no desenvolvimento humano, os quais, em parceria com os atores educacionais, possibilitem à escola lidar com situações de conflitos e violência.

Perspectiva das Famílias

Ao perguntar às famílias “o que é violência para você?” – **Dimensão pensar** – as respostas foram organizadas em duas categorias a) tipificação da violência e b) relação de domínio. Na categoria tipificação da violência (64.28%) foram apresentadas as violências física, verbal, emocional e psicológica, citando palavras correspondentes como: agredir, bater, espancar, maltratar, xingar e discutir, no qual todas estavam associadas ao contexto comunitário (família, escola, bairro).

Algumas mães, ao pensarem sobre fenômeno da violência, choraram e isto indica como estão afetadas e vulneráveis, sofrendo por situações que fazem parte de suas vidas cotidianas. Em um dos relatos, durante os primeiros minutos da entrevista, ao ser perguntada sobre o que é violência, uma mãe (F01-2017) relatou as dificuldades que enfrentava para manter sua filha adolescente no tratamento multiprofissional para transtornos alimentares, consequente a uma situação de *bullying* sofrido na escola. Relatou todo o trauma psicossocial vivido, a distância do centro hospitalar de sua casa, sua situação financeira desfavorável, que a levou a pedir alimentos e ajuda aos vizinhos para conseguir prosseguir com o tratamento da filha fora da escola. Mesmo com tantos indicadores aparentes, não foi possível a esta mãe identificar que sua filha vivera outras histórias de situações de violência ainda na infância, em relação a seu sobrepeso, respondendo à compreensão de violência, apenas como agressão física (“não sei... bater né” / F01-2017), uma construção socialmente naturalizada que qualifica a ação.

Outra categoria dessa dimensão foi a relação de domínio (35.72%) - reveladas por situações como: ameaças, castigo e naturalização da violência. Essas manifestações estão imbricadas nos discursos das entrevistadas, envolvendo um processo histórico por meio das relações de poder, luta de classe, estrutura e relação social, configurado por uma impregnação ideológica resultante de interesses de um determinado grupo sobre o outro.

A violência, enquanto instrumento de domínio dentro de uma relação desigual de poder, assume um valor da luta de classes. Assim, o conformismo e o fatalismo encontram-se como resposta humana a um ciclo de sofrimento não percebido. O fatalismo revela um sentido de conformismo e passividade negativa ou indiferente, no sentido de não se responsabilizar pela dinâmica da violência socialmente vivenciada (Martín-Baró, 1987).

Na segunda pergunta “Você já viveu e o que sentiu em uma situação de violência?” - **Dimensão sentir** - os sentimentos sobre violência estavam envolvidos com a vivência

cotidiana. 86% das mães e avós entrevistadas informaram já terem vivido uma situação de violência. Constataram-se as seguintes categorias de sentimentos relacionados à violência: a) medo (44.44%), b) tristeza (27.7%), c) solidão (16.6%), d) decepção (5.8%), e) revolta (5.5%). A propagação da violência, como instrumento de controle, configura uma representação caracterizada por estes sentimentos. Isto se deve ao fato de os sentimentos estarem imbricados pelas relações sociais. A categoria medo foi a mais evidente nas respostas apresentadas. As vivências foram relacionadas ao contexto familiar de relações conflituosas, brigas na escola quando estavam em idade escolar, como também assaltos e tentativa de estupro.

Segundo Martín-Baró (1985), a partir de uma ordem social da violência, todos são oprimidos pelo medo que produz a ação. A cultura da violência produtora de insegurança subjetiva e social, passa a ser produzida para alcançar uma finalidade no controle social. Assim, para manter a estrutura social, a repressão psicológica é utilizada para paralisar e oprimir, inibindo ações de enfrentamento. Diante disto, os sentidos atribuídos às relações sociais traduzem comportamentos que podem ser de conformismo e passividade na própria vida. Logo, sentir-se triste, sozinha, decepcionada ou revoltada implica em uma condição de sofrimento.

Para Minayo (2005), a violência, em suas expressões familiares ou institucionais, pode ser representada de quatro formas: física, psicológica, sexual e abandono. Compreende-se como física, aquela que utiliza força na produção de danos ao outro. A violência psicológica tem em seu contexto a intencionalidade de ferir ou dominar emocionalmente prejudicando o desenvolvimento e bem-estar do outro. A violência sexual impõe práticas sexuais por meio da força, por meio de aliciamento ou ameaças. O abandono refere-se à ausência ou recusa de cuidados necessários em uma relação social necessária para o pleno desenvolvimento humano. Logo, os sentimentos gerados pela violência envolvem impactos sociais presentes nas relações da escola.

Na terceira pergunta “Quais ações de encaminhamentos nesta situação de violência?” - **Dimensão agir** - Foram levantadas as categorias “meios legais” (35.29%), silêncio (29.41%), diálogo (18.3%) e não souberam responder (17%). As famílias que procuraram a polícia em situações de assaltos, como possibilidade de ação para o evento violento, não encontraram uma figura de proteção ou acolhimento o que pode levar à uma situação de naturalização da violência. Em relação à escola, como meio legal para agir no enfrentamento à violência, percebemos a ação após o conflito instalado e não de modo preventivo, como resultante de um processo da tomada de consciência diante do conflito. Com relação à violência doméstica e/ou familiar, as mães e avós relataram que muitas vezes utilizam a estratégia do silêncio ou isolamento, mas, quando o conflito envolve os filhos, buscam orientá-los. O silêncio foi um dos principais fatores na manutenção da violência no contexto familiar, portanto, é fundamental compreender esse estado de quem se cala ou se abstém de falar. A ação em não se comunicar é uma reação ao modelo de sociedade vigente, na qual se teme a

relação com o outro ou até mesmo por compreensões errôneas da religiosidade, sendo utilizada como instrumento de alienação e domínio. Ao trazerem questões referentes à escola, as famílias apontaram buscar o diálogo com a gestão, especialmente em situações de conflitos envolvendo seus filhos. Freire (1980) compreende que o diálogo proporciona relações humanas, em contato com o outro e sua realidade, possibilita a ação da escuta, da fala e da reflexão no processo de tomada de consciência.

As famílias atribuem sentido à escola como um espaço confiável de educação, ensino, orientação e cuidado aos seus filhos. Assim sendo, o diálogo, aliado ao planejamento de ações compartilhadas, pode contribuir na mediação dos conflitos e de forma preventiva e coletiva mudar as relações manifestadas por atos de violência.

A representatividade dos que não souberam responder esteve relacionada à dúvida sobre o que fazer ou até mesmo a situações de violência apresentadas pelas comunicações midiáticas que utilizam este fenômeno como entretenimento perverso, possibilitando que eventos de dano ao outro passem a ser vistos como algo comum.

Considerações finais

Consideramos por objetivo conhecer como a escola e a família entendem a violência e como síntese concluímos que a violência está representada pelas histórias e pelo cotidiano de vida das famílias trazendo um caráter pessoal e subjetivo ao fenômeno. Para a escola, representada por alguns de seus profissionais, a violência foi relatada como uma ação de violação direcionada ao outro nos seus direitos, o que mostra uma distância de sua realidade concreta vivenciada cotidianamente na sociedade.

Os sentimentos como medo, tristeza e revoltas apontaram sofrimentos vivenciados, tanto pelos profissionais da escola quanto pelas famílias. Já as ações realizadas em situação de violência consideraram a busca por “meios legais”, como a delegacia, quando se tratava de uma violência fora da escola, e a gestão, para resolução de conflitos relacionados ao contexto escolar.

As formas de ação frente à violência foram abordadas pelo diálogo como primeira atitude pelos professores e melhor opção, mas para as famílias os meios legais e o silêncio foram as primeiras ações realizadas, sendo o diálogo a terceira ação realizada em situações de violência. Compreendemos que os sentidos apresentados divergiram, pois enquanto a escola buscava o diálogo, a fim de que os estudantes assumissem o “erro” ou gerassem um caminho passível de punição, as famílias buscavam a escola para orientação em colaboração de como educar seus filhos nas situações de conflitos existentes.

Quando a escola e as famílias recusam a dialogar, colocando sobre o outro a responsabilidade nas situações de violência, acabam por permitir a instrumentalização da violência naturalizada. Diante disso, compreendemos que a relação da escola com as famílias, como está configurada,

pouco favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens.

A escola conhece as famílias por meio de procedimentos formais, cumpridos por cronogramas de reuniões das famílias e educadores que têm por objetivo a entrega de boletins ou queixas de comportamento dos estudantes. Há também necessidades de convocações por esses mesmos motivos. Contudo, entendemos que essa configuração de relacionamento pouco possibilita a reflexão ou discussão sobre as necessidades concretas da escola e das famílias no desenvolvimento das crianças e jovens. Esse tipo de relação não aproxima e, diante da violência cotidiana, pode desencadear a (re)produção desta.

Para uma relação escola e família são necessárias ações fortalecedoras, em parceria e colaboração com práticas participativas possíveis, pois a violência na escola é uma questão que precisa ser encarada com a complexidade exigida por esse fenômeno e que ainda ser mais propriamente compreendida.

A Psicologia comprometida em seu caráter ético-político, inserida na escola, pode colaborar em planejamentos preventivos de enfrentamento à violência, por meio de ações como: a) levantar a presença de indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e jovens, junto às famílias; b) planejar ações com os professores para conhecer as famílias, caracterizando os aspectos sociais e psicológicos; c) conhecer as crianças e os jovens e suas condições de vida, para entender seus processos de desenvolvimento; d) instigar espaços de discussão entre escola e famílias; e) participar das atividades da escola para desenvolver vínculo e entender a dinâmica da escola.

Sabemos que o caminho possível de mudança para os fundamentos dessa sociedade desigual é passível de superação por meio da educação. Entendemos que a Psicologia, contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, proporciona um elo entre as relações escolares e familiares. Em virtude disso, pontuamos a defesa da Psicologia como parte da equipe técnica da escola, contribuindo nos espaços de discussão sobre o desenvolvimento humano e auxiliando na investigação da realidade concreta do contexto escolar e seu entorno. Assim, a atividade pedagógica, em suas causas e efeitos subjetivos, teria ferramentas pertencentes à Psicologia na compreensão do desenvolvimento humano e das relações que envolvem escola e famílias, para gerenciar as situações de violência que ocorrem com seus estudantes.

Referências

- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LCT.
- Diéguez, A. J. (1987). La investigación-acción: Una metodología didáctica, para la participación y acción social. In Diéguez, A. J.; Fianza, E. L.; Rofman, A. R. (Org.), *Elementos teóricos para la formulación de una metodología de investigación*

- participativa y capacitación, de mujeres de sectores populares, conorientación económica.* (pp. 8-14.) OEA/CIM-Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (Argentina). (Trabalho original publicado em 1983).
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, F. L. (2016). *A relação escola e família; análise de uma política em construção*. Tese de doutorado, Unicamp, SP. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305331>
- Guzzo, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 134-139.
- Guzzo, R., Ribeiro, F.; Meireles, J.; Feldmann, M.; Silva, S.; Santos, L.; Dias, C. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153-167. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Guzzo, R. S. L. (2015). Risco a proteção: Análise Crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In Viana, M. N.; Francischini, R. (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 9-36). Brasília-DF: CFP.
- Guzzo, R. S. L. (2016). A (des)igualdade social e a Psicologia: uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. In Ximenes, V. M.; Nepomuceno, B. B.; Cidade, E. C.; Moura Junior, J. F. (Org.), *Implicações Psicossociais da Pobreza Diversidades e Resistências* (pp. 149-162). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Guzzo, R. S.; Mezzalira, A. S.; Moreira, A. G. (2014). Desafios, Ameaças e Compromissos para os Psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In Oliveira, I. F.; Yamamoto, O. H., (Orgs), *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate* (pp. 215-238). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C.; Weber, M. A. L. Sant'Ana, I. M., Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia Escolar e Família: Importância da Proximidade e do Diálogo. In Souza, V. L. S. T.; Aquino, F. S. B.; Guzzo, R. S. L.; Marinho-Araújo, C. M. (Orgs), *Psicologia Escolar Crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas* (pp.143-162). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Guzzo, R. S.; Moreira, A. P.; Mezzalira, A. S. (2011). Avaliação Psicossocial: desafios para a prática. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 163-171. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S167704712011000200007&lng=pt&nrm=i
- Guzzo, R. S. L.; Tizzei, R. P. (2007). Olhar sobre a criança: Perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In Guzzo, R. S. L. (Org.), *Desenvolvimento infantil: Família, proteção e risco* (pp. 35-57). Campinas, SP.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Ibáñez, L. L. C. (2011). A Psicologia social de Martín-Baró ou o imperativo da crítica. In Guzzo, R. S. L.; Lacerda Jr. F, (Orgs.), *Psicologia Social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (2ª ed., pp.121-151). Campinas, SP: Editora Alínea.
- McTaggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action. In McTaggart, R. (Org.), *Participatory Action Research: International Context and Consequences* (pp.25-43). Albany: Suny Press.
- Martín-Baró, I. (1968). Los cristianos y la violencia. *Teoría Crítica de la Psicología*, 6, 415-456. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895373.pdf>
- Martín-Baró, I. (1987). O Latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In Montero, M. (Coord.), *Psicología Política Latino-Americana* (pp.135-162). Caracas: Panapo.
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia em Centroamérica: una visión psicosocial. *Revista Costarricense de psicología*, 12(13), 21-34.
- Martín-Baró, I. (2012). *Acción y ideología: Psicología Social desde Centroamérica* (2ª ed.). San Salvador: UCA Editores. (Trabalho original publicado em 1985).
- Meireles, J. (2015). *Ecos da Violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - São Paulo. Disponível: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/354>
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Petrópolis: Vozes. Disponível: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2005). Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29(1), 55-63. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e141683.pdf>
- Moreira, R. R. (2012) A designação de violência em dicionários de língua. *Revista Fragmentum*, 33, 40-48. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/6752>
- Oliveira, C. B. E.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2010000100012&script=sci_abstract&lng=pt
- Organização Mundial da Saúde [OMS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Genebra: OMS. Disponível: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial->

- Patto, M. H. S. (1992). A família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011
- Pino, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 3(2),31-40. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200005&lng=pt&lng=pt.
- Pino, A. (2007). Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil. contemporâneo. *Revista educação e sociedade, Campinas*, 28(100),763-785. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf>
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Toassa, G. (2006). Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>
- Tonet, I. (2005). *Educação, Cidadania e emancipação humana*. Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Vigotski, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In Vigotski, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934). Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf

Recebido em: 23 de janeiro de 2018

Aprovado em: 01 de julho de 2018



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.