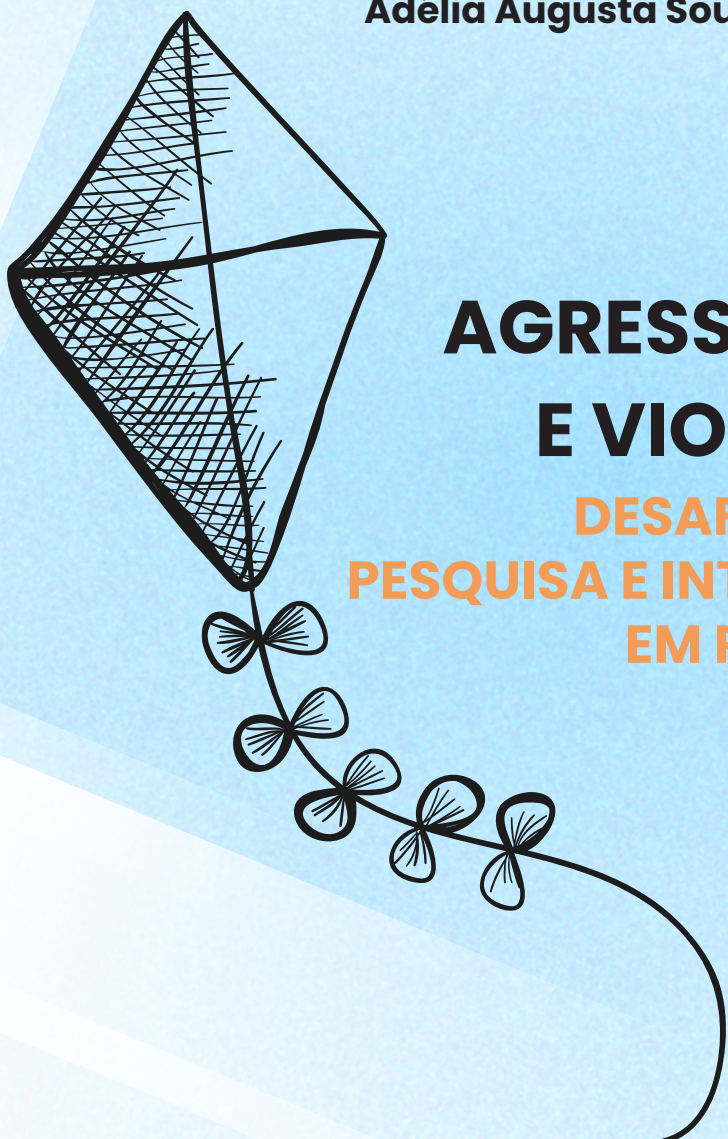


**Paula Orchiucci Miura
Heliane de Almeida Lins Leitão
Adélia Augusta Souto de Oliveira
(Org.)**

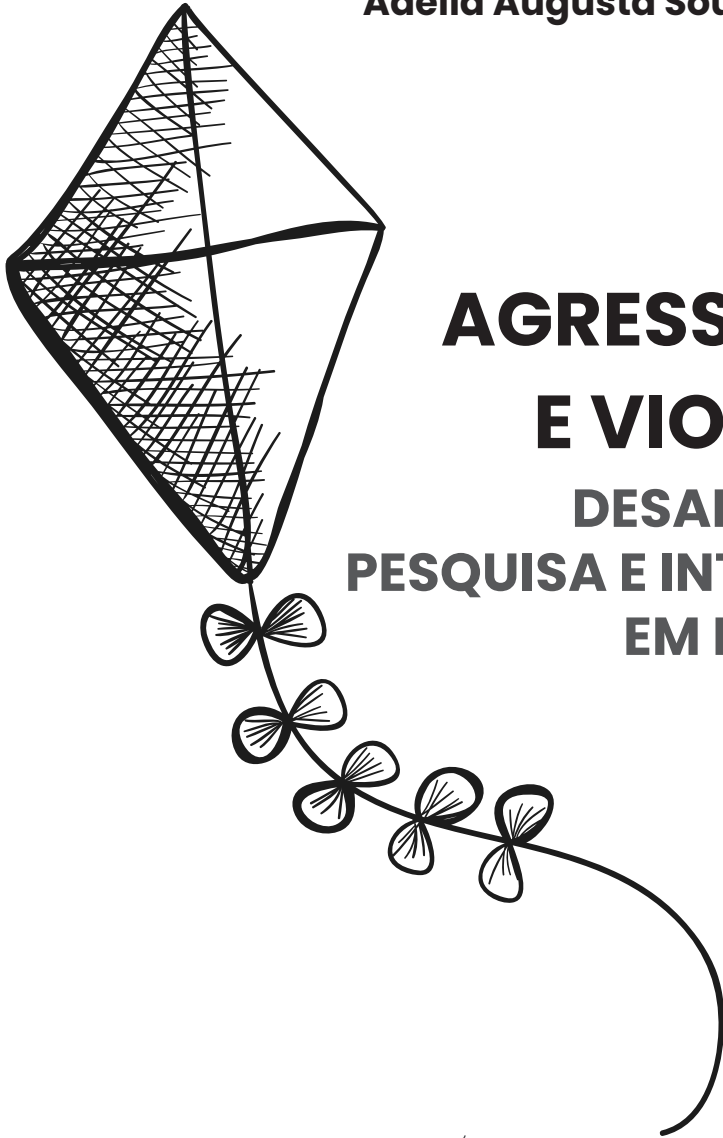


AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIAS

**DESAFIOS PARA A
PESQUISA E INTERVENÇÃO
EM PSICOLOGIA**

 **Edufal**

**Paula Orchiucci Miura
Heliane de Almeida Lins Leitão
Adélia Augusta Souto de Oliveira
(Org.)**



AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIAS

DESAFIOS PARA A PESQUISA E INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

**Maceió/AL
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

Eraldo de Souza Ferraz

Conselho Editorial Edufal

Eraldo de Souza Ferraz – Presidente
Diva Souza Lessa – Gerente
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretária Geral
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário
Alex Souza Oliveira
Cícero Pérciles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Moraes Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Sílvia Beatriz Beger Uchôa
Tobias Maia de Albuquerque Mariz

Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima – Coordenação
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal

César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
José Ignacio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Patrícia Delgado Granados - Universidade de Servilha-Espanha
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Projeto gráfico

JDMM

Editoração eletrônica e Capa

JDMM

Imagem da Capa

Freepik

Revisão de Língua Portuguesa

JDMM

Revisão da ABNT

JDMM

Catalogação na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL

Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável:

**A277 Agressividade e violências: desafios para a pesquisa e intervenção em psicologia [Recurso eletrônico] / Paula Orchiucci Miura, Heliane de Almeida Lins Leitão, Adélia Augusta Souto de Oliveira, organizadoras. – Maceió : EDUFAL, 2025.
[278] p. : il.**

E-book

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5624-464-8.

1. Violência. 2. Agressividade. 3. Intervenção. 4. Pesquisa. 5. Psicologia. I. Miura, Paula Orchiucci. II. Leitão, Heliane de Almeida Lins. III. Oliveira, Adélia Augusta Souto de.

CDU: 159.9:316.624

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões

CIC - Centro de Interesse Comunitário

Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970

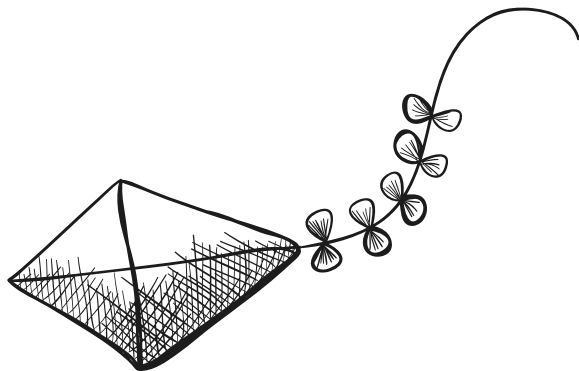
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

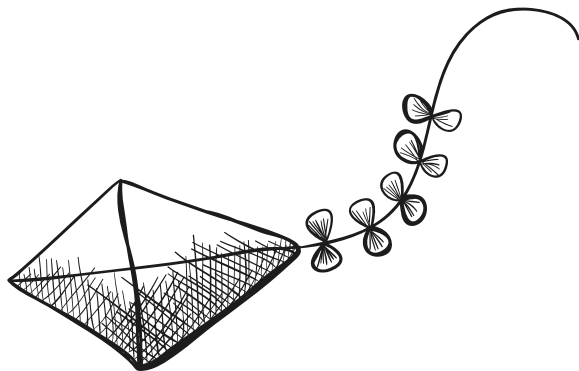
Proibida a reprodução, no todo ou em parte, sem autorização prévia por escrito da editora,
sejam quais forem os meios empregados.



Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Universal - pela concessão de fomento para realização da pesquisa intitulada “As Escolas na Rede de Proteção à Violência Infantil: Mapeamento, Prevenção e Intervenção”, projeto que possibilitou o desenvolvimento e a concretização desse *e-book*.





Sumário

APRESENTAÇÃO _____ 7

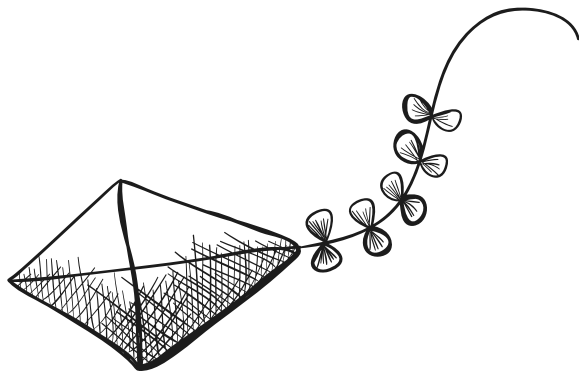
1 VIOLÊNCIAS: PSICOPATOLOGIA E SOCIEDADE _____ 14
Rui Alexandre Paquete Paixão

**2 A VIOLÊNCIA DO RACISMO NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO
DE CRIANÇAS NEGRAS** _____ 47
Joice Beatriz Efigênio dos Santos
Heliane de Almeida Lins Leitão

**3 ENCONTROS DE CRIAÇÃO RE(SIGNIFICADORES): AS
VIOLÊNCIAS EM DESENHOS E HISTÓRIAS INFANTIS** _____ 70
Adélia Augusta Souto de Oliveira
Analice Tenório Bernardo
Clara Mariani de Oliveira
Iara Beatriz Alves da Silva
Rayssa Nobre Cedrim Duarte

**4 O DESENVOLVIMENTO DA AGRESSIVIDADE E A PREVENÇÃO
DA VIOLÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DONALD
WINNICOTT** _____ 106
Heliane de Almeida Lins Leitão





**5 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SADIO
DA AGRESSIVIDADE E AS FORMAS DE PREVENÇÃO DA
VIOLÊNCIA: UMA VISÃO WINNICOTTIANA _____ 129**

Paula Orchiucci Miura

Tainá de Paula Gonçalves

Yasmin Cristini de Oliveira

**6 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO ÀS
VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REVISÃO
INTEGRATIVA _____ 161**

Melinda Torres Barros Ferreira

Paula Orchiucci Miura

**7 PARA ALÉM DA APARÊNCIA: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS
DA VIOLÊNCIA POLICIAL PARA ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA PUC GOIÁS _____ 203**

Adrillenne Pinheiro Silva Rezende

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

**8 PROMESSAS E LIMITES DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE
DESCRIPTIVA DO ENGAJAMENTO E ASPIRAÇÕES EM GRUPOS
INTERSECCIONAIS _____ 243**

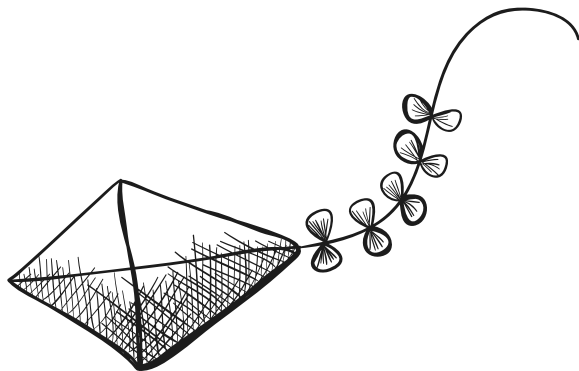
Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Gleidson Diego Lopes Loreto

Angelina Nunes de Vasconcelos

SOBRE AUTORAS E AUTORES _____ 271





APRESENTAÇÃO

O presente *e-book* é fruto de ações do projeto de pesquisa intitulado “As escolas na rede de proteção a violência infantil: mapeamento, prevenção e intervenção”, com caráter interinstitucional e internacional da Universidade Federal de Alagoas em parceria com a Rede de Atenção às Violências do Estado de Alagoas (RAV), Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Pernambuco, Universidade de São Paulo (Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Escola de Enfermagem e Instituto de Psicologia), Universidade de Coimbra, Universidad Alberto Hurtado e financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Universal, processo nº 405318/2021-9. Esta obra também apresenta trabalhos acadêmicos de pesquisadores parceiros que vêm desenvolvendo estudos na temática da agressividade e violências.



A obra inicia com o capítulo “Violências: psicopatologia e sociedade”, de autoria de Rui Paixão. Este trabalho tem como foco o estudo da violência psicopatológica e social, considerando, como ponto de partida, a necessidade de diferenciar e definir claramente os conceitos associados aos fenômenos da agressividade e aos fenômenos da violência. Do ponto de vista da psicopatologia, o problema da violência é discutido apontando alguns aspectos históricos, nomeadamente as questões da criminologia como fenômeno médico. O contexto social da violência, particularmente da violência psicopatológica, é analisado considerando as dimensões históricas, sociológicas e antropológicas destas realidades. Considera-se, neste âmbito, a hipótese da existência de uma dimensão regressiva associada aos fenômenos grupais. O fenômeno traumático é também abordado, como problema complementar da violência das sociedades atuais. Finalmente, são consideradas as questões relativas à violência subcultural (subculturas criminais) e à ecologia, como referências fundamentais da construção ideológica nos subgrupos sociais mais violentos, fazendo-se a ponte com aquilo que acontece nas culturas convencionais.

O capítulo “A violência do racismo no processo de subjetivação de crianças negras” apresenta recorte de um estudo anterior realizado através de levantamento



bibliográfico, abordando o tema do racismo na infância. As autoras, Joice Beatriz Santos e Heliane Leitão, defendem que as práticas do racismo se apresentam como micro violências recorrentes na vida das crianças, impactando os processos de subjetivação e constituição de uma identidade negra na infância. Tomando as implicações da violência do discurso racista na constituição subjetiva de crianças negras, o trabalho retrata o racismo enquanto uma violência psíquica. Relatos pessoais de participantes de pesquisas no Brasil são apresentados, buscando visibilizar os efeitos nefastos da violência do racismo na subjetividade de crianças negras, com evidentes manifestações de mal-estar e sofrimento emocional.

O capítulo “Encontros de Criação Re(significadores): as violências em desenhos e histórias infantis”, de autoria de Adélia Augusta Souto de Oliveira, Analice Tenório Bernardo, Clara Mariani de Oliveira, Iara Beatriz Alves da Silva e Rayssa Nobre Cedrim Duarte, discute resultados da pesquisa do projeto “As escolas na rede de proteção a violência infantil: mapeamento, prevenção e intervenção”. Além disso, trata-se de resultados em seu aspecto longitudinal, desde a investigação anterior “Violência doméstica contra crianças e adolescentes: entrelaçando a escola à rede protetiva no interior do estado de Alagoas”, na qual se identificou uma linha de ação no combate à violência contra crianças e



adolescentes; uma relação entre educação, trabalho infantil e violência doméstica no Censo e PeNSE de Alagoas; o diagnóstico com a dificuldade de se identificar casos de violência; e dificuldades de se abordar as famílias, aliadas a falta de capacitação da equipe escolar. Estudo com base conceitual da psicologia sócio-histórica em que se considera a violência como ideias fossilizadas perpetuadas pela cultura em contraposição à dimensão afetiva-volitiva do processo de constituição dos sujeitos na direção de práticas transformadoras. Realizou estratégias de intervenção e de investigação (produção de ilustrações e de histórias por crianças) em Encontros de Criação (Re)significadores (ECRs), os quais potencializam afetos, com produções criativas e transformadoras das crianças no contexto da educação infantil. Essas ações estão direcionadas às práticas que desnaturalizam a violência e impulsionam a construção de uma rede de proteção da criança e adolescente.

No capítulo intitulado “O desenvolvimento da agressividade e a prevenção da violência: contribuições da teoria de Donald Winnicott”, Heliane Leitão traz uma discussão psicanalítica na qual distingue agressividade e violência, considerando implicações teóricas e interventivas na prevenção e manejo de comportamentos violentos na infância e juventude. A ênfase dada por Winnicott ao papel do ambiente no desenvolvimento



da agressividade, permite deslocar o foco do problema da violência do âmbito individual e indagar sobre as implicações e responsabilidades do campo social. Para além de políticas de repressão e controle do comportamento agressivo, a teoria de Winnicott pode contribuir com o debate e a construção de ações voltadas para responder às necessidades emocionais de crianças e jovens que sofrem em decorrência de condições adversas ao seu desenvolvimento.

No capítulo “O papel da família no desenvolvimento sadio da agressividade e as formas de prevenção da violência: uma visão winnicottiana”, Paula Miura, Tainá Gonçalves e Yasmin Oliveira discorrem sobre o papel do grupo familiar no processo de constituição do indivíduo, bem como acerca das contribuições da família na prevenção da violência contra crianças e adolescentes, a partir da psicanálise winnicottiana. A pesquisa bibliográfica apontou para a importância da provisão e apoio familiar na constituição de um indivíduo sadio, capaz de expressar sua agressividade e se relacionar com a sociedade, de modo que a falha ambiental pode culminar em indivíduos com psicopatologias. Além disso, aponta-se para a importância do apoio profissional, terapêutico ou assistencial, para casos de maior complexidade.

O capítulo “Prevenção às violências contra crianças e adolescentes com profissionais de educação: revisão



integrativa” de autoria de Melinda Ferreira e Paula Miura teve como objetivo analisar as produções científicas acerca das estratégias de prevenção às violências contra crianças e adolescentes junto aos profissionais da educação. A revisão integrativa foi composta por 11 artigos e identificou três categorias temáticas: 1) a escola como local de proteção e enfrentamento da violência, 2) as crenças dos profissionais de educação sobre a violência, e 3) capacitações práticas para esses profissionais. Os resultados sugerem que, apesar da relevância do tema, há uma escassez de estudos focados especificamente nas estratégias de prevenção com profissionais da educação, apontando para a necessidade de mais pesquisas na área.

No capítulo “Para além da aparência: os sentidos e significados da violência policial para estudantes de ciências contábeis da PUC Goiás”, Adrillenne Rezende e Divino Rodrigues discutem que a violência policial desvela um problema sistêmico, marcado por relações de poder desiguais e práticas autoritárias históricas. Esta pesquisa qualitativa buscou apreender os sentidos e significados da violência policial para estudantes de ciências contábeis da PUC Goiás, utilizando o materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica de Vigotski. Os resultados indicaram que as/os estudantes percebem a violência policial como um fenômeno complexo, impactado por múltiplos fatores. Conclui-se que são

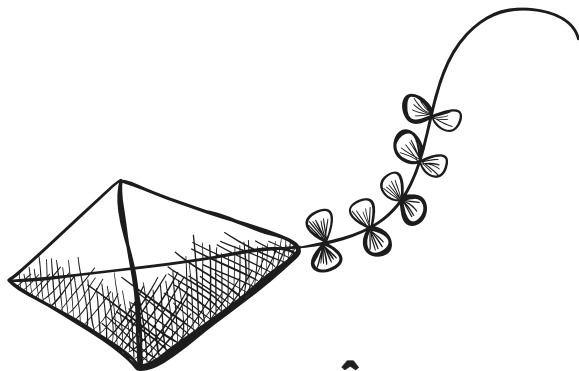


necessárias discussões mais críticas e contextualizadas, especialmente no ambiente universitário.

No último capítulo da obra, “Promessas e Limites da Educação: Análise Descritiva do Engajamento e Aspirações em Grupos Interseccionais”, Gabriel Fortes, Gleidson Loureto e Angelina Vasconcelos examinam as nuances de equidade de tratamento no contexto educacional, com foco nas diferenças de gênero e nas aspirações futuras dos estudantes. Utilizando uma abordagem descritiva, o estudo analisou dados de 646 estudantes de escolas públicas brasileiras, explorando facetas de engajamento escolar e expectativas de futuro. O estudo contribui para a reflexão sobre como as políticas educacionais podem avançar ao integrar uma perspectiva interseccional, promovendo uma educação que não apenas ofereça acesso, mas também uma experiência de valorização e engajamento equitativa.



Organizadoras (2025)



1 VIOLÊNCIAS: PSICOPATOLOGIA E SOCIEDADE

Rui Alexandre Paquete Paixão

1. Sumariamos a nossa apresentação considerando duas das dimensões fundamentais do problema: a pessoa fragilizada e o seu contexto. Falaremos, portanto, da dimensão psicopatológica do indivíduo violento (primeira parte da nossa apresentação) e do seu contexto social, cultural e histórico em que essa violência acontece (segunda parte da apresentação), eventualmente como um sintoma social.

Antes de o fazermos, contudo, introduzimos duas propostas: a primeira relativa à diferenciação de conceito de agressão e violência e a segunda relativa à explicitação dos conceitos de categoria e dimensão.



2. Diferenciação dos conceitos de agressividade e violência.

a. O conceito de **agressão e de agressividade** pode ser retomado das teorias Freudianas sobre **Thanatos**, isto é, sobre a existência de um impulso filogeneticamente programado para a agressão, destruição e morte, herdado dos hominídeos primitivos. Este impulso, que não implica um objeto definido, constitui-se como a base para a violência e apresenta-se de forma direta ou indireta (sublimação) em muitos dos nossos comportamentos. Por exemplo, na diferenciação e constituição da identidade, tornando o “crescer” um desenvolvimento marcadamente agressivo” (Winnicott, 1967). A agressividade pode estar assim, simplesmente, no “não” necessário à diferenciação do “Eu do Nós”, que constitui o magma simbiótico infantil. Ou, ainda, na raiva com que um bebê chora com fome. Esta agressividade constitui-se como um comportamento filogenético, mas também, como vimos, ontogénico na dimensão desenvolvimental da construção do ser psíquico. Está presente em todos os conflitos constituintes da nossa realidade psíquica e faz parte integrante da relação humana, particularmente porque um dos seus destinos é fundir-se com Eros, sendo transformada e/ou contida através de sistemas defensivos (adaptados ou rígidos), de que a sublimação



é um exemplo. Algumas destas defesas, no entanto, pelo seu carácter rígido, podem estar na base de eventuais descontrolos explosivos violentos (Fordham, 2006). Por outro lado, o exemplo mais claro da agressividade sublimada encontramos-na no desporto. Mas como este mesmo exemplo deixa antever o espaço que a separa da violência é frequentemente curto, porque na realidade uma está na base da outra, embora a sua relação não seja linear (muitas situações brutalmente violentas são realizadas por sujeitos aparentemente pouco agressivos, como também sujeitos aparentemente muito agressivos podem revelar comportamentos menos violentos).

b. A violência inclui fenómenos de grande polissemia (Hayeck, 2009) e que podem confundir-se no conceito anterior. No entanto, é bastante mais fácil de definir pois que implica ações como o ataque físico ou o uso da força física, verbal, sexual ou psicológica/emocional, sempre com a intenção de causar dano. O conceito envolve intensidade e perigo e revê-se na ação impulsiva e destrutiva, na qual o ego deixa de coordenar a ação psíquica e se torna dominado pelo impulso destrutivo. Funciona como uma forma manifesta e extrema de agressividade e desenvolve-se, em boa parte, como resposta aprendida, embora a sobrevivência implique, por si, a existência primitiva de respostas violentas.



A violência é normalmente dirigida ao outro (foco desta apresentação), mas também pode ser dirigida ao próprio, quando não encontra outro caminho para se expressar. Neste último caso, falamos de uma falha, desintegração e/ou inadequação na *utilização da agressividade para a construção adequada do ego e da sua funcionalidade no mundo exterior*. Muita desta violência, acontece em comportamentos de autoagressão em que o suicídio é a forma extrema (de que falaremos mais à frente, considerando as problemáticas do tipo *borderline*). Como nota, no entanto, acrescentamos que a agressão dirigida ao próprio existe ao nível do conflito interno, e que tal conflito pode, em condições psíquicas definidas, tornar-se dominante e marcado por características muito particulares (narcísicas), capazes de “afundar” o psiquismo pela clivagem, como acontece no suicídio.



3. Noções de categoria e dimensão.

Na realidade todos os fenômenos mentais tendem a seguir estas duas noções pois que todos os fenômenos psíquicos têm uma dimensão normativa, podendo esta variar em quantidade (podemos variar a intensidade da agressividade, como da tristeza ou da ansiedade). No entanto, muitos destes fenômenos acontecem numa outra

dimensão, qualitativamente diferenciada da anterior. A hipótese que colocamos aqui é a de que a intensidade de um fenômeno poder determinar a sua alteração qualitativa num outro estado. Por exemplo, a mais profunda e intensa tristeza pode determinar um outro estado não normativo, fora deste universo de fenômenos dimensionais. Passamos, justamente, a chamar a esses estados de depressão clínica. O mesmo acontece com a agressividade quando esta, passando a violência, se constitui numa explosão brutal de destruição do próprio ou do outro.

Na realidade estes fenômenos são muito semelhantes ao que acontece na física dos corpos e na química dos elementos. De uma forma muito simples, a água líquida que varia na sua temperatura entre dois pontos extremos: os 100° C que a transforma em vapor e os 0° C que a transforma em gelo. Quimicamente a substância é a mesma, mas as propriedades físicas dos corpos assim obtidos são totalmente diferentes (num caso falamos de um gás, noutro de um corpo líquido e no outro, ainda, de um corpo sólido). No entanto, neste exemplo, basta a ação da variável temperatura para que a água atinja o seu ponto crítico. A outros níveis, no entanto, estas passagens críticas poderão não ser tão simples, exigindo a ação combinada de múltiplas variáveis. No caso da relação entre a agressividade e a violência, considerando



a questão psicopatológica, identificamos como variáveis críticas mais comuns as variáveis etiológicas e as variáveis contextuais ao fenômeno psicopatológico.

4. A violência disruptiva como fenômeno categorial, tem sido associado à medicina, ou como caso particular da neurologia clínica, da medicina genética ou da fisiopatologia. Esta ideia tem um dos seus grandes expoentes em Cesare Lambroso (1835-1909) e na ideia de que a violência criminosa é, basicamente, uma doença do corpo. Muita da investigação realizada nesta área é isso que tem tentado demonstrar, embora o objetivismo destes estudos implique grande complexidade e exigência metodológica. Por exemplo, um dos estudos clássicos sobre este ponto de vista é a investigação de Stafford-Clarke e Taylor (1949), onde se “provava” que aproximadamente 24% dos prisioneiros a cumprir penas por crimes de morte no Reino Unido, apresentavam sinais evidentes de epilepsia. Esta percentagem significativamente alta, se a compararmos com a população normal (com uma prevalência na ordem aproximada dos 0,5%), seria corroborada por outros trabalhos com a mesma orientação, já na segunda metade do século XX (por exemplo, Gunn e Bonn, 1971). Contudo, a revisão crítica destes estudos veio a evidenciar que, afinal, dos traçados apresentados no estudo original, apenas dois se poderiam considerar hoje verdadeiramente



patológicos. Também se verificou um erro metodológico grave, já que a distribuição da epilepsia é equitativa entre os presos condenados por atos agressivos, mais ou menos brutais, e os condenados por outro tipo de atos. Mais grave ainda, pois que as taxas de epilepsia entre as classes socioeconômicas baixas (exatamente aquelas que tendem a ocupar os estabelecimentos prisionais) tendem a ser iguais a estas observadas no estudo de Stafford-Clarke e Taylor...

5. De uma outra forma a psiquiatria atual, através da **DSM 5**¹, tem identificado alguns diagnósticos sintomáticos (**descritivistas**), associados diretamente a comportamentos violentos. Destacam-se, nestes casos, o *transtorno explosivo intermitente* e a *personalidade antissocial*. No primeiro caso, o diagnóstico descreve um conjunto de sintomas, em sujeitos definidos como propensos a comportamentos violentos, nomeadamente: acessos frequentes de raiva descontrolada e agressões desmedidas na sequência de situações corriqueiras.

A vida social destas pessoas encontra-se profundamente perturbada e, não raras vezes, apresentam grandes problemas com a justiça. De um ponto de vista

1 A DSM organiza a classificação dos diagnósticos psicopatológicos por categorias, aceitando, no entanto, que estes podem ser tratados dimensionalmente, deixando em aberto a contradição subjacente.



estrutural, no entanto, algumas destas situações clínicas podem ser compreendidas noutro tipo de quadros, como a organização borderline da personalidade.

A personalidade antissocial, por outro lado, implica usualmente os desenvolvimentos subculturais antes referidos. Estes desenvolvimentos incluem as situações onde o crime e a violência é aprendida como resposta adequada a uma ideologia e identidade grupal. Falamos, então, de subculturas criminais, sociopáticas, na sua maior parte envolvidas numa violência utilitária. No entanto, a DSM IV e V inclui, neste diagnóstico, situações como a psicopatia.

6. A psicopatia² pode ser definida como uma patologia marcada pelo déficit emocional em relação ao medo (designado como *fearlessness* psicopático), ausência de culpa, impulsividade, charme superficial e perturbação dos mecanismos de empatia, isto é, pela incapacidade de perceber o outro na sua realidade emocional. A conceptualização do quadro implica uma visão híbrida, englobando uma dimensão primária (F1) e outra secundária (F2), com manifestações comportamentais distintas (Cleckley, 1988; Hare, 1991).

2 Como referido antes a psicopatia não é considerada categoria nosográfica específica pela DSM-IV e V. Nestas nosografias, algumas destas entidades clínicas são englobadas no Distúrbio de Personalidade Antissocial.



A investigação que liga a psicopatia aos défices afetivos desenvolveu-se com amostras forenses, embora outros estudos evidenciem a existência de sujeitos da população comum, sem registo criminal, com traços psicopáticos significativos. Alguns destes sujeitos, inclusivamente, podem ser indivíduos de grande sucesso no mundo da política, das finanças, ou das empresas (Gao *et al.*, 2010).

A investigação sobre o quadro tem sido dominada pela neuropsicologia, considerando a importância dada ao sistema límbico e às disfunções frontais, entre outras, nos comportamentos violentos destes sujeitos.

De qualquer modo, o psicopata (incluindo o psicopata inteligente) não é alguém que agride por agredir. A violência do psicopata é fria, calculada e tem sempre um objetivo tangível, de proveito próprio, associada à manipulação do outro para satisfação pessoal.

A psicopatia inclui, também, muitos dos *serial killers* conhecidos, embora estas situações sejam relativamente raras e com perfis muito específicos que não analisaremos aqui.

7. Outras situações psicopatológicas onde a perturbação se constitui como a causa direta dos comportamentos violentos envolvem a atividade delirante (delírios de perseguição) em pacientes psicóticos (no-



meadamente esquizofrênicos). Estes delírios podem, efetivamente, estar na base dos comportamentos de grande violência dirigida aos outros ou aos próprios. Neste caso, ainda, podemos acrescentar o fenômeno de modulação sociocultural da temática delirante sistematizada (isto é, da participação do contexto sociocultural na organização temática do delírio sistematizado, embora esse fenômeno seja claramente secundário ao núcleo psicótico).

De qualquer modo, este tipo de violência é relativamente raro e quando ocorre tende a dirigir-se aos membros da família “dentro de casa”. Finalmente, muitos destes casos ocorrem em associação com outras problemáticas, nomeadamente as adições.



8. Referenciadas as principais situações ligadas a uma visão categorial do fenômeno “violência e a psicopatologia”, devemos agora salientar que, na realidade, a maioria das pessoas com perturbações mentais não comete atos violentos e que a banalização dessa associação é não só falsa, como tende a perpetuar preconceitos e a dificultar, muitas vezes, o acesso dessas pessoas a cuidados de saúde adequados.

Na maioria dos casos, a relação que se pode estabelecer entre estes fenômenos é indireta, com a mediação de variáveis contextuais à perturbação mental.

Neste caso, ainda, o mais provável é encontrarmos esses comportamentos em faixas populacionais integradas em subculturas específicas, como referido anteriormente, onde a variável perturbação mental apenas funciona como facilitador do fenômeno. Muitas destas situações tendem a surgir, como referido antes, em associação com as problemáticas aditivas.

9. De fato, as adições, particularmente o alcoolismo, é uma das variáveis mais associados à problemática da violência. Neste caso, é relativamente comum ouvirmos

que o álcool é o responsável direto por muitos dos comportamentos violentos observados na nossa sociedade. Nos anos 90 do século XX, inclusivamente, as feministas canadianas afirmavam nos seus manifestos que, em tribunal, os agressores eram sistematicamente desculpados por “via da bebedeira”. Esta ideia de irresponsabilidade associada à violência alcoólica é algo que, ainda hoje, continua a existir.

No entanto, a relação que podemos estabelecer, entre o álcool e a violência, é uma relação indireta. Desde logo porque o álcool associa-se com a violência do mesmo modo como se associa a outros comportamentos exatamente opostos. Falamos, assim, do álcool como



desinibidor de comportamentos, como acontece entre os adolescentes que procuram as primeiras relações íntimas. A este propósito, ainda, algumas observações antropológicas são esclarecedoras disso mesmo. Por exemplo, dois povos distintos, como os Camba da Bolívia Oriental e os Lapões do norte da Escandinávia e parte da Rússia, apresentam rituais festivos, anuais, onde as bebidas alcoólicas são tradição. Contudo, num caso, esses festivais alcoólicos tendem a ser marcados, frequentemente, por fenômenos de grande violência, mas no outro, ao contrário, por fenômenos de intimidade amorosa. Quer dizer, na realidade o álcool pouco pode em relação à violência ou em relação a qualquer outro comportamento. Aquilo que o álcool produz é apenas um certo “esbatimento” das percepções de recompensa e castigo, isto é, num discurso mais metafórico, uma “dissolução do funcionamento superegóico”.

De outro modo, por exemplo, acreditamos que quando alguém conduz alcoolizado, desconhece o perigo que corre e que faz os outros correrem? Na realidade a resposta a esta pergunta é “não”, o alcoólico que conduz um carro sabe perfeitamente o que está a fazer, mas, simplesmente (e este é um grande simplesmente), permitiu-se deixar de se preocupar com isso, recusando pesar no seu comportamento os eventuais custos dessa opção. Isto é, a percepção dos custos, particularmente



a importância das penalizações, foi neutralizada de modo que o responsável pela ação, o alcoólico, pode desconsiderar o valor negativo associado a esse comportamento. Este problema é ainda mais grave quando percebemos que muitos dos comportamentos em causa (violentos ou simplesmente de intimidade) são uma intenção prévia ao consumo, o que agrava a responsabilidade desses sujeitos.

Estes fenômenos são generalizáveis a todos os comportamentos aditivos, pois as drogas (toda e qualquer droga) não funciona como um determinante específico de um qualquer comportamento particular do tipo x, y ou z.

Retomando Timoty Larry (1920-1996), podemos dizer que o efeito de uma substância é uma função de três variáveis: a droga em si (se é estimulante, ansiolítica, deformadora das percepções, etc.), o set e o setting.

O *SET* designa o estado de espírito do adito, ou a motivação, expectativas e intenções subjacente ao ato do consumo. Pode ser sensível à ansiedade ou medo que possa existir em relação a essa toma, anulando-as (caso do álcool), ou provocando sensações profundamente desagradáveis e perturbadoras quando as drogas são alucinatórias (deformadoras da percepção).



O *SETTING* envolve o contexto grupal, a subcultura envolvente em que esse consumo acontece. Por exemplo, entre os hooligans do Futebol o *SET* designa o estado de espírito violento (prévio ao consumo) desses sujeitos e o *SETTING* o contexto grupal, de motivação coletiva para a ação violenta. Como nota, devemos referir que estas duas variáveis se aplicam também à medicina e à prescrição de fármacos (principalmente dos fármacos psiquiátricos).

Outros exemplos podem ser dados, todos eles evidenciando que no caso da violência não é a substância que a produz, pois a intenção subjacente, em muitas destas situações, é anterior a esse consumo (como disponibilidade para a ação). A substância simplesmente facilita a sua expressão, diluindo a percepção dos custos...

Por exemplo, soubemos que era comum entre vários grupos de criminosos da cidade de Paris tomarem uma droga chamada Rohypnol, antes dos seus ataques criminosos. O Rohypnol é, paradoxalmente, uma benzodiazepína, com efeito ansiolítico e sonífero. Porque é que estes criminosos procuravam uma droga ansiolítica e sonífera quando partiam para a ação criminal? A resposta está na frieza da ação e, portanto, numa certa aproximação (que podemos chamar aqui de secundária) ao funcionamento psicopático, através da variável drogas e da “facilitação funcional” assim introduzida.



10. Uma das tipologias clínicas mais comuns associada às situações de violência, incluindo a violência doméstica, é o quadro **borderline**, particularmente os subtipos impulsivo e narcísico. Associam-se às problemáticas dos quadros explosivos, mas também dos quadros autolesivos e suicidários (Melo, 2021). Por outro lado, é relativamente comum verificarmos que muitas das situações de violência grupal e/ou contextual, antes referida, encontram nesta organização mental a sua melhor expressão, fazendo destes quadros o exemplo mais comum da violência no quotidiano das nossas sociedades, principalmente na sua forma reativa, de acordo com o que é sentido por estes sujeitos. Tal deve-se ao fato da **clivagem** entre objetos ideais e objetos persecutórios ocupar o centro destas organizações mentais, aliás muito próximo daquilo que acontece na nossa sociedade, ela própria muito envolvida neste tipo de clivagens entre objetos ideais e persecutórios, e respetivos ódios e amores a esses objetos confundidos narcisicamente como parte de uma pretensa identidade coletiva.

Nesta análise, é possível vermos essa dimensão societária em contraponto com a sociedade do Século XIX, marcada pelo domínio do “recalcamento Freudiano” e pela neurose que tanto preocupava esse autor (Freud,



1901), embora tal tenha implícito um conjunto de polémicas que não entram no escopo desta apresentação.

11. Para além desta defesa central (clivagem), a organização Borderline é marcada por um conjunto de sintomas que incluem as mudanças rápidas no humor (usualmente durando horas); sentimentos persistentes de vazio; raiva inadequada e intensa e grandes dificuldades em a controlar; pensamentos paranoicos temporários ou sintomas dissociativos graves ou mesmo afundamentos psicóticos temporários, normalmente desencadeados por vivências de stress. Associam-se a estes comportamentos a impulsividade cognitiva, os comportamentos de risco (nas relações sexuais e na condução perigosa, por exemplo), de automutilação e suicídio, o abuso de substâncias e a alimentação compulsiva. Aliás, o quadro é marcado por grandes comorbidades, nomeadamente ansiedade, perturbação antissocial da personalidade, abuso de substâncias, perturbações da alimentação, suicídio e comportamentos autolesivos. Outros sintomas incluem instabilidade e conflituosidade nas relações interpessoais. Esta instabilidade relaciona-se também consigo próprio em termos de autoimagem (vivida entre extremos) e emoções. Neste último caso, o borderline tende a viver um carrocél emocional, uma espécie de tudo ou nada, onde a alegria contagiante se pode transformar



rapidamente em tristeza profunda, porque alguém simplesmente fez ou disse algo, evidenciando uma hipersensibilidade extrema. De outro modo, é frequente nestes sujeitos que o amor intenso vire rapidamente ódio profundo, isto num círculo vicioso, apenas porque uma atitude ou um comportamento foi interpretado como um ataque ou uma traição, implicando uma explosão e uma perda do controle emocional, traduzindo-se isso em agressões verbais e/ou físicas.

Num segundo momento, no entanto, vem a dependência (pensada como amor), o medo do abandono e todo o cortejo de desculpas e juras. Este ciclo, descrito por Lenor Walker (1979) como o ciclo típico da violência contra as mulheres, descreve o comportamento violento do borderline com as suas fases: (1) tensão/perda do controle emocional; (2) agressão; e (3) arrependimento. Nesta última fase, é o medo da separação ou abandono e os respectivos sentimento de vazio que imperam.

12. Parte dos comportamentos suicidários estão associados a este tipo de quadros, embora esta leitura não esgote o fenômeno. Mas é aqui relativamente comum, particularmente entre os jovens (neste caso por questões específicas do desenvolvimento adolescente).



Definimos o suicídio como uma “morte dada a si próprio” ou um *homicídio* que tem por objeto o próprio sujeito, *vítima de um ato narcísico*, porque relacionado a uma vivência narcísica dos objetos internos. A psicopatologia deste tipo de suicídios aproxima-se da psicose, na medida em que o ato suicidário implica um “afundamento psicótico” (Ladame, 1981, 1998). Isto é, implica uma clivagem associada a uma perda da noção da realidade, mais a crença delirante de que matar-se implica apenas a morte da parte clivada do Self que corresponde à parte má, a parte em sofrimento. A parte que fica, “sobrevivente”, corresponde à parte boa, pacificada e livre de qualquer sofrimento. Este funcionamento supõe uma defesa onnipotente paradoxal, que resulta do facto do suicida acreditar que morrendo, matando-se, deixa viver essa parte boa sem dor ou mágoa: a parte perfeita subjacente à representação imaginária de um fim, vivido como um equilíbrio perfeito “na ausência de tudo”. De facto, só assim é possível ao Eu matar-se, isto é, clivando-se em duas partes: uma que mata (parte boa) e outra que é morta (parte má).

13. A etiologia do quadro não está totalmente definida, mas uma das hipóteses aponta para o facto destes sujeitos terem sido, eles próprios, vítimas de violência na infância, nomeadamente de abusos de



diferentes tipos. O problema tende a ser colocado na primeira fase de separação-individuação (Mahler; Kaplan, 1977; Mahler; Pine; Bergman, 1975) onde a criança (futuro borderline), por diversas razões, apresenta grandes dificuldades em elaborar as clivagens das representações associadas à “criança boa – criança má” e “mãe boa – mãe má”, o que tende a perpetuar-se numa crise permanente de separação-individuação. Esta realidade acaba por ter também implicações em termos da organização narcísica da personalidade, marcada por uma ferida e por uma raiva dessa natureza, revivida sempre que a relação toca essa vivência original. Note-se que esta raiva surge nas crianças muito pequenas como defesa protetora do abandono, isto é, como resposta à necessidade de o cuidador retornar, dando à criança o sentimento de unidade perdida. A raiva borderline é, então, um fenômeno precoce, primitivo, envolvendo emoções descontroladas.

Na origem encontramos vivências emocionais muito fortes ligadas a este abandono primitivo (vivido como rejeição), e que, mais tarde, se atualizarão numa grande “sensibilidade a futuras rejeições e abandonos”, originando muitos dos comportamentos agressivos destes sujeitos. Na vida do borderline, o outro próximo constitui uma representação simbólica do cuidador abandonante do passado, para quem a raiva foi dirigida,



mas também para aquele que é visto como indispensável à sobrevivência física e psicológica.

De um outro modo, ainda, podemos dizer que o desenvolvimento infantil, nestas situações clínicas, constitui o quadro de aprendizagem de comportamentos violentos como resposta à dor psíquica que afeta estes sujeitos. Esta dor tende a tornar-se manifesta sempre que estes sujeitos tentam ser emocionalmente íntimos de alguém, já que essa é uma situação avassaladora para eles, pois constitui-se como um reviver desse tal “pesadelo do abandono”, despertando as defesas imaturas associadas ao terror e ao pânico das experiências infantis. O vivido, originalmente no conflito de separação-individuação, repete-se agora num conflito irresolúvel de aproximação-afastamento. Note-se que a aproximação borderline é de um nível simbiótico, pelo que introduz sempre uma angústia persecutória de abandono. Isto é, apenas a relação simbiótica intensa e ininterrupta permite ao borderline defender-se da ferida central ligada ao abandono, o que não sendo possível o leva a reviver o sentimento de aniquilação pelo abandono, desamparo e perda de controle. É todo um turbilhão de emoções descontroladas, associados aos sentimentos originais de raiva que essa ferida central de abandono desperta.



14. Uma última nota: Alguns autores (Goodwin, 2005), têm vindo a discutir se a teoria da sedução de Freud (1896) não é antes uma primeira evidência da teoria do trauma borderline, pondo em evidência a possibilidade destes fenômenos terem ficado “ocultados” debaixo da importância atribuída à fantasia. Efetivamente, alguns estudos têm vindo a confirmar esta dimensão traumática na origem do fenómeno borderline, incluindo nesses traumas a perda parental, a doença mental dos pais, o testemunho de violência, o abuso emocional, o abuso físico e o abuso sexual na infância.

Estes autores propõem o acrónimo inglês “Bad Fears” para catalogar o fenómeno: *B- Borderline syndrome* (síndrome borderline); ; *A- Affective disorder* (desordem afetiva); *D- Dissociation* (dissociação); *F- Fear* (medo e respetivo grupo de desordens da ansiedade); *E- Eating disorders* (desordens da alimentação); *A- Alcoholism* (alcoolismo e outras adições); *R- Revictimization* (revitimização); e *S- Somatization/Suicide* (somatização e suicídio) (Goodwin, Cheeves e Connell, 1990).



15. Entrando agora na segunda parte da nossa apresentação importa refletir sobre os contextos sociais, históricos e ecológicos da violência.

Efetivamente, tentar perceber a violência e a agressividade exige pensarmos também um pouco **para além da Psicologia e da Biologia**, aproximando-nos da História, da Sociologia, da Antropologia, etc. Desde logo porque a violência é algo inerente à História da Humanidade. É reconhecida na Bíblia, por exemplo, que descreve a família original composta por um pai assassino fraticida! e depois na necessidade de os Humanos controlarem os seus impulsos assassinos, com o mandamento de Deus “não matarás”!

Também a nossa história coletiva é isso que evidencia: as guerras sempre existiram e as tentativas de domínio forçado, de controlo e subjugação violenta também. As religiões, por outro lado, tantas vezes definidas como ideologias da paz, acabaram (e acabam...), invariavelmente, em justificação para a guerra. Os exemplos disto são intermináveis.

Quer dizer, a violência acompanha a História da Humanidade e sempre desempenhou um papel importante, levando-nos a especular sobre a eventual justaposição destes comportamentos de violência com a agressividade pulsional, como se a dimensão



comportamental dos grupos Humanos fosse uma dimensão mais regressiva dos sujeitos (Bion, 1975) ou, pelo menos, mais próxima dessa dimensão mais primitiva.

De qualquer modo, mesmo hoje, se assistirmos a um qualquer filme, a uma série de televisão ou mesmo a uma simples notícia de jornal reparamos que tal como o sexo, a violência é, se não o tema central, um dos temas principais. Quer dizer, este não é apenas um assunto que está por todo o lado, mas um assunto dominante na História e que permanece presente em todas as culturas.

16. Nas sociedades atuais a violência física, verbal ou emocional tende a ser um assunto **omnipresente e mesmo banal**. Como nota lateral, o mesmo poderíamos dizer do **trauma**, assunto complementar da violência. Isto é, tal como a violência há hoje nas nossas sociedades aquilo que podemos chamar de “cultura do trauma”, mais ou menos omnipresente e que parece funcionar como um atrator das atenções, de importância capital para os órgãos de comunicação social: são os desastres violentos, as guerras, as agressões associadas a todas as situações e quadrantes societários que se reveem depois em “conversas sobre o trauma” (programas de notícias, entrevistas, filmes, peças de teatro, romances, terapias, etc.). A justificação manifesta: construção de narrativas



que integrem a violência e as suas consequências mais diretas, nomeadamente o dissociado da personalidade (Parra, 2003). O resultado, no entanto, parece ser o oposto, dando o nome, muitas vezes errado, aos vividos de mal-estar e facilitando, assim, os *agidos compulsivos* (que ganham uma justificação...). A violência e o trauma tornam-se, afinal, algo de banal e expectável, produzindo um paradoxo relativamente bizarro, quando falamos de paz.

17. Na realidade a violência é, social e economicamente, atrativa (o que, aliás, é correspondido por um comércio internacional de múltiplos níveis, diretamente ligado aos diferentes aspetos da violência). Essa atratividade surge sempre associada a representações de uma violência boa, justificável e justa, em contraponto com uma outra violência definida como má, injustificável e injusta. Portanto, definindo racionalidades e justificações fundamentais às diferentes definições atribuídas ao fenómeno da violência, (incluindo as classificadas como saudáveis, normativas ou adequadas, em confronto com as desviantes, antissociais e desintegradas). Neste sentido, o modo como as sociedades preparam as suas crianças para participarem na sociedade (o modo como as educam) e a maneira como nós adultos participamos nessa sociedade, revela a determinação cultural das



formas como a violência pode, eventualmente deve, manifestar-se.

A violência, enquanto fenômeno, toca, então, não apenas o psiquismo dos sujeitos, mas também a própria organização social, histórica e cultural em que nos encontramos inseridos. Isso mesmo, podemos observar quando analisamos as políticas dos estados, nomeadamente o alargamento das definições associadas a uma violência boa (adequada e justa) que os leva à ideia de que o uso de armas, por exemplo, é uma forma justa de defesa pessoal... No fim, percebemos o quanto estas representações constituem um facilitador determinante de comportamentos de grande violência realizada por sujeitos psicologicamente fragilizados, mas que têm sempre por base essas mesmas noções de justiça, honra e defesa pessoal ou coletiva (deturpadas ou não)...

18. Do conjunto das definições sociais sobre violência e a sua justeza, destacam-se os subgrupos populacionais organizados em subculturas definidas como antissociais ou criminosas. Estas subculturas, no entanto, constituem apenas um extremo social, onde as definições ideológicas sobre o crime e a violência sofreram um alargamento distorcido das definições comuns à realidade social convencional. Isto não significa, no



entanto, que as definições dessa sociedade convencional sejam absolutamente concordantes ou homogêneas e sem grandes variações, ou que não apresentem nuances diferenciadas, de acordo com a influência de outras variáveis sociais.

As subculturas criminais, no entanto, pela sua oposição e diferenciação clara daquilo que acontece na sociedade convencional, permitem-nos perceber em espelho, mais claramente, como estas definições se desenvolvem. No caso, os comportamentos violentos e criminais tendem a ser legitimados e valorizados de acordo com as variáveis específicas a esses grupos e indivíduos (associados muitas vezes ao tipo de crime e à natureza criminal da atividade), implicando crenças (que justificam esses comportamentos), expectativas, valores e ideais específicos. Por exemplo, aquilo que para nós, sujeitos convencionais, seria considerado um ato de violência brutal associado a um qualquer crime de roubo, pode ser para esses subgrupos, um ato aceitável, compreensível e até valorizado, numa escala de valores que coloca no topo a qualidade da técnica associada ao crime, mais o comportamento violento, frio e arrojado (eventualmente) necessário a essa prática (como exemplificado pelos criminosos da cidade de Paris).

Estas subculturas, tal como acontece nas culturas convencionais, definem identidades próprias que



se associam a escalas de valores com ideais muito particulares e sistemas de regulação comportamental específicos. A violência torna-se, assim, um comportamento com uma regulação própria ao subgrupo e integrando definições específicas de justiça, honra, direito e defesa (muitas vezes construídas com um conhecimento relativamente aprofundado dos códigos penais). Isto acontece em paralelo com a organização de sistemas de reconhecimento e recompensa relacionais bem diferenciados, significativamente afastados dos sistemas convencionais de controlo e penalização social (isto é, da ação de controlo social que cada um de nós, sujeitos convencionais, exerce sobre aqueles que nos são próximos). Finalmente, os processos de organização identitária e ideológica destes subgrupos, não diferem significativamente dos processos que acontecem em paralelo nas sociedades convencionais alargadas. Também os conflitos, mais ou menos violentos, entre sociedades convencionais alargadas, não diferem em substância dos conflitos antes descritos.

De qualquer modo, um dos aspetos que nos deve merecer aqui alguma reflexão é sobre o modo como as sociedades, cada uma à sua maneira, pensam, tratam, eventualmente desculpam algumas destas violências, em contraponto a outras (definidas como inaceitáveis).



Por exemplo, como são tratadas e pensadas a violência doméstica nos diferentes setores sociais e nos diferentes países (por exemplo, nos países marcados por culturas de honra), ou a violência política nas comunidades marcadas por grandes diferenças ideológicas?

19. Parte da violência associada a subculturas distintas tem sido analisada com recurso a variáveis especificamente contextuais, nomeadamente ecológicas, como as que acontecem nas grandes cidades em zonas habitacionais marcadas por altas densidades populacionais. A concentração populacional é, nestes estudos, considerada um fator primordial do stress vivido nas relações do quotidiano, associado a um mal-estar que funcionaria como precipitante da violência. Estaria na base ou, pelo menos, associada ao desenvolvimento da identidade desviante (antissocial) de que falávamos antes.

Alguns trabalhos (Soczka, 1985), ilustram esta articulação entre estes contextos ecológicos e os comportamentos violentos. Um desses primeiros trabalhos compara duas urbanizações de arquitetura diferenciada (Brownsville e Van Dyke): a primeira com edifícios de 3 a 6 andares e a segunda com 87% dos edifícios com 14 ou mais andares. Estas duas urbanizações são, no entanto, semelhantes em termos populacionais, considerando



os níveis socioeconômicos, culturais, demográficos e raciais. As taxas de criminalidade e violência nestas duas urbanizações evidenciam a estreita relação destes fenômenos com a concentração populacional elevada, observada na segunda urbanização. De acordo com esta perspectiva a concentração populacional elevada tende a desorganizar aquilo que estes autores designam como “espaço defensável”, isto é, a capacidade do sistema ecológico, físico e estrutural, possibilitar uma percepção de controlo do espaço por parte dos residentes (Soczka, 1985).

Contudo, algumas críticas podem ser feitas a este tipo de conclusões. Basicamente, partem do pressuposto que são as condições arquitetônicas de concentração e densidade populacional que funcionam como precipitantes dos comportamentos violentos e delinquenciais, quando a argumentação contrária também seria legítima, isto é, que são as condições identitárias dessas populações que determinam pela sua procura, ou pela sua ação, as zonas residenciais mais degradadas ou “impessoais”.

20. Termina com uma reflexão: se, como vimos, a agressividade faz parte integrante do psiquismo humano, cabe-nos, também, a responsabilidade de a



transformarmos pondo-a ao serviço da cultura, retomando a máxima de Piaget: “A História da Humanidade é a História do estilhaçamento dos instintos pela cultura” (Jean Piaget, 1933/1977).

É assim que as minhas últimas palavras vão para a necessidade de começarmos a pensar seriamente em ensinar e desenvolver nas nossas crianças a capacidade para lidar com a dor, com a frustração, com a perda e mais importante ainda com o conflito. Reconhecer as emoções associadas a todos as situações da vida, saber expressá-las e perceber o outro nessa dimensão.

Referências

BECHARA, A.; DAMASIO, A. R. The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, v. 52, n. 2, p. 336-372, 2005.

BERGERET, J. *Personalidade normal e patológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BION, W. R. *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: EDUSP, 1975.

CLECKLEY, H. *The Mask of Sanity*. Augusta, Georgia: Mosby Co., 1941/1988.

FORDHAM, M. *A criança como indivíduo*. São Paulo: Cultrix, 2006.



FREUD, S. A etiologia da histeria. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1896/1987.

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standard. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1901/1987.

GAO, Y.; RAINE, A.; PHIL, D. Successful and unsuccessful psychopaths: A neurobiological model. *Behavioural Sciences and the Law*, v. 28, p. 194-210, 2010.

GOODWIN, J. Redefining borderline syndromes as posttraumatic and rediscovering emocional containment as a first stage in treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 20, n. 1, p. 20-25, 2005.

GOODWIN, J.; CHEEVES, K.; CONNELL, V. Borderline and other severe symptoms in adult survivors of incestuous abuse. *Psychiatric Annals*, v. 20, p. 22-32, 1990.

GUNN, J.; BONN, J. Criminality and violence in epileptic prisoners. *British Journal of Psychiatry*, v. 118, n. 544, p. 337-343, 1971.

HALL, J. R.; BENNING, S. D. The “successful” psychopath: Adaptive and subclinical manifestations of psychopathy in the general population. In: PATRICK, C. J. (Ed.). *Handbook of Psychopathy*. New York, London: The Guilford Press, 2006. p. 459-478.

HARE, R. D. The Hare Psychopathy Checklist — Revised. Toronto, ON: Multi-Health Systems, 1991.



HAYECK, C. M. Refletindo sobre a violência. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

LADAME, F. Les tentatives de suicide des adolescents. Paris: Masson, 1981.

LADAME, F. État limite et adolescence. *Psychiatrie de l'enfant*, v. XLI, n. 2, p. 545-562, 1998.

MAHLER, M. S.; KAPLAN, L. Developmental aspects in the assessment of narcissistic and so-called borderline personalities. In: HARTOCOLLIS, P. (Ed.). *Borderline Personality Disorders*. New York: International Universities Press, 1977.

MAHLER, M. S.; PINE, F.; BERGMAN, A. The psychological birth of the human infant. New York: Basic Books, 1975.

MELO, J. C. Reféns das próprias emoções: um retrato íntimo das pessoas com personalidade borderline. Bertrand Editores, 2021.

PAIXÃO, R.; AREIAS, G. Revisão da pesquisa com o Iowa Gambling Task: A personalidade na tomada de decisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. 1-10, 2017.

PARRA, M. Regarding violence. *Discourse*, v. 25, n. 3, p. 3-8, 2003.

PIAGET, J. L'individualité en histoire: l'individu et la formation de la raison. In: PIAGET, J. *Etudes sociologiques*. Genève: Droz, 1933/1977. p. 240-282.



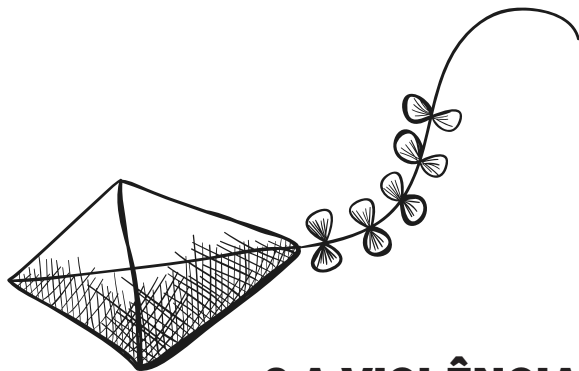
SOCZKA, L. Espaço urbano e comportamento agressivo: da etologia à psicologia ambiental. *Infância e Juventude*, v. 2, p. 69-80, 1985.

STAFFORD-CLARKE, D.; TAYLOR, F. H. Clinical and electro-encephalographic studies of prisoners charged with murder. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, v. 12, n. 4, p. 325-330, 1949.

WALKER, L. The battered woman. Harper e Row, 1979.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Tavistock Publications Ltd, 1967.





2 A VIOLÊNCIA DO RACISMO NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS

Joice Beatriz Efigênio dos Santos

Heliane de Almeida Lins Leitão



A violência não é um fenômeno contemporâneo e atravessa toda a história da humanidade. Freud, em textos sociais como *O Mal-estar na Civilização* (1929/1996) e *Totem e Tabu* (Freud, 1913/2012), apresenta como a agressividade e a violência são inerentes ao humano e à origem da cultura. No entanto, alerta que, para proceder a civilização é necessário que o sujeito renuncie à agressividade destrutiva e à violência enquanto instintos humanos primários, como condição da vida em sociedade. Entretanto, nas sociedades atuais, a violência vem se mostrando de forma presente e incisiva em seus diversos modos, e em meio às expressões de agressões

cotidianas a população negra foi e ainda vem sendo uma das mais afetadas.

A colonização do Brasil foi marcada por um processo violento e excludente, que envolveu tanto o genocídio das populações indígenas quanto a escravidão de povos africanos. Assim, a violência está presente desde a constituição histórica e social do Brasil enquanto país, fazendo com que ainda na atualidade seja necessário lidar com as cicatrizes e consequências de uma colonização baseada na exploração e na violência contra grupos étnicos específicos (Almeida, 2019).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a violência é definida enquanto o uso de força ou poder, seja de maneira real ou em ameaça, direcionado contra si mesmo, outra pessoa ou um grupo, e que possa causar lesões, morte, danos psicológicos, comprometimento no desenvolvimento ou privação de direitos (Kruget al., 2002). A agressividade e a violência têm suas formas de expressão alteradas conforme o contexto sócio-histórico. Atualmente, no Brasil, a população negra é a maior vítima das violências, como aponta o *Atlas da Violência 2024*, com dados sobre homicídios, registrando que, das 46.409 pessoas que foram assassinadas no país em 2022, 76,5% das vítimas eram pessoas negras (pretas e pardas).



A violência do racismo implica em um discurso de ruptura dos laços sociais, onde preza pela aniquilação do outro. Lamentavelmente, estas violências direcionadas à população negra surgem muito cedo, atingindo sujeitos ainda na infância, e fazendo com que as crianças negras se deparem com uma série de experiências que denotam que raça é um marcador utilizado para definir lugares e espaços hierarquizados na sociedade. Como apontam os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), atualmente, 74,6% das crianças vítimas de violência sexual letal de até 9 anos eram negras. Sendo assim, uma criança negra de até 9 anos, independente do seu sexo, tem três vezes mais probabilidade de ser vítima de morte violenta do que uma criança branca.

Em adição à violência física e explícita, que leva à aniquilação do outro de maneira física, a violência do discurso do racismo também é manifesta de forma psicológica e moral. A OMS aponta como violência psicológica comportamentos que ocasionam danos à saúde emocional e psicológica de uma pessoa, podendo incluir ações que ocasionam implicações negativas à autoestima, interferências no desenvolvimento pessoal e comprometimento da autonomia do sujeito (Krug *et al.*, 2002). Esse tipo de violência, apesar de não precisar necessariamente de uma inferência física, é caracterizado por uma série de condutas como



ameaças, humilhações, insultos, chantagens e vigilância constante, tendo como objetivo degradar a vítima ou controlar suas ações e crenças.

A violência moral e psicológica se manifesta também em expressões populares, artísticas e na indústria cultural. Desenhos animados, personagens e histórias infantis muitas vezes reforçam um ideal predominantemente branco, consolidando estereótipos que associam a beleza e a virtude à branquitude. Essa violência simbólica afeta diretamente a infância, pois desde cedo as crianças negras são expostas a narrativas que as excluem ou as relegam a papéis secundários (Freitas, 2016). Esse papel secundário da criança negra é demonstrado também a partir dos dados do painel de acompanhamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento do Conselho Nacional de Justiça (2024) que mostra que as crianças pretas e pardas constituem a maioria das crianças para adoção, sendo 69,7% das 4.975 indicadas atualmente para adoção. Entretanto, as crianças brancas são a preferência da maioria dos adultos nas filas de adoções, o que evidencia uma preferência pelas crianças brancas e um preterimento das crianças negras.

Constata-se, portanto, um contexto de racismo histórico e estrutural no Brasil que afeta as crianças desde a mais tenra infância, lhes informando sobre



lugares e hierarquias no espaço social. Tomando as possíveis implicações da violência do discurso racista na constituição subjetiva de crianças negras, este trabalho pretende retratar o racismo enquanto uma violência psíquica. Trata-se de recorte de um estudo anterior realizado através de levantamento bibliográfico, abordando o tema do racismo na infância. Serão destacados relatos pessoais literais de participantes de pesquisas de campo, realizadas na área da psicologia no Brasil, sobre o racismo na infância. Com tais relatos, pretende-se visibilizar os efeitos nefastos da violência do racismo na subjetividade de crianças negras, com evidentes manifestações de mal-estar e sofrimento emocional que podem permanecer ao longo de suas vidas.



A agressividade e a violência no discurso racista

A agressividade é inerente a todo ser humano. Segundo Freud (1920/1996), a agressividade faz parte do instinto de autopreservação, sendo essencial para o desenvolvimento humano; entretanto, quando excessiva ou descontrolada, torna-se uma ameaça à vida em sociedade. Para Freud (1920/1996;1929/1996), a agressividade e a violência são aspectos centrais na compreensão do humano, atreladas à pulsão de morte enquanto força potencialmente destrutiva, podendo ser

direcionada tanto para o exterior quanto para o próprio indivíduo. Desse modo, expressões de agressividade e violência são encontradas ao longo da história individual e coletiva da humanidade.

Pode-se tomar como exemplo as manifestações de violência humana expressas durante o período de colonização no Brasil como práticas realizadas enquanto uma ameaça à vida em sociedade, onde a população negra foi submetida ao trabalho escravo, com sua força de trabalho explorada e seus corpos tratados como mercadorias. Nesse contexto, sujeitos negros foram vítimas de formas extremas de violências, como castigos físicos severos, desumanização e privação de direitos e necessidades básicas. A brutalidade do sistema escravista não apenas despojou esses sujeitos de sua liberdade, mas também os submeteu a condições desumanas que desconsideravam as consequências psíquicas dessas violências (Almeida, 2019).

Na atualidade, as marcas do período escravista permanecem e são fixadas enquanto um discurso social que permeia a linguagem e o cotidiano de forma velada e implícita. A entrada dos sujeitos na linguagem é um processo que se dá de forma violenta, porquanto o racismo, enquanto um discurso estruturado no social, impõe uma alienação que diz de um ideal que vai contra o próprio corpo de sujeitos negros. Esse discurso



muitas vezes é internalizado a partir da idealização da brancura enquanto tudo o que a condição de branco simbolicamente representa para a sociedade; entretanto, para o sujeito negro diz de um corpo que não condiz com o seu (Nogueira, 1998).

Nogueira (1998), no livro “Significações do corpo negro”, analisa o racismo a partir de uma leitura onde a violência do racismo se insere profundamente nas relações sociais e culturais, com efeitos a nível psíquico. A autora argumenta que a violência racial não se limita às agressões físicas, mas se manifesta também em níveis psicológicos e simbólicos, afetando a identidade e a autoestima das pessoas negras. Com isso, destaca que a construção de significados em torno do corpo negro é frequentemente marcada por estereótipos negativos que reforçam uma visão de inferioridade e exclusão social, imputando a brancura enquanto um objeto que falta no próprio corpo do negro.

A violência racista pode ser entendida, então, como uma manifestação da pulsão humana destrutiva canalizada para o ódio e o preconceito, a qual é alimentada pela estrutura social e cultural que perpetua a exclusão e a inferiorização de grupos raciais. Para Freud (1929/1996), o ódio inerente ao humano e as pulsões com alto grau de agressividade abalam a civilização e as relações com os outros, acentuando comportamentos agressivos



e preconceituosos, o que na sociedade atual cria um ciclo de violência institucional e individual que afeta as minorias sociais, especialmente as populações negras. Esta leitura acerca da agressividade permite pensar que através do discurso do racismo abre-se espaço para uma permissividade na sociedade, onde expressões da agressividade humana são projetadas como violência no outro nomeado enquanto negro.

As manifestações do racismo na relação com o outro

Como apresentado no tópico anterior, por estar presente no discurso, o racismo não se manifesta apenas de forma incisiva e explícita, mas também de maneira sutil no dia-a-dia, supondo uma neutralidade em práticas cotidianas. Estas manifestações do racismo se mostram na vivência de crianças negras a partir de micro violências na rotina durante a convivência com os outros, sejam adultos ou outras crianças. Nessas relações a idealização do corpo branco é reforçada, enquanto o corpo negro é atrelado a significações negativas e pejorativas (Oliveira; Matos, 2019).

É durante o período da infância que ocorrem as primeiras inscrições psíquicas do sujeito, onde este irá se perceber como um eu na relação com o outro, iniciando assim o processo de construção de



identificações, desenvolvimento e socialização. Para as crianças, visualizar os adultos com os quais convivem se identificando e validando a negritude proporciona experiências de afirmação da identidade negra (Silva, 2021; Oliveira; Matos, 2019). No entanto, ao ser inserida em meio aos discursos racistas e suas violências que impõem um ideal de beleza predominantemente branco, a criança negra se vê em confronto com o real de seu próprio corpo, ocasionando uma sensação de inadequação. Assim, as marcas do ideal da branquitude interferem no desenvolvimento de uma identidade positiva em relação ao corpo, levando muitas dessas crianças a rejeitar aspectos de sua aparência, como a cor da pele, o cabelo e os traços faciais (Castela, 2020; França; Monteiro, 2002; Silva, 2021; Santos, 2023).

Essa rejeição a aspectos da aparência resulta numa recusa ao próprio corpo, que por não condizer com o ideal branco, é remetido a posições subjugadas e marginalizadas, sendo um corpo que materializa uma série de estigmas sociais. Particularmente no caso das mulheres, infligir violências contra si mesmas e ao próprio corpo na intenção de adequá-lo ao ideal branco surge como uma maneira de amenizar as violências impetradas pelo racismo, através de uma agressividade auto infligida ao próprio corpo.



Tais violências contra si mesmas podem ser evidenciadas nos trabalhos realizados por Schucman e Gonçalves (2017), Santos (2023) e De Sales Costa, Edmundo e Moreira (2020) que ao trazerem os relatos de mulheres negras que sofreram violência racial durante a infância iniciaram processos de recusa ao próprio corpo, desejando ou passando ao ato de modificações corporais na intenção de alcançar o ideal da brancura.

O relato de ‘Mariana’, trazido no trabalho realizado por Schucman e Gonçalves (2017), assinala como a linguagem é utilizada para proferir expressões que marcam o corpo negro como algo negativo. Na narração de Mariana, é relatado como desde a infância ela era alvo de expressões como “macaca” e “cabelo de bombril” proferidas pela mãe, como marcador de uma diferença racial e hierarquização de raças. Além disso, Mariana relata uma recusa por parte da mãe a características de seu nariz que remetem a negritude, e conta sobre dormir com pregador de roupa no nariz na intenção de afiná-lo, incentivada pela mãe:

Eu era uma criança que dormia com pregador no nariz. Porque a minha mãe dizia que o meu nariz ia afinar. Eu fazia. Fiz algumas vezes: colocava o pregador no nariz para ver se o nariz afinava (Schucman; Gonçalves, 2017, p.13).



Para a criança, o adulto é tomado enquanto figura de segurança e proteção, e em situações de violência, onde o adulto ignora, não protege ou utiliza de violência, a criança tem sentimentos de abandono e solidão. Além do mais, é através do olhar do outro que o sujeito irá estabelecer identificações e construir identidades. Nesse processo de identificação, a família e os adultos com quem a criança convive irão incorporar a função de campo de intersecção entre a realidade social e a vida psíquica. Entretanto, ao ser vítima de violências racistas dentro do ambiente familiar a criança se vê em uma posição de confusão e dificuldade para compreender o ocorrido, sendo capaz de atribuir sentido ao que foi dito apenas anos mais tarde, como evidenciado na narrativa trazida no trabalho de Santos (2023):

Conheci os impactos do racismo muito cedo. Começou no próprio contexto familiar, principalmente pelos apelidos que recebia de meus tios. Era chamada de “negrinha” e outros apelidos devido ao fato de meu cabelo ser crespo e volumoso. Por algum tempo, eu não sabia identificar se eram apelidos carinhosos ou insultos. Sempre ficava em dúvida. Havia uma sensação estranha, como se algo estivesse errado, mas eu não



conseguia entender do que se tratava (Santos, 2023, p.7).

O estudo realizado por Freitas e Fonseca (2023) com 175 pessoas com idades entre 18 e 39 anos mostrou que as/os participantes pardas/os e pretas/os, em comparação com as/os participantes brancos/as, apresentaram valores maiores de rejeição dentro da família e maior percepção de discriminação cotidiana, vivenciada em situações corriqueiras por meio das diferenças de tratamento e desvalorização. Os dados quantitativos trabalhados na pesquisa de Freitas e Fonseca (2023) se expressam de forma qualitativa na pesquisa realizada por Schucman e Gonçalves (2017) onde a autora relata que em sua experiência de psicóloga e pesquisadora ouviu diversas vezes histórias de homens e mulheres negras que experienciaram rejeição por parte de membros brancos da família, com críticas relacionadas ao cabelo, cor de pele e traços negros.

Além das experiências de racismo vivenciadas pela criança negra no ambiente familiar, o ambiente escolar - primeiro ambiente de socialização de crianças depois do núcleo familiar - também se apresenta como um cenário onde as crianças negras vivenciam expressões de violências do racismo (De Sales; Edmundo; Moreira, 2020; Santos, 2023; Moreira-Primo; França, 2020; Melo,



2017; Castela, 2020; Matos; França, 2021). Além de serem vítimas de apontamentos racistas por parte de outras crianças, as crianças negras tendem a ser ignoradas pelos adultos ao informar sobre as manifestações de violência, como mostram relatos pessoais na pesquisa realizada por Moreira Primo; França (2020):

Na minha escola os meninos me xingam de macaco, me xingam de todo tipo, de preto. Quando eu vou dizer à diretora eles falam que é mentira. No recreio me xingam de todo nome, eu digo para a professora, mas ela não liga. Eu me sinto muito mal (Moreira Primo; França, 2020, p. 9).



Com a exposição aos discursos racistas ainda muito cedo, a disseminação desse ideal é difundida e internalizada ainda na infância, fazendo com que crianças brancas e negras manifestem uma preferência por corpos brancos. O clássico estudo de Clark e Clark (1948) que buscou investigar as expressões do racismo na infância foi replicado com crianças brasileiras por Camilo (2020) e França e Monteiro (2002), e demonstraram como crianças brancas são preferidas enquanto crianças pretas e pardas preteridas. Os resultados quantitativos colhidos nestas pesquisas podem ser lidos de forma qualitativa no estudo realizado por Rocha (2020), que mostrou como

entre as crianças expressões como “nega bafão” e “cabelo de bombril” são utilizadas de forma pejorativa para se referir a crianças negras.

Essas expressões de práticas racistas influenciam no modo de tratamento que crianças brancas e negras recebem, fazendo com que crianças negras em razão de sua cor, traços e cabelos tenha o acesso a expressões de afetos negadas, como mostra o relato de um participante no estudo de De Salles Costa, Edmundo e Moreira (2020):

quando era alguém branca a pessoa pegava na mão e dava beijinhos, quando era uma pessoa negra cumprimentava de longe (De Sales Costa; Edmundo; Moreira, 2020, p. 7).



Essas expressões do racismo são ainda mais intensas e recorrentes quando direcionadas a meninas negras, em razão da interseccionalidade onde violência de gênero e de raça se atrelam.

O cabelo enquanto marcador racial para meninas negras

Nos trabalhos analisados para a produção deste texto, o cabelo se mostrou um importante marcador racial ainda na infância de meninas negras, representando um

sinalizador determinante e sendo visto como marca de inferioridade (Santos, 2023; Moreira-Primo; França, 2020; De Sales Costa; Edmundo, 2020; Schucman; Gonçalves, 2017; Oliveira; Mattos, 2019; Rocha, 2020). Os trabalhos apontaram como o cabelo crespo é associado ao não belo, fazendo com que seja alvo de piadas e humilhações cotidianas em razão do cabelo liso ser tido enquanto uma característica fenotípica aceita socialmente. Essa percepção faz com que meninas rejeitem o cabelo crespo, desejem o cabelo liso ou seja imposta a ele desde muito cedo, através de alisamentos químicos ou térmicos. Como uma participante do estudo de Santos (2023) revela:

A sensação de que havia algo errado comigo se apresentava de várias formas: recordo-me de uma brincadeira em específico, em que colocava um lençol no cabelo e ficava balançando de um lado para o outro como se aquele fosse o meu cabelo; eu insistia que aquele era o cabelo que eu queria ter – longo e liso, aquele que via nas propagandas, nos programas de TV e nas bonecas. Não gostava do meu (Santos, 2023, p.7).

Mulheres brancas com cabelos lisos tendem a ocupar posições de destaque e a mídia promove representações de feminilidade que frequentemente



excluem as mulheres negras. Esse fenômeno reflete uma interseção entre racismo e sexismo, onde padrões de beleza e valor social marginalizam a diversidade de aparências femininas. Com isso, os estereótipos relacionados às mulheres negras reforçam a ideia de que seus corpos se situam fora dos padrões socialmente estabelecidos para beleza, feminilidade e, até, humanidade (Oliveira; Mattos, 2019). Dessa maneira, a idealização do cabelo liso enquanto padrão faz com que meninas negras sejam vítimas de violências durante a infância, como é mostrado no relato de Mariana (Schucman; Gonçalves, 2017) que conta que em razão de seu cabelo natural as demais crianças a empurravam e proferiam comentários negativos, enquanto os adultos não a defendiam:

Eles faziam uma roda e eles puxavam porque a minha mãe não tinha paciência para cuidar do meu cabelo, o meu cabelo sempre era armado, ela amarrava, ela estava com preguiça de arrumar e botava uma touca. Às vezes, estava um calor insuportável eu tinha que ficar com aquela touca para esconder o cabelo, e eu estou falando dos meus 4 anos, 5 anos; eu me lembro que eles faziam uma roda e puxavam a touca e o meu cabelo aparecida enorme, e eles ficavam me empurrando de um lado para outro



nessa roda e rindo do meu cabelo; `olha que cabelo ruim , `olha que cabelo de bombri! e ninguém me defendia; nem os adultos quando viam (Schucman; Gonçalves, 2017, p. 16).

Após serem vítimas de uma imposição de cabelo e traços brancos idealizados, essas meninas, quando se tornam mulheres, geralmente adotam procedimentos estéticos invasivos, que muitas vezes colocam a saúde em risco, como uma tentativa de adaptação inconsciente ao padrão de beleza branco. Essas práticas resultam em experiências intensas e, frequentemente, violentas, que não impactam da mesma forma as mulheres brancas. Na pesquisa de De Sales Costa, Edmundo e Moreira (2020) uma mulher negra conta que sofreu inflamações no couro cabeludo após o uso exacerbado de produtos químicos que prometiam alisar os cabelos. Relatos de mudanças capilares drásticas também aparecem no trabalho realizado por Oliveira e Mattos (2019):

Minha vingança era encharcar meu cabelo-maldição com químicas que eu nem fazia ideia como eram compostas. E a cada aplicação, aquela queimação no couro cabeludo, aquela agonia, dor, pescoço dolorido por causa daquela



infeliz cadeira do salão. Bem, quando eu ia ao salão! (Oliveira; Mattos, 2019, p.13).

A internalização das violências do racismo em relação ao corpo, cabelo e traços ocasionam sentimentos de baixa autoestima, inadequação e ódio direcionados a si mesmos, fazendo com que sujeitos negros realizem uma recusa ao próprio corpo e se coloquem em situações de violência contra si mesmos em busca de um ideal de corpo que difere do seu próprio. Apesar de se caracterizar como uma autodestruição de um traço do próprio corpo, os danos causados ao corpo são suportados na tentativa de escapar do racismo do qual essas mulheres são vítimas. Assim, como apontado por Oliveira e Mattos (2019), a dor do racismo se sobrepõe à dor dos procedimentos estéticos.



Conclusão

Entendendo que a violência não se restringe a atos físicos ou explícitos, mas também se manifesta de forma implícita e cotidiana através de um campo simbólico que concebe lugares através da linguagem, o presente trabalho evidencia que as práticas racistas se manifestam de maneira violenta no cotidiano das crianças negras, com consequências subjetivas que afetam o processo de identificação e a formação da identidade racial. Assim, as crianças negras são colocadas em uma posição de

desvantagem e inferioridade em relação ao ideal de branquitude atribuído ao sujeito branco. A continuidade dessa dinâmica ao longo da infância pode levar à anulação da identidade racial da criança negra, a qual é moldada pela percepção alheia, que considera sua cor, cabelo e traços faciais como não se conformando ao ideal branco.

O discurso do racismo impõe que corpos sejam hierarquizados e que determinados sujeitos sejam passíveis de serem vítimas de violências; dessa forma, a agressividade humana é direcionada a esses sujeitos de maneira velada e com validação social. Consequentemente, o racismo se caracteriza enquanto uma violência direcionada a corpos negros ainda na infância, impondo significados que atrelam estes corpos a sentidos e significados pejorativos, levando estes sujeitos a conflitos com o próprio corpo. Assim, a violência subjetiva do racismo ocasiona no sujeito uma recusa do próprio corpo, fazendo com que este apele para modificações corporais na tentativa de se aproximar do ideal de brancura imposto. Para as meninas negras, o cabelo se torna um forte marcador racial, levando muitas delas a adotarem práticas de alisamento químico desde a infância, o que perpetua a desvalorização de seus corpos e traços negros. As consequências do acúmulo de experiências de violência racial não podem ser minimizadas, mas precisam ser visibilizadas enquanto



potencialmente traumáticas e produtoras de sofrimento emocional na infância e na vida adulta.

Dessa forma, percebe-se que a questão racial ainda está longe de ser superada. Falar sobre racismo é abordar uma memória sócio-histórica que persiste e se manifesta no cotidiano, demandando atenção e investigação cuidadosa.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

CAMILO, Dione do Nascimento et al. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark e Clark (1947). *CES Psicología*, v. 13, n. 2, p. 32-45, 2020.

CASTELAR, Marilda et al. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, p. 595-602, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Painéis de Dados Analíticos. Painel de Acompanhamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA). Disponível em: <https://bit.ly/3Aa8nEx>. Acesso em: 21 out. 2024.

DE SALES COSTA, Ana Flávia; EDMUNDO, Odair José Câmara; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Afeto e comum: enfrentamento do racismo por crianças e jovens quilombolas no contexto escolar. *Revista Psicologia Política*, v. 20, n. 49, p. 627-640, 2020.



FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: UNICEF, 2023. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20\(003\).pdf.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20(003).pdf.pdf). Acesso em: 21 out. 2024.

FRANÇA, Dalila Xavier; MONTEIRO, Maria Benedicta. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, v. 16, n. 2, p. 293-323, 2002.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira? *ScientiaTec*, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016.

FREITAS, Renita de Cássia dos Santos; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. O racismo enraizado nas famílias inter-raciais de São Paulo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, 2023.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. Tradução de Nestor A. Braunstein. São Paulo: Companhia das Letras, 1920/1996.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1929/1996.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: *Totem e Tabu: Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

MELO, Sandra Cordeiro de et al. Racismo e educação escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 1, p. 93-107, 2017.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton S.; FRANÇA, Dalila X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar. *Revista Uniabeu*, v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Significações do corpo negro. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Aryanne Pereira de Oliveira; MATTOS, Amana Rocha. Identidades em transição: narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de branqueamento e racismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 445-463, 2019.

ROCHA, Marina Gregianin et al. Contação de histórias como dispositivo clínico na infância frente ao racismo à brasileira. *Subjetividades*, v. 20, nesp 2, p. e8986, 2020.

SANTOS, Gabrielle Christine et al. Impacto do racismo nas vivências de mulheres negras brasileiras: um estudo fenomenológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. e249674, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates

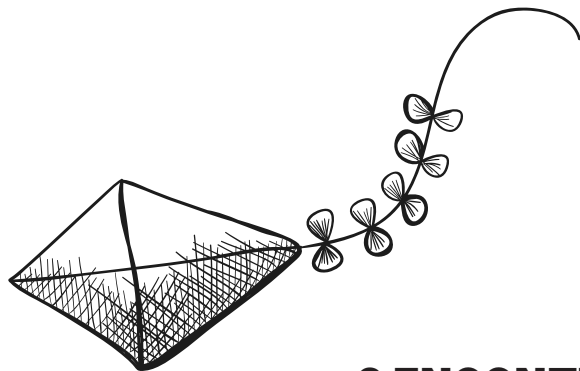


e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. *ODEERE*, v. 2, n. 4, p. 61-83, 2017.

SENADO FEDERAL. Pessoas negras são maioria das vítimas de homicídio, revela Atlas da Violência. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/06/24/pessoas-negras-sao-maioria-das-vitimas-de-homicidio-revela-atlas-da-violencia>. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, Jefferson Andrade et al. O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. *Quaderns de Psicologia*, v. 23, n. 3, p. e1777, 2021.





3 ENCONTROS DE CRIAÇÃO RE(SIGNIFICADORES): AS VIOLÊNCIAS EM DESENHOS E HISTÓRIAS INFANTIS

Adélia Augusta Souto de Oliveira

Analice Tenório Bernardo

Clara Mariani de Oliveira

Iara Beatriz Alves da Silva

Rayssa Nobre Cedrim Duarte



Introdução

Este capítulo discute resultados da pesquisa que integra o projeto “As escolas na rede de proteção à violência infantil: mapeamento, prevenção e intervenção”, com caráter interinstitucional e internacional da Universidade Federal de Alagoas em parceria com a Rede de Atenção às Vítimas de Violência do Estado de Alagoas (RAV), Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Pernambuco, Universidade de São Paulo (Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Escola de Enfermagem

e Instituto de Psicologia), Universidade de Coimbra, (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT No 18/2021 – Universal, processo nº: 405318/2021-9.

As ações, em específico, aqui propostas, estão de acordo com a definição etária da Organização Mundial de Saúde: as crianças estão com idade entre 0 e 9 anos completos e adolescentes são aqueles que possuem entre 10 anos e 19 anos de idade (Brasil, 2016). Ressaltam-se que o mapeamento de ações do Programa Saúde na Escola (PSE)³, informações do Censo e PeNSE, aliados ao questionário diagnóstico com os profissionais da rede de educação, realizado em investigação anterior, intitulada “Violência doméstica contra crianças e adolescentes: entrelaçando a escola à rede protetiva no interior do estado de Alagoas” identificou uma linha de ação no combate à violência contra crianças e adolescentes; uma relação entre educação, trabalho infantil e violência doméstica no Censo e PeNSE de Alagoas; o diagnóstico com a dificuldade de se identificar casos de violência; e dificuldades de se abordar as famílias, aliadas a falta de capacitação da equipe escolar (Oliveira *et al.*, 2017).

Por outro lado, o estudo conceitual de base sócio-histórica indicou que a violência se enraíza em ideias

3 Política intersetorial da Saúde e da Educação instituída em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.



fossilizadas perpetuadas pela cultura, assim como a dimensão afetiva-volitiva determina o processo de constituição dos sujeitos e pode impulsionar ou paralisar práticas transformadoras (Toassa, 2011; Vigotski, 1991, 2018). Estudos evidenciam a importância da formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças, visto que são fundamentais no desvelamento, na mudança e desnaturalização da concepção de violência como prática educadora, sem desconsiderar aspectos macrossociais envolvidos (Pereira; Conceição; Borges, 2021).

Na mesma direção, em consonância com Ristum (2010), esperamos que a escola seja mais efetiva na defesa dos direitos da criança e para isso as investigações e intervenções devem construir estratégias eficazes de enfrentamento da violência doméstica. Os dados sobre a violência em Alagoas são alarmantes, conforme apontam Ataíde e Silva (2014), ou seja, na última década o estado de Alagoas liderou o ranking dos estados com maior índice de violência e homicídios de crianças e adolescentes. Em Maceió, entre os anos de 2009 a 2021, o Sistema de Informações de Agravos e Notificações (Sinan) registrou 8.781 casos de violência infanto-juvenil (Brasil, 2022).

Estudos recentes evidenciam a relevância e a pertinência dessa temática, conforme veremos a seguir.



A violência na infância como temática de interesse científico

As publicações científicas dos anos de 2023 a 2024 sobre violência na infância reafirmam a dimensão intrafamiliar e a casa como lugar de permanência às violências, enquanto que a escola se apresenta como lugar de transformação, desde que equipada com instrumentos eficazes para seu combate.

Desse modo, na perspectiva de Gallassi, Barbosa e Baptista (2023), a violência sexual é uma problemática histórica, predominante no seio familiar e prejudicial à saúde mental das crianças e adolescentes. Segundo os autores, a violência sexual intrafamiliar é marcada por uma dinâmica de controle e poder, na qual a vítima sente-se coagida ou, em alguns casos, não tem a dimensão da gravidade da situação em que se encontra, visto que o agressor é alguém com quem a criança possui algum vínculo afetivo. Essas afirmações são reiteradas pela revisão integrativa de literatura de Silva *et al.* (2023), que caracteriza o abusador como um ente conhecido, sendo majoritariamente o pai ou padrasto, havendo uma predominância do âmbito familiar como local do crime, variando entre a casa da vítima e do agressor.

Nesse cenário, o estudo de Galassi, Barbosa e Baptista (2023) ainda destaca o Estatuto da Criança e



do Adolescente (ECA) e o código penal, por possuírem tipificação ampla e combinação específica para crimes de abuso sexual, como também a lei nº 13.431/2017, que dispõe sobre os direitos de crianças vítimas de violência no Brasil. Além disso, os autores discutem o papel da educação sexual nas escolas como uma ferramenta de prevenção e identificação dessas violências.

No que tange a atuação da escola frente a violência infantil, a pesquisa desenvolvida por Rodrigues e Mello (2024) destaca a importância das escolas no combate à violência infantil. Entretanto, um dos resultados do estudo é a falta de informações sobre programas brasileiros preventivos nas escolas pesquisadas, o que prejudica a discussão sobre a efetividade de tais programas. Assim, os autores identificaram que as escolas brasileiras não obtiveram êxito no desenvolvimento de ações preventivas, devido à falta de instrumentos adequados, formação continuada de professores e articulações entre escola, comunidade e familiares.

Ainda em relação ao papel da escola, o estudo de Matos e Oliveira (2023) tece uma crítica de modo semelhante ao que já fora mencionado sobre o tema, e discute a necessidade de que a escola desenvolva atividades que abordem a temática da violência sexual, utilizando-se de algumas ferramentas como a literatura infantil. É posto, no entanto, que esse material não tem sido



fornecido pelo governo, o que fragiliza essa atuação dos professores. Cunha *et al.* (2023) também problematizam a falta de conhecimento de docentes em como trabalhar a questão da violência sexual infantil em sala de aula, e propõe a integração da temática nos projetos político pedagógicos dos cursos de licenciatura e afins, com o objetivo de formar professores capacitados para a tarefa.

Quanto ao índice de violência sexual contra crianças e adolescentes, Rodrigues *et al.* (2024) destacam que houve um aumento durante o distanciamento social na pandemia da Covid-19 e a ausência de ações escolares preventivas durante esse período. Associado a isso, no que concerne aos impactos da pandemia de Covid-19, a pesquisa guarda-chuva de Batomarco e Voltarelli (2023) propõe um olhar para a violência infantil no período pandêmico, considerando os desafios proporcionados pelo isolamento social, as características e consequências das agressões físicas, sexuais, maus-tratos e a violência mediada pelas tecnologias digitais. Desse modo, o estudo aponta o maior tempo de contato com os agressores, devido às medidas protetivas contra o vírus, como um fator agravante no aumento dos episódios de violência intrafamiliar, como também o uso indiscriminado e sem mediação das tecnologias digitais por crianças:



Com isso, a ampliação de tempo frente às linhas de conexões digitais, indicou um ambiente propício para as violências infantis, pois ao não serem supervisionadas pelos pais e/ou responsáveis, as crianças passaram mais tempo conectadas digitalmente, consumindo massivamente incontáveis assuntos prescindíveis para sua faixa etária, uma vez que deveriam estar realizando outros tipos de atividades, as quais poderiam ser elaboradas pelos cuidadores (Nobre; Voltarelli, 2023, p. 13).

Nesse contexto, as proposições de Santos e Filho (2023) ressaltam que, embora o sistema jurídico brasileiro coíba a violência contra crianças e adolescentes, a realidade brasileira nesse aspecto ainda precisa ser enfrentada. Logo, destacou-se a necessidade de uma atenção especial a esse público com o desenvolvimento de uma rede de proteção confiável, preventiva e repressiva, com o objetivo de garantir a segurança das crianças e dos adolescentes.

Calheiros *et al.* (2023) discutem a violência durante a infância, especialmente àquela baseada em gênero, na perspectiva das crianças a partir de grupos focais, investigações temáticas e círculos de cultura, os quais promoviam o diálogo entre as crianças. Como resultados,



percebe-se que a violência é entendida pelas crianças, principalmente, como falta de respeito e resolução de problemas. Enfatiza-se a importância do diálogo crítico durante as práticas educativas para tornar a criança protagonista de seu ambiente, a fim de gerar a possibilidade de ressignificação. Para isso, se faz necessário pesquisas que definam a infância não com um viés adulto, mas sim próximo do entendimento da criança.

Em uma ótica diferente, Couto *et al.* (2023) discutem a violência doméstica na visão de agentes comunitários de saúde, sendo estes agentes capazes de expandir o debate e as repercussões da violência para mulheres e crianças. Problematisa-se a normalização da violência devido a herança sociocultural, além do comprometimento do desenvolvimento cognitivo e afetivo devido ter presenciado ou submetido a situações violentas.

Em síntese, nota-se que a literatura científica recente centraliza o debate da violência infantil no âmbito da família e da escola; defende que somente com a articulação de ações sociais, culturais e globais será possível promover a garantia e a proteção dos direitos humanos fundamentais da criança e entende que os estudos sobre a temática contribuem para o planejamento e a implementação de programas e políticas públicas para a promoção dos direitos das crianças (Da Rocha *et al.*, 2022).



Com esse aporte teórico, discutimos, a seguir, a realização de estratégias de intervenção e de investigação em Encontros de Criação (Re)significadores (ECRs), durante o ano de 2023, por meio de ações desenvolvidas na educação infantil, em contexto de escola de aplicação, pautado nos princípios propostos pelas políticas públicas de equidade educacional. Os referidos ECRs têm por objetivo a mobilização de afetos e da imaginação, por meio da produção de desenhos e histórias, ancorados fundamentalmente no conceito de *Bons Encontros* de Espinosa, que proporcionam uma ampliação da potência de existência, e o “agir” ganharia força, deixando de lado uma posição passiva imaginativa (Barreto; Pelbart, 2023); estão direcionados às práticas que desnaturalizam a violência e impulsionam a construção de uma rede de proteção da criança e adolescente.

Espera-se contribuir com investigação e intervenção psicossocial, no contexto educacional, para o enfrentamento a violência doméstica contra a criança e adolescente.



METODOLOGIA

Participantes

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal, sob o protocolo nº CAAE: 39947120.00000.5013-parecer nº 4.827.067, cujos participantes são doze crianças que frequentam uma escola de aplicação de uma universidade pública, sendo sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária variou entre os quatro e seis anos.

Estratégias metodológicas de busca de informações

A investigação-intervenção foi desenvolvida por meio de Encontros de Criação (Re) significadores (ECRs) com crianças da Educação Infantil. A referida metodologia está sendo desenvolvida com pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Epistemologia e a Ciência Psicológica” CNPq/Ufal, desde 2021. A escola se caracteriza por ser “de aplicação” e de desenvolvimento científico; a turma foi sugerida pela diretora, de acordo com a disponibilidade da grade horária e a preferência para participantes com o domínio da linguagem verbal.

Realizaram-se doze encontros presenciais, definidos com a coordenação pedagógica, com duração prevista de 40 minutos, que ocorreram semanalmente no



período de setembro a dezembro de 2023. As produções das crianças, na forma de desenhos, foram fotocopiadas e inseridas em pastas, categorizadas por dia, temática dos encontros e identificação de autoria. Nesse sentido, optou-se por utilizar a tecnologia de armazenamento na nuvem (*cloud storage*) devido à praticidade de acesso para todo o grupo e segurança oferecida pelo método (Bueno *et al.*, 2017). Outra ferramenta de registro dos encontros foi o diário de campo (D.C.), também compartilhado por meio do armazenamento digital, no qual eram inseridas, por cada uma das quatro pesquisadoras de iniciação científica: 1) As propostas temáticas de cada encontro; 2) Os materiais utilizados; 3) A descrição das histórias contadas pelas crianças; 4) As intercorrências de cada atividade; 5) A identificação das crianças e das pesquisadoras presentes na atividade e quais funções desempenharam no dia (coordenação ou registro). A partir desses diários, foram identificadas as histórias, elaboradas pelas crianças, e recortados fragmentos por autor e temática do encontro, compondo um novo documento, o qual norteou a posterior análise. As anotações dos referidos diários e planejamentos foram suportes importantes para as orientações, reflexões teóricas, ajustes necessários e discussões nas reuniões do grupo de pesquisa.



Caracterização dos Encontros de Criação (Re) significadores (ECRs)

Os primeiros encontros configuraram uma apresentação inicial da proposta de pesquisa, seus objetivos, pesquisadoras e o convite para a participação, a fim de gerar aproximação e reconhecimento por parte das crianças. Em seguida, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual cada criança levou para casa e direcionou para o seu responsável legal, acompanhado de lembrete na agenda escrito pela professora da turma. Também foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para ser assinado pelas crianças cujos responsáveis legais haviam autorizado por meio do TCLE. Esse movimento inicial necessitou de ajustes, em razão do aguardo de TCLEs assinados. No decorrer das atividades alterou-se o espaço físico e a quantidade de crianças - da sala de aula com todas as crianças para uma sala pequena com as crianças, de modo alternado, que foram autorizadas pelos responsáveis. São analisadas as produções de crianças cujos responsáveis autorizaram a participação.

Durante e após os encontros, eram feitas anotações, com alternância entre as pesquisadoras de funções de coordenação e de observação/anotação. Dessa forma, foram produzidos diários de campo, contendo o relato



de como se desenvolveram os encontros e o registro das histórias elaboradas e de reflexões das pesquisadoras para auxiliar a análise futura. As intervenções foram divididas em encontros: 1) de Aproximação; 2) Temáticos; e 3) de Devolução. Estes últimos contemplaram um momento junto às crianças participantes da pesquisa, no qual por meio de projeção em *datashow* foram mostrados os desenhos realizados e algumas das suas histórias, possibilitando o reconhecimento de suas produções, a recordação dos desenhos e histórias contadas, além da possibilidade da criação de novas histórias ou ajustes narrativos a partir dos desenhos.

Os temas dos encontros seguiram propostas sugeridas pelo grupo de pesquisadoras, adicionados àqueles com atratividade contidos nas falas das crianças, junto a isso houve o aprimoramento das cinco estratégias de busca de ilustrações e histórias, como pode ser visualizado abaixo, no Quadro 1.



Quadro 1 - Temáticas dos Encontros de Criação (Re)significadores e as estratégias metodológicas utilizadas

Temáticas propostas pelas pesquisadoras	Estratégia metodológica
Primavera Animais Personagens de desenhos animados Brincadeiras	Ilustração colorida em folha de papel em branco, seguidas de perguntas disparadoras sobre o desenho
Abandono	Uso de origamis, seguidos de uma breve história acerca da temática do encontro, produzidos pelas pesquisadoras, de modo a oferecer às crianças a oportunidade de customizá-los, por meio de desenhos e complementar a história com brincadeiras com os origamis.
Mudanças	Complementação de história com o uso de quadrinhos ilustrados, contendo uma breve historinha nos dois primeiros e os dois últimos em branco para serem completados com desenhos.
Minha casa	Uso de miniatura de casa e móveis em papelão, produzidos pelas pesquisadoras, com a possibilidade de desenhar nas paredes e utensílios da casa, em que se podia criar histórias por meio da brincadeira, seguida de perguntas disparadoras e possibilidade de ilustrações.
Medo	Uso de perguntas disparadoras e complementação de história.

Fonte: Autoras, 2024.



Estratégias para as análises temáticas dos desenhos e das histórias

Os resultados dos Encontros (Re)significadores possibilitaram a criação de um vasto banco de dados de desenhos e histórias. Nesse sentido, após a organização de todo o material, realizou-se a leitura de todos os diários de campo para a identificação e quantificação das histórias elaboradas pelas crianças, uma vez que nos diários de campo estavam presentes não apenas as descrições das histórias narradas, mas o relato completo de como se deu todo o processo do encontro. Como resultado, obteve-se 44 histórias, das quais 8 foram produzidas coletivamente entre as crianças e 36 de maneira individual. Necessitou-se também realizar um recorte dos desenhos coletados, de modo a agrupá-los ao seu autor e à temática do encontro. Como resultado, obteve-se um quadro completo de 81 ilustrações e 44 histórias com acesso *online* ao banco, associadas às suas respectivas autorias e histórias.

Para efeitos de análise, considerou-se, no que concerne aos desenhos obtidos, a classificação em 4 estágios propostos por Vigotski (2018), que são:

1. As representações são esquemáticas, possuindo apenas os traços essenciais dos objetos;
2. Surgimento das formas e linhas, há necessidade de representar os aspectos reais do objeto



como também uma inter-relação com as partes, resultando numa mistura de representação formal e esquemas com maior detalhes;

3. Os esquemas desaparecem e o desenho toma a aparência de silhueta ou contorno, as formas se tornam mais verossímeis;
4. Representação plástica, o autor enfatiza um maior conhecimento da técnica, pois surgem perspectivas de relevo, movimento, luz, sombra e afins.

Além desses quatro estágios pode-se citar a garatuja, que corresponde aos primeiros traços infantis, que não representam nenhum esquema ou conexão entre as partes. Teve-se uma maior predominância dos estágios 1 e 2, incluindo garatujas.

Considerou-se ainda que, no processo de desenhar, a criança objetiva aquilo que conhece do mundo e expressa aquilo que significa de sua realidade, o que é composto por um conjunto de experiências afetivas e suas relações sociais. Nesse sentido, ela representa aquilo que sabe sobre os objetos e como eles operam: “ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não o que vê ou o que imagina sobre a coisa” (Vigotski, 2018, p. 107). Os desenhos de memória, portanto, são uma marca dos estágios 1 e 2,



pois não representam a plasticidade do objeto, mas o que a criança lembra, a exemplo da Figura 1, onde observa-se um coco verde com canudo vermelho, ao lado de uma xícara e acima, no lado esquerdo, uma espécie de taça.

Figura 1: Desenho de Mônica⁴, exemplo de estágio 2



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Assim, a imaginação surge como base da atividade criadora, pois os desenhos e as brincadeiras são “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (Vigotski, 2018, p. 18). Essa combinação produz uma nova

4 Os nomes das crianças são fictícios e correspondem à série de revistas em quadrinho brasileira “Turma da Mônica”.



perspectiva que objetiva a realidade e a subjetividade da criança, logo, a imaginação recria (re-elabora, re-combina, res-significa) as experiências significativas do sujeito com o mundo.

Em consonância, a dimensão afetiva surge como protagonista em nossa análise, já que por meio das ilustrações a criança pode expressar seus estados internos, como afirma Vygotsky (2018); a fantasia serve como uma linguagem para os nossos sentimentos, de forma a selecionar as impressões da realidade que possuem o mesmo signo emocional em comum. Todavia, nesse processo de objetivação-concretização dos pensamentos e sentimentos, o produzido adquire significados próprios para o autor, que no caso do desenho infantil só podem ser compreendidos pela verbalização da própria criança, dado que a interpretação isolada do desenho é limitada, pois para cada pessoa pode gerar impressões e percepções distintas, tal como argumenta Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 12):

Ler um desenho, por sua vez, não é tarefa simples, posto que os signos ali traçados não falam por si só: é preciso interpretá-los, proceder à escuta do que dizem, o que não raro somente pode ser feito com o auxílio da palavra. Isso é particularmente necessário quanto se intenciona



conhecer/explicar uma dada realidade, o que se apresenta como objetivo da pesquisa acadêmica. Nesse caso, para compreender o desenho infantil e aquilo que seu autor diz por meio de traços e cores lançados em uma folha de papel, necessário se faz escutar o que o próprio autor fala sobre sua produção.

No processo de análise das informações obtidas, seguiu-se a técnica de pesquisa “Análise Temática”, vista por Minayo (2008), devido à sua flexibilização e possibilidade de análise geral com liberdade teórica, como afirmam Braun e Clarke (2006, p. 3): “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados.”. Portanto, como apontam Rosa e Mackedanz (2021), buscou-se aplicar as seis fases da análise temática: 1) familiarização com os dados; 2) geração dos códigos iniciais; 3) busca por temas propostos; 4) revisão dos temas; 5) definição e nomeação dos temas e 6) produção do relatório.

Nesse sentido, realizou-se a releitura dos registros de diários de campo, observação das ilustrações produzidas pelos participantes e, posteriormente, o agrupamento de cada ilustração à sua história. As histórias, aqui citadas,



são as articulações produzidas pelas crianças durante o processo de criação e provenientes de recortes dos registros de diário de campo. As categorias indicadoras de temáticas de análise e núcleos de significação foram constituídas *a posteriori*, partindo-se do pressuposto de compreender as ilustrações infantis a partir das colocações de seus autores, de maneira a valorizar não apenas o produto, mas o processo de sua produção (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008).

Dessa forma, de maneira complementar à Análise Temática e partindo de leituras flutuantes do acervo produzido, utilizou-se o instrumento de identificação dos núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006), a fim de apreender os signos contidos nas histórias e desenhos infantis. Nesse viés, primeiro foram identificados os pré-indicadores, palavras e elementos que aparecem com frequência, sintetizam signos emocionais e facilitam a compreensão do todo presente nas histórias e desenhos. Em seguida, esses pré-indicadores foram combinados de acordo com a sua similaridade ou contraposição, de modo a gerar indicadores de categorias temáticas. Por último, a articulação entre os indicadores, com base nos sentidos produzidos e nos pontos fundamentais, resultou na construção de núcleos de significação. Esses núcleos expressam os “pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o



sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Em síntese, os desenhos foram associados às suas respectivas histórias e analisou-se os sentidos produzidos pelas crianças, por meio de sua verbalização durante ou registradas logo após a ação. Durante o processo de análise e interpretação das histórias junto às ilustrações, identificou-se 7 produções que continham elementos ou contextos de violências, pertencentes ao núcleo de significação “relações interpessoais”, as quais serão apresentadas a seguir.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Personagens e lembranças em ação: as significações no jogo de desenhar e contar histórias

Com os indicadores de categorias temáticas já estabelecidos e os seus agrupamentos em unidades de significação, tem-se que essas unidades servem, primordialmente, para a compreensão do contexto e sentido expressos em determinado elemento analisado, presente nas histórias e nos desenhos. Assim, as histórias e desenhos com ações ou contextos com a temática de violência, foram agrupados e interpretados e, infere-

se que todas as produções pertencem ao núcleo de significação “relações interpessoais”, composto pelos indicadores: família, amizade, relações predatórias, abandono e indiferença.

A partir disso, a violência emergiu nas produções por variadas nuances, seja nas relações de convívio entre os personagens, as ações que estes empregam como respostas ao outro e também como uma recordação verbalizada pela criança durante a elaboração de sua história e desenho. Nota-se também que essas histórias apresentam um grau de hostilidade e intencionalidade lesiva que se sobressaem às demais, como no seguinte recorte:

Já Franjinha, que estava do lado de T, desenhou um personagem de *Minecraft*, que teria lançado raios. Perguntei onde o raio havia caído e ele me disse que ele (o personagem, Herobrine) só jogou o raio. Mas ao falar de raio, ele começou a falar de trovão e disse que antes sentia medo e se escondia atrás do armário. Perguntei se ele não sentia mais medo de trovão, já que falou no passado, e ele disse que ainda sentia e começou a falar uma história de que uma vez seu avô pensou que o barulho do trovão era de algo que estava acontecendo fora de casa e estavam batendo nos carros e que



seu avô ficava agitado com isso e saía de casa para olhar. Então, perguntei se ao sair, seu avô percebia que se tratava de trovão e se acalmava. Ele disse que não, e que ele continuava achando que eram os carros batendo, e que uma vez ele voltou para casa e bateu na sua mãe (DC, 26/09/2023).

A família ganha destaque no fragmento acima e ilustra que, durante a criação e a contação de sua história, a criança combina elementos reais e imaginários a partir da recordação de uma vivência pessoal, o que já fora sustentado por Vigotski (2018, p. 37) ao dizer que: “o que a criança vê e ouve [...] são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação”. Dessa forma, o contexto familiar surge na conversa que a criança desenvolve com a pesquisadora, por meio da verbalização de uma lembrança que remonta à fantasia, especificamente a partir da relação entre os raios presentes na história e o trovão contido na recordação. A violência manifesta-se no tratamento entre os entes familiares, o que foi percebido pela criança e rememorado a partir da relação entre fantasia e realidade. Observa-se no desenho referente a essa história, Figura 2, abaixo apresentada, o personagem de *Minecraft*, um jogo eletrônico popular entre as crianças e adultos, em sua ação de lançar raios.



É possível distinguir, na ilustração, o personagem logo acima de vários rabiscos azuis que representam os raios, maneira criativa que o menino *Franjinha* achou para representar as descargas elétricas. Há outros elementos desenhados abaixo dos rabiscos, mas a criança não os destacou durante a contação da história.

Figura 2: Desenho de Franjinha sobre personagem de *Mine-craft*



Fonte: Acervo das autoras (2023)

A violência urbana ganha destaque e é evidenciada também em uma das produções de *Franjinha*, que durante o encontro temático “mudança”, cuja proposta é complementar a história de animais que devido à chuva está cogitando mudar-se de casa, cabendo à criança



decidir se haverá um deslocamento da família, por meio da complementação dos quadrinhos disponíveis com os próximos passos da história. Na produção da criança, inicialmente, há uma resistência à mudança, considerando o desafio apresentado - a chuva - como algo passageiro e que não oferece perigo. No entanto, durante o desenvolvimento do enredo ocorre a emergência de um furacão que apresenta sérios riscos aos personagens: “ele completou dizendo que a família teria pedido o resgate, porque o furacão destrói tudo e mata as pessoas” (DC 28/11/23). Em consequência disso, a família muda-se para um hotel e a criança correlaciona novamente elementos provenientes da história com às suas vivências:



Ainda falou que sentimos falta dos animais que deixamos em casa, porque eles sofrem vários perigos. Sobre os perigos ele falou que tinha viajado uma vez e quando voltou ladrões haviam levado o cachorro dele, mas que depois o tinham trazido de volta, só que com um tiro no olho. A criança encerrou a história falando que os coelhos deveriam colocar grades na casa nova (o hotel) para os ladrões não entrarem e depois eles foram brincar de pega pega (DC, 28/11/2023).

Apreende-se que as experiências da criança com a violência urbana foram desencadeadoras do cuidado em relação a colocar as grades na casa nova, dado que espera-se evitar que episódios de roubo e invasão sejam evitados, logo, os elementos de uma sociedade violenta estão impregnados na imaginação infantil, impactando no modo como percebe as relações e interpreta a realidade ao seu redor.

As relações predatórias estão atreladas ao contexto de hostilidade relacionadas à violência. Assim, o pré-indicador “morte” foi identificado em quatro das sete histórias com a temática violência. Surge como resultado de negligência, assassinato de personagens e relações predatórias entre os animais representados. A história que representa morte por negligência ocorreu no encontro temático primavera, cujo recorte pode ser lido a seguir:

A criança Dorinha desenhou, inicialmente, quatro flores, entretanto, continuou a desenhar e formou um cenário com uma menina. A menina desenhada se chamava Moranguinho e ela foi até o jardim escolher flores. Ela escolheu uma flor chamada Vici. Porém, a flor morreu pouco tempo depois porque Moranguinho não soube cuidar dela (DC, 26/09/2023).



Figura 3: Desenho de Dorinha



Fonte: Acervo das autoras (2023).



Na história acima, percebe-se que a relação entre as personagens seria de uma proteção desejada, ou seja, em que uma das personagens deveria prover um ambiente seguro de existência para a outra. Entende-se, assim, que se trata de uma história em que uma das figuras (Moranguinho) seria responsável pelo bem-estar e segurança de uma personagem mais frágil e vulnerável (flor), porém, devido ao seu descaso e negligência em exercer esse amparo, a outra personagem é levada à morte. De modo complementar, o desenho de *Dorinha* (Figura 3) ilustra e denomina a protagonista da história, em um ambiente de muitas flores, estrelas e corações, porém,

apenas uma das flores apresenta um contorno dos olhos e um sorriso, estando mais próxima à Moranguinho.

Por outro lado, identificou-se também a presença de histórias em que não havia uma expectativa positiva na relação entre personagens, pois, se tratava de uma relação predatória, como no trecho abaixo e na Figura 4:

Já o menino Cebolinha, que estava com dois dinossauros, colocou um deles deitado, explicando que estava morto. Quando perguntei como ele morreu, respondeu que o gato havia matado ele. Ao ser perguntado como tinha conseguido isso, argumentou que aquele gato era mais forte que o dinossauro (DC, 07/11/2023).



Figura 4: Origamis de Cebolinha



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Semelhante à história anterior, as duas que seguem também carregam traços de uma relação predatória, nas quais o pré-indicador “morte” permanece associado à dinâmica de perseguição e intimidação entre animais, ou de outras criaturas fictícias, como neste exemplo:

Quando me aproximei ele pediu que desenhasse uma lagartixa para ele, a partir disso começamos uma história, na qual a lagartixa estava numa parede, nessa parede havia um buraco, o animal passou para pegar uma maçã. Nesse instante havia um monstro que queria matar a lagartixa, ela voltou por outro buraco para a parede e não foi pega pelo monstro, tampando o buraco em seguida (DC, 26/09/2023).



No fragmento acima, também de uma história de *Cebolinha*, percebe-se uma trama de caça entre o predador (monstro) e a presa (lagartixa). No entanto, de modo distinto à outra história, anteriormente mencionada, e produzida pela mesma criança, nessa, o ato de matar/morrer não se concretiza, de forma em que a presa é capaz de formular saídas alternativas para a situação adversa na qual se encontrava.

Para além das histórias individuais, a última história, identificada também por meio do pré-indicador “morte”, foi uma história desenvolvida coletivamente.

Aninha participou da história quando Chico criou uma história em que o tubarão comia uma borboleta, quando eu perguntei como a família da borboleta se sentiria com isso ele complementou falando que a borboleta não iria morrer porque ela possuía um veneno que matou o tubarão. Ouvindo isso, Aninha disse que a borboleta não tinha veneno (DC, 07/11/2023).



Nas histórias coletivas elaboradas nos ECRs, foi possível perceber, o processo de desenvolvimento de histórias pelas crianças, a medida em que elas modificam os acontecimentos, por meio do acréscimo de novos elementos que possam mudar o curso da história. Na história coletiva supracitada, por exemplo, Chico e Aninha discordam em relação a existência do poder do veneno na borboleta, algo que no contexto da história teria grande impacto, pelo fato de que a presença ou ausência desse veneno seria responsável por provocar a morte de um (tubarão) ou de outro (borboleta) personagem.

Em síntese, as histórias e desenhos interpretados, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, revelam

como a violência está presente na cultura, de modo fossilizado, e no imaginário infantil. Assim, a criança é perpassada pelo lugar que ocupa em uma sociedade, suas condições de vida e as relações sociais que participa (Filho; Ponce; Almeida, 2009). Logo, os fenômenos psíquicos têm uma origem social, marcado pelas vivências culturais das pessoas. Caso essas relações sejam marcadas pela violência estrutural em suas variadas instâncias - físicas, verbais, psicológicas e sexuais -, o processo de interiorização dos referidos fenômenos operam de uma esfera interpísica para intrapsíquica. Dessa forma, essas ações externas passam a constituir uma linguagem interna que é responsável pelas condutas da criança e o modo como compreende a realidade ao seu redor. Pudemos observar esses processos nos desenhos e histórias apresentados, dado que há uma objetivação-subjetivação das emoções e pensamentos durante a criação, seja em como as histórias se encaminham para um final onde a morte é uma consequência da falta de cuidado ou um resultado de uma intimidação por uma figura mais forte e violenta.

Importante destacar que, a rememoração de acontecimentos, durante o processo de criar, denota também a função do afeto na orientação do pensamento. Em outras palavras, nas ações conscientes os afetos guiam os porquês, os motivos e os desejos expressos nas histórias.



Nesse contexto, os Encontros (Re)significadores e Potencializadores oferecem a oportunidade, por meio da verbalização desses afetos, de intelectualizar, refletir e ressignificar essas vivências, visto que ao desenhar e criar histórias “esses sentimentos e significações são transformados, dado a inexorável vinculação entre objetivação e subjetivação que caracterizam o movimento constitutivo do sujeito” (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008, p. 12).

CONCLUSÃO

Os encontros potencializadores mostraram-se, de maneira geral, como uma ferramenta metodológica, no contexto da educação básica, que permite a objetivação, por meio da criação de ilustrações e de histórias, as quais ressignificam experiências e afetos das crianças. Assim, as estratégias metodológicas de investigação-intervenção, desenvolvidas pelas pesquisadoras, podem contribuir para o enfrentamento à naturalização da violência intrafamiliar e, se constituir, como uma aliada na identificação de vulnerabilidades relacionadas às situações de violência.

As etapas de constituição das atividades, em parceria com as crianças, e os momentos de devolutiva permitiu a rememoração de criação de seus desenhos



e de suas histórias; a possibilidade de negação de suas autorias; a operação de modificações e ajustes aos enredos, produzidos anteriormente e, por fim, a opção, livre e tranquilamente, de alterar alguns fatos das suas narrativas originais.

Destaca-se o caráter transformador da elaboração do desenho e da criação de histórias como as principais ferramentas de objetivar sentimentos e de despertar a atividade criadora da criança de maneira eficiente. Por excelência se referem a ação do brincar, próprio da criança. Aliado a isso, reafirma-se a compreensão do desenho a partir da verbalização de seus autores mirins, as quais puderam ser acompanhadas e registradas em diários de campo pelas pesquisadoras. As histórias, contadas pelas crianças, se diferenciam das verbalizações ocasionais, também registradas, por apresentarem um enredo mais complexo, criativo, imaginativo e fantasioso.

Por fim, espera-se prosseguir e aprofundar as análises teóricas e metodológicas dos demais núcleos de significação, ilustrações e histórias para desenvolver novas estratégias para a continuidade dos ECRs. Assim, viabilizar encontros potencializadores espinosanos, marcados pela experiência de aprendizado de investigação e de intervenção, ressignificando vivências e promovendo ações criativas por meio do exercício da imaginação criadora.



Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006.

ATAIDE, J.; SILVA, M. Violação dos direitos infanto-juvenis: o combate à violência letal e o programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte no estado de Alagoas – PPCAAM/AL. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BARRETO, A. V. de B.; PELBART, P. P. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 28, p. e280032, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gM3LyQgTNbP3QCwWXs9LNhw/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

BATOMARCO NOBRE, L.; VOLTARELLI, M. A. Infância brasileira: olhares para a violência durante a pandemia. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências*, [S. l.], v. 12, n. 01, p. 78-95, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/12582>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Viva: instrutivo notificação de violência interpessoal e autoprovocada. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://portalsinan.saude.gov.br/violencia-interpessoal-autoprovocada>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de informações de agravos de notificação. Disponível em: <https://www.gov.br/acess/pt-br/acessonvv/svs/sistemas-de-informacao/sinan>. 2022. Acesso em: 23 maio. 2022.

BUENO, L. D.; JÚNIOR, P. S. dos S.; CANUTO, L. T.; OLIVEIRA, A. A. S. Iconografia na investigação e intervenção de processos psicossociais. *Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 99–108, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/18783>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CALHEIROS, M. N. S. et al. A violência baseada em gênero na perspectiva das crianças: uma investigação temática. *Saúde e Sociedade*, v. 32, n. 3, p. e220365pt, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902023220365pt>. Acesso em: 27 out. 2024.



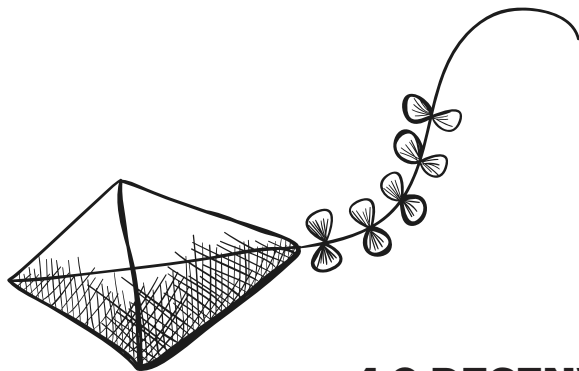
COUTO, M. et al. Repercussões da violência doméstica contra mulher para crianças sob ótica de agentes comunitários de saúde. *Revista Pró-UniverSUS*, v. 14, n. Especial, p. 77–83, 23 nov. 2023.

CUNHA, G. C. F. et al. Child sexual violence: the importance of including social themes in initial teacher training. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e3312138430, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38430>. Acesso em: 27 out. 2024.

DA ROCHA, R. C. A. et al. Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil: uma revisão integrativa. *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, n. 34, 2022.

FILHO, V.; PONCE, V.; ALMEIDA, S. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicologia da Educação*, n. 29, p. 27–55, 2024.





4 O DESENVOLVIMENTO DA AGRESSIVIDADE E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DONALD WINNICOTT

Heliane de Almeida Lins Leitão



O comportamento violento é um fenômeno complexo e multideterminado que afeta de modo negativo a vida social, colocando em risco a convivência entre as pessoas e a manutenção dos pactos que sustentam a cultura. Embora sempre presente na sociedade, há indícios de uma escalada da violência na atualidade corroborada pelo que tem sido chamado de “discurso do ódio” e suas ameaças ao laço social (Rinaldi, 2021). As repercussões deste fenômeno geram preocupações sociais e políticas que se desdobram em discussões interdisciplinares, especialmente nos campos da educação e saúde pública. No Brasil, dados atualizados do *Atlas da Violência 2024* revelam índices

alarmantes de violência ao longo dos anos, que atingem de forma particular grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira (Cerqueira; Bueno, 2024).

A psicologia, enquanto campo de conhecimento e profissão, é convocada a participar e contribuir com a compreensão do comportamento violento com vistas ao planejamento e execução de programas e ações de prevenção e intervenção. Sua participação tem sido importante, embora frequentemente confusa, na medida em que possa corroborar políticas de repressão e controle do comportamento agressivo, sem atentar para a complexidade de significados da agressividade humana. Equívocos conceituais contribuem com visões simplistas do comportamento violento, ora naturalizando a violência, considerada uma condição da natureza humana, ora atribuindo significados patológicos a comportamentos agressivos que expressam vitalidade e resistência saudável.

No campo psicanalítico, frequentemente o estudo da violência remete ao conceito freudiano de pulsão de morte, por definição apoiado numa visão essencialista de impulsos inerentes ao ser humano. Parte dessa incompreensão conceitual resulta da ausência de distinção entre a agressividade e a violência. Do ponto de vista psicanalítico, comportamentos agressivos e transgressores não são, necessariamente, considerados



violentos; por outro lado, a destrutividade e crueldade de comportamentos violentos não podem ser simplesmente naturalizadas e compreendidas como inevitáveis e constituintes da condição humana.

O presente trabalho busca oferecer uma reflexão teórica sobre agressividade e violência, revisitando a contribuição da teoria psicanalítica de Donald Winnicott (1896-1971) sobre a agressividade humana e suas vicissitudes, considerando possíveis repercussões para a prevenção e manejo de comportamentos violentos.

Winnicott se distingue da tradição psicanalítica como um teórico que ressalta a centralidade da participação do ambiente nos processos de desenvolvimento humano. Sem negar a importância do inconsciente e dos processos psíquicos individuais, o autor destaca que o ambiente é constitutivo da subjetividade humana. Sua teoria tem sido considerada protagonista de uma perspectiva relacional e psicossocial do desenvolvimento humano, trazendo importantes contribuições para as práticas sociais apoiadas na psicanálise (Leitão, 2017).

No que concerne o desenvolvimento da agressividade, Winnicott considera tendências inatas do ser humano que se manifestam e são moldadas pelas condições ambientais. Afastando-se de determinismos biológicos e ambientais, o autor considera a agressividade



como um potencial inato e vital para o desenvolvimento, o qual se desenrola de acordo com o ambiente de cuidado no contexto sociocultural. Neste sentido, sua teoria permite abordar o tema da agressividade e do comportamento violento a partir de sua complexidade, levando em consideração tanto aspectos subjetivos individuais quanto o contexto coletivo e sociocultural. Segundo Elaine Andrade e Benilton Bezerra Jr. (2009), a teoria de Winnicott contribui com reflexões que levam à desnaturalização da violência e à despatologização de muitas manifestações de agressividade, podendo colaborar com a prevenção do comportamento violento para além de políticas de controle e correção. De fato, deslocar o foco do problema da violência do âmbito individual e se indagar sobre a participação do ambiente na sua gênese, possibilita a ampliação e aprofundamento da discussão, ao tempo em que implica e responsabiliza o campo social.

No presente trabalho será, inicialmente, apresentada a teoria do desenvolvimento da agressividade de Winnicott. Em seguida, serão considerados aspectos do ambiente que ora favorecem a produção e aumento de comportamentos violentos, ora colaboram no sentido da sua prevenção. Por fim, serão consideradas repercussões da teoria de Winnicott para a reflexão sobre o tema considerando sua complexidade, podendo contribuir



com a prevenção e manejo de comportamentos violentos de crianças e jovens na atualidade.

A agressividade na teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott

Só se soubermos que a criança quer derubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la (Winnicott, 1939/2005, p.102).

A agressividade é um dos conceitos mais importantes do pensamento de Winnicott, repercutindo em diversas das suas teorizações. O autor abre seu clássico texto “*A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional*” (1950/2000) com uma crítica desconcertante à ideia de que a repressão da agressividade seja o caminho para a prevenção da violência:

A ideia central por trás deste estudo da agressividade é a de que, se a sociedade encontra-se em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos (p. 288).

Tal afirmação revela o afastamento de Winnicott do pensamento freudiano no que se refere ao conceito



de pulsão de morte e ao argumento da repressão da tendência destrutiva do ser humano como condição para a vida em sociedade. Para ele, pelo contrário, a repressão da agressividade do indivíduo é perigosa, na medida em que represente a coerção de impulsos pessoais vitais e necessários ao desenvolvimento.

Uma das críticas mais contundentes de Winnicott (1971/1975) à psicanálise clássica reside em afirmar que Freud e Klein se apegaram à hereditariedade, suposta no conceito de pulsão de morte, subestimando o fator ambiental no desenvolvimento da agressividade humana. Seu conceito de agressividade primária é apresentado como parte do potencial de vitalidade e elemento constitutivo da subjetividade, cujo desenvolvimento depende absolutamente do ambiente.

Para Winnicott (1939/2005), no início da vida a agressividade é expressão de atividade e motilidade do corpo, quando não há intencionalidade destrutiva. Esta agressividade primária apresenta um potencial inato, mas encontra no ambiente as condições para o seu desenvolvimento. Originalmente está associada ao impulso de amor primitivo e apetite, expressando-se como atividade e voracidade do bebê em relação à mãe e ao alimento. Quando o cuidado ambiental é suficientemente bom, a agressividade se desenvolve de modo integrado e contribui com os processos maturacionais na relação



com a realidade, o brincar e a criatividade. Quando o ambiente não é bom o suficiente, a agressividade pode se tornar inibida ou se manifestar nos comportamentos antissociais destrutivos. Assim, nos termos de Winnicott, o comportamento violento com intenção destrutiva sinaliza problemas no desenvolvimento da agressividade que podem resultar na incapacidade de utilizá-la enquanto força vital e a favor da vida.

É preciso destacar a importância da agressividade nos primórdios do desenvolvimento emocional (Winnicott, 1945/2000). Embora o impulso do amor primitivo do bebê não tenha intenção de destruir, apresenta um aspecto destrutivo, o qual pode gerar tensões no ambiente. A resposta da mãe, ou seu substituto, às expressões do que Winnicott nomeia como a “impiedade” ou “crueldade” (*ruthlessness*) do bebê na fase caracterizada por sua dependência absoluta do ambiente, são fundamentais para o seu desenvolvimento. Se o ambiente for incapaz de suportar e sobreviver à agressividade espontânea do bebê, ele tende a ocultar seu *self* cruel e isso favorecerá a não integração e dissociação do impulso agressivo (Abram, 2000). Nas palavras de Winnicott: *“Sem a possibilidade de brincar sem compaixão, a criança terá que esconder seu eu impiedoso e dar-lhe vida apenas em estados dissociados”* (1945/2000). As consequências nefastas de tal dissociação para o amadurecimento e saúde emocional



do indivíduo não podem ser subestimadas. Por outro lado, a gradual integração do impulso agressivo leva ao desenvolvimento da capacidade de sentir empatia, preocupação e culpa, tendo um papel fundamental no amadurecimento emocional do bebê, inaugurando o estágio do concernimento (*concern*) (1950/2000). O estágio da preocupação ou concernimento representa um avanço no desenvolvimento, abrindo possibilidades de transformação do impulso pessoal agressivo na capacidade de doar, construir e reparar.

Em contraste ao comportamento destrutivo ou violento, a capacidade de “construir” resulta do desenvolvimento saudável da agressividade, facilitado por um ambiente que promove a integração e a responsabilidade pessoal pelo impulso agressivo (Winnicott, 1960/2005). Winnicott escreveu:

Na criança em processo de amadurecimento surge uma alternativa muito importante à destruição. É a *construção*. Tentei descrever um pouco da maneira complexa como, em condições ambientais favoráveis, um impulso construtivo está relacionado com a aceitação pessoal, por parte da criança, da responsabilidade pelo aspecto destrutivo da sua natureza. Um dos mais importantes sinais de saúde é o surgimento e a manutenção,



na criança, do brincar construtivo (Winnicott, 1939/2005, p. 107, grifo do autor).

Portanto, Winnicott destaca o valor positivo da agressividade no desenvolvimento emocional. Se o impulso destrutivo encontra resistência e sobrevivência do ambiente, ao invés de indiferença, retaliação ou morte, permite à criança constatar a distinção entre o eu e o não-eu, tornando-se capaz de integrar e usar sua própria agressividade (1968/1975). Se o ambiente sobrevive à destrutividade espontânea da criança pequena, lhe oferece oportunidade de aceitar a responsabilidade sobre seus impulsos agressivos e ser capaz de se preocupar com seus efeitos no ambiente, desenvolvendo atitudes construtivas e reparadoras. Quando o ambiente é sensível e acolhe com naturalidade a agressividade da criança, lhe oferece oportunidade e tempo para que se desenvolva em seu próprio ritmo, alcançando o controle de sua agressividade e a capacidade para ser agressiva nos momentos adequados para usar sua força vital a favor do brincar, amar e viver. Ao mesmo tempo que acolhe, o ambiente também oferece oposição à agressividade, garantindo a experiência da externalidade do objeto e da realidade não-eu (1950/2000).

Entretanto, se o ambiente não oferece as condições facilitadoras para este processo, pode-se prever destinos



problemáticos para a agressividade. Quando o ambiente falha, seja em forma de privação ou intrusão, cria-se um cenário desfavorável à integração da agressividade que pode levar ao comportamento antissocial.

Quando o ambiente é intrusivo, o bebê não tem alternativa, a não ser reagir. Desse modo, não consegue agir a partir de seu impulso pessoal e perde contato com o sentido da própria experiência. Constitui-se o cenário para impasses no desenvolvimento e interrupções na experiência da continuidade de ser. Nas palavras de Abram (2000):

No caso da oposição externa ser por demais intrusiva, o bebê pode apenas reagir em lugar de responder. Na terminologia de Winnicott, reagir ao choque significa que o sentido de *self* do bebê, bem como o continuar-a-ser é abortado (p. 15).

Em consequência, ocorre a interrupção do processo de integração da agressividade e de sua canalização para experiências construtivas e criativas.

No seu importante livro sobre a tendência antissocial, *Privação e Delinquência* (1984/2005), Winnicott desenvolveu o argumento de que o comportamento transgressor seria uma resposta à frustração e perda



vivenciadas no ambiente. Ao sofrer uma *deprivação*, ou seja, uma falha ambiental no período da dependência relativa, o indivíduo poderia reagir com agressividade dirigida ao ambiente, especialmente manifesta nos comportamentos de roubo (geralmente associado à mentira), e destrutividade. A *deprivação* diz respeito a uma experiência de separação e perda do ambiente suficientemente bom que foi experimentado na fase da dependência absoluta. O comportamento antissocial busca alguma compensação do ambiente, o qual é percebido como responsável pelo sentimento de perda.

Segundo Winnicott, o roubo teria como objetivo recuperar, simbolicamente, o objeto perdido, enquanto os comportamentos destrutivos seriam tentativas de provocar uma resposta firme do ambiente, no sentido do restabelecimento da confiança, segurança e provisão. Para o autor, portanto, comportamentos transgressores e destrutivos podem endereçar um pedido de socorro ao ambiente, expressando um sentimento de esperança. Nestes casos, se o ambiente responder com demasiada indiferença ou repressão, cria-se um cenário desolador e potencializador de comportamento violento.

Winnicott apresenta uma distinção entre a tendência antissocial e a delinquência, embora considere que ambas tenham sua origem na *deprivação* e são uma comunicação inconsciente de necessidades profundas.



Por um lado, considera que o comportamento antissocial pode ser uma expressão normal das necessidades do desenvolvimento da criança ou adolescente, demandando um manejo apropriado do ambiente, que conjuga amor e vigor, incluindo limites. Neste sentido, o ambiente é chamado a responder através da difícil equação entre as atitudes de *holding*, estabilidade, firmeza e sobrevivência. Se, porém, o ambiente não é capaz de acolher o ato antissocial como uma comunicação inconsciente de busca da estabilidade e segurança afetiva, corre-se o risco do desenvolvimento da delinquência. Na delinquência ou comportamento criminoso, o indivíduo busca ajuda e assistência, ansiando encontrar uma resposta do ambiente que lhe ofereça limites e segurança emocional. O manejo e tratamento que supõe a delinquência juvenil como sinal de falha ambiental no desenvolvimento opta pelo oferecimento de ambientes substitutos, institucionais e psicoterapêuticos, como oportunidades para elaboração das perdas vivenciadas na infância.

Winnicott considera que a provisão ambiental necessária face aos comportamentos delinquentes se dá a partir do manejo e da terapia, envolvendo um *setting* relacional. Segundo ele, a educação moral, a repressão e a punição são inúteis em seus efeitos, favorecendo uma falsa socialização, o desenvolvimento de uma atitude de submissão e de um modo de viver baseados no falso *self*.



Em decorrência de falhas constantes do ambiente, o comportamento com intencionalidade destrutiva manifesta a agressividade transformada em violência.

O papel do ambiente na produção e prevenção da violência

A teoria de Winnicott nos informa que é necessário abordar a violência como um fenômeno complexo e multifacetado, para além dos processos individuais. No Brasil, a violência se manifesta de diversas formas e em vários lugares, para além de situações envolvendo o crime. Há uma violência estrutural que se mostra nas relações privadas, institucionais e públicas, evidenciando uma sociedade historicamente marcada pelas desigualdades e relações de dominação. Ampliando-se a noção de ambiente apresentada por Winnicott, pode-se considerar falhas no contexto sociocultural como produtoras de sofrimento psicossocial e adoecimento psíquico (Leitão, 2015).

A violência doméstica é frequente e caracteriza o cotidiano de crianças e adolescentes no Brasil (Cerqueira; Bueno, 2024). Em tais circunstâncias, como pensar a prevenção do comportamento violento? Como mencionado acima, a abordagem de Winnicott vem sendo apontada como ferramenta teórica relevante para a



desnaturalização do fenômeno da violência, juntamente com a despatologização de diversas manifestações de agressividade (Andrade; Bezerra Jr, 2009). Sua ênfase na relevância do ambiente para o desenvolvimento humano traz para o centro da discussão as condições históricas e sociais na gênese do fenômeno da violência. Apoiados na teoria de Winnicott, Andrade e Bezerra Jr. (2009) apresentam uma compreensão do fenômeno da violência enquanto indissociável do contexto ambiental:

Daí podemos retirar um sentido para a violência: uma *reação* relacionada à *intenção de destruir e/ou negar a existência do outro* devido à incapacidade do sujeito de usufruir de forma criativa de sua agressividade, o que, longe de ser uma fatalidade, é resultado da ação de um meio com atitudes invasivas ou não-confiáveis (p. 448, grifos dos autores).



Para Winnicott, a violência não é expressão da agressividade, mas o resultado de problemas no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ser agressivo como manifestação da sua força vital, espontaneidade e criatividade. Antes de remeter a origem do problema a um declínio da lei e das forças sociais repressoras, a violência seria primeiramente decorrente da ausência de um ambiente suficientemente bom, capaz

de sobreviver às expressões infantis de agressividade, quando não há intenção destrutiva. De modo inovador, Winnicott defende que a prevenção da violência seria fundamentada na modificação de condições ambientais. Primariamente, a prevenção se daria na promoção de ambientes familiares e educacionais facilitadores do desenvolvimento da agressividade das crianças. Uma provisão ambiental que ofereça sustentação (*holding*), numa combinação de amor e vigor, onde os limites e as contenções sejam apresentados com tolerância, é a base para a prevenção do comportamento violento, o qual se caracteriza pela intencionalidade destrutiva e ausência de preocupação com os danos causados.

A partir do conceito de privação, Winnicott aponta também o importante papel da experiência de frustração e perda reconhecida como falha ambiental, na origem do comportamento destrutivo. Segundo ele, a esperança de reaver o que foi perdido motiva o ato antissocial, representando um teste do ambiente. Ao testar o ambiente, a criança ou adolescente demanda uma resposta firme de contenção, mas não retaliadora, garantindo a manutenção de um contexto de estabilidade e segurança afetiva no qual possa experimentar sua agressividade. Há um pedido de socorro e o desejo por um ambiente que reaja e se faça presente, como compensação da segurança perdida. Nas palavras de Winnicott



(1964/2005), a retomada da provisão ambiental que oferece oposição e limites é essencial para o amadurecimento da agressividade: *“sem esse domínio firme, uma criança é incapaz de descobrir o impulso, e só o impulso que é encontrado e assimilado é passível de autocontrole e socialização”* (p. 178). Neste sentido, a prevenção à violência opera no oferecimento de um ambiente forte e vigoroso diante do ato antissocial, ao tempo em que acolhe o sentido da comunicação inconsciente como um pedido de socorro. Apenas quando o ambiente é capaz de sobreviver aos ataques antissociais, oferece a criança ou adolescente a oportunidade para resgatar sua confiança na própria agressividade. Se o ambiente for indiferente, retaliador ou excessivamente repressor, impedirá este processo, abrindo-se espaço para a desesperança e o descontrole dos impulsos.

No caso de crianças, adolescentes e jovens, indivíduos em processo de formação, há que se buscar os sentidos possíveis de comportamentos violentos endereçados ao ambiente. É necessário considerar a história pessoal, sempre singular, enquanto inserida nos diversos contextos ambientais, incluindo a família, a escola, a comunidade e o espaço social mais amplo. Falhas na provisão de estabilidade, segurança, assim como experiências intrusivas e violentas vivenciadas no ambiente precisam ser apontadas, nomeadas e modificadas.



Numa sociedade hierárquica, desigual e injusta como a brasileira, é necessário considerar as inúmeras adversidades vivenciadas por crianças e adolescentes expostos a frustração e perda cotidianamente. Além disso, a recorrente exposição a uma cultura violenta que se caracteriza pela dominação dos mais fortes sobre os mais fracos, coloca as crianças numa posição de vulnerabilidade. Junta-se a isto os agravantes de riscos relacionados a marcadores de gênero, raça e classe social. Assim, a escuta e manejo dos comportamentos considerados violentos envolve uma compreensão psicossocial deste fenômeno, chamando à responsabilidade os ambientes onde eles se manifestam.

Por outro lado, Winnicott argumenta que a provisão ambiental oferecida pela família, escola e comunidade apresenta potencial de transformação subjetiva na medida em que ofereça oportunidade de reconhecimento, elaboração e canalização da agressividade para a assertividade e criatividade. Por fim, para o autor, o mais importante no ambiente é sua qualidade relacional, pois apenas na sustentação do encontro inter-humano é possível retomar e construir sentidos para a vida.



Para não concluir

Se a violência é um fenômeno complexo, há dificuldades e desafios no que concerne as possibilidades de sua prevenção. Se a cultura é violenta, quais os alcances possíveis de ações e intervenções destinadas aos indivíduos envolvidos? Conhecer e atentar para processos subjetivos a partir da ótica de sua historicidade e contextualidade ambiental, pode estabelecer um profícuo caminho para uma abordagem do problema na qual a psicologia ofereça sua especial contribuição no diálogo e prática interdisciplinares.

A perspectiva de Winnicott pode, efetivamente, contribuir com uma compreensão a este tema ao ressaltar a importância do ambiente e as possíveis significações dos elementos subjetivos que compõem atos violentos no cenário social. Especialmente nos casos envolvendo crianças e jovens, seu pensamento destaca a responsabilidade do ambiente e contexto sociocultural. Se o ato transgressor e violento for entendido, não como uma questão individual e intrapsíquica, mas como resultante de processos inseridos na cultura, abre-se a possibilidade de abordagens de intervenção para além da instrução, repressão, controle e correção. Ademais, compreender o comportamento violento enquanto resultante de violências sofridas no contexto de falhas



ambientais possibilita o reconhecimento e elaboração de traumas. Além disso, o pensamento do autor supõe o potencial do ambiente para oferecer experiências de ressignificação do passado infantil, apostando em efeitos subjetivos profundos e transformadores potencializados em ambientes educacionais e terapêuticos.

O ato violento traz em si configurações indissociáveis de aspectos individuais e coletivos. É preciso reconhecer que comportamentos violentos de crianças e jovens podem comunicar um sinal de esperança na busca por reconhecimento e acolhimento. O modo como se constrói e narra a história de cada indivíduo refletirá nas possibilidades de intervenção e ações na cena pública. Ampliar e aprofundar o olhar e a compreensão de comportamentos difíceis e desafiadores de crianças, adolescentes e jovens nas escolas e ruas é uma postura eticamente relevante da psicologia enquanto conhecimento e profissão na construção de ações e programas de prevenção e tratamento de comportamentos violentos na atualidade. Para além do endurecimento da lei e das ameaças de punição, a psicologia pode contribuir com a construção de respostas às necessidades de crianças, adolescentes e jovens, em processo de constituição subjetiva, os quais se debatem com o sofrimento decorrente de condições adversas para o seu desenvolvimento.



Para não concluir, vale destacar que, como desdobramento de sua teoria, Winnicott aponta a importância do ambiente macrosocial, considerando que práticas democráticas na sociedade estabelecem condições facilitadoras do desenvolvimento individual e coletivo, colaborando com a diminuição de conflitos e da violência (Plastino, 2014). Segundo Winnicott (1965/2005), a democracia é uma conquista de uma sociedade madura, favorecendo o desenvolvimento da autoconsciência individual, responsabilidade pessoal e liberdade de pensamento, expressão e ação. De fato, a democracia na política supõe o valor igualitário da opinião de todas as pessoas. O ambiente social democrático propõe o acolhimento da diversidade e o reconhecimento das singularidades, contribuindo com relações mais igualitárias. No contexto democrático, é possível fomentar valores como tolerância, inclusão e respeito às diferenças, diminuindo tensões no campo social geradoras de várias formas de violência.

A prevenção da violência é atravessada, portanto, pelo compromisso com a democracia enquanto uma forma de organização social propulsora de liberdade, igualdade de direitos e defesa dos mais vulneráveis. Escritas em meio às incertezas políticas e sociais da Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial, as palavras de Winnicott se mostram profundamente relevantes hoje,



podendo encontrar eco na sociedade brasileira atual: “A palavra **democracia** reveste-se de imensa importância em nossa época” (1965/2005, p. 227, grifo do autor). Que a teoria e a prática psicológicas implicadas com o sofrimento na cultura contemporânea possam contribuir com o que lhes cabe nesta urgente tarefa.

Referências

ABRAM, Jan. *A linguagem de Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANDRADE, Elaine V. de; BEZERRA JR., Benilton. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 14, n. 2, p. 445–453, mar. 2009.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2024*. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LEITÃO, Heliane de A. L. O self no espaço compartilhado: a subjetividade relacional em Winnicott. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 7, p. 48–58, 2017.

LEITÃO, Heliane de A. L. Ambiente sociocultural e saúde emocional: perspectivas a partir do pensamento de Winnicott. In: TRIMBOLI, Alberto; GRANDE, Eduardo; RAGGI, Silvia; FANTIN, Juan C.; FRIDMAN, Pablo; BERTRAN, Gustavo (orgs.). *Lecturas de la memoria*:



ciencia, clínica y política. Buenos Aires: AASM, 2015. v. 1, p. 431–433.

PLASTINO, Carlos A. Agressividade e agressão. In: PLASTINO, C. A. *Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 78–91.

RINALDI, Doris. *Psicologia das massas, mais ainda: fraternidade, ódio e segregação*. Trivium, Rio de Janeiro, v. 13, n. spe, p. 56–62, mar. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912021000100009&lng=pt&nrm=i so. Acesso em: 20 dez. 2024.

WINNICOTT, Donald W. Agressão e suas raízes. In: WINNICOTT, Donald W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 93–110. (Originalmente publicado em 1939).

WINNICOTT, Donald W. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: WINNICOTT, Donald W. *Da Pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 288–304. (Originalmente publicado em 1950).

WINNICOTT, Donald W. Desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, Donald W. *Da Pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 219–232. (Originalmente publicado em 1945).



WINNICOTT, Donald W. Agressão, culpa e reparação. In: WINNICOTT, Donald W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 153–162. (Originalmente publicado em 1960).

WINNICOTT, Donald W. A juventude não dormirá. In: WINNICOTT, Donald W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 177–179. (Originalmente publicado em 1964).

WINNICOTT, Donald W. Algumas considerações sobre o significado da palavra democracia. In: WINNICOTT, Donald W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1965/2005. p. 227–247.

WINNICOTT, Donald W. A criatividade e suas origens. In: WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971/1975. p. 95–120.

WINNICOTT, Donald W. O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In: WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1968/1975. p. 121–131.





5 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SADIO DA AGRESSIVIDADE E AS FORMAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA: UMA VISÃO WINNICOTTIANA

Paula Orchiucci Miura

Tainá de Paula Gonçalves

Yasmin Cristini de Oliveira



Introdução

Winnicott atribui à família o papel de oferecer o suporte ao indivíduo durante sua vida, promovendo um ambiente suficientemente bom que favoreça o desenvolvimento emocional. A família é o primeiro agrupamento, e sua relação vai se dar de forma diferente para cada membro, dependendo da maneira em que desempenham papéis e como estes serão utilizados pelas crianças durante o amadurecimento, gerando possibilidades de experimentação (Winnicott, 1966/2021). Dessa forma, para o autor, “A família é vista

como um lugar em que as crianças descobrem sentimentos de amor e ódio, e do qual elas podem esperar simpatia e tolerância, assim como a exasperação que delas decorre” (Winnicott, 1966/2021, p. 165).

Como o grupo primordial em que o indivíduo se insere, é também papel da família facilitar o estabelecimento da independência e a transição para a sociedade de forma mais ampla, garantindo um espaço seguro para o retorno (Winnicott, 1960/2023a).

Reitera-se, então, a importância do grupo familiar no que diz respeito ao desenvolvimento emocional das crianças, de modo que, para além de promover a estrutura física para se viver, a família também proporciona a segurança necessária para o desenvolvimento emocional, da personalidade e do caráter (Winnicott, 1940/2005). Na psicoterapia individual, destaca-se a importância de observar a criança em meio a seu contexto familiar, de forma que tal grupo é essencial para o processo de tratamento, sendo unicamente capacitado para suprir suas demandas (Winnicott, 1957/2023). Diante disso, compreende-se que:

A família pode ser estudada não somente como uma atitude estruturada dos pais, parentes próximos e irmãos e irmãs, mas também como algo que é em parte pro-



duzido pelas necessidades urgentes das próprias crianças, necessidades surgidas da dependência e do fato de que o processo individual de amadurecimento só se toma realizado em um meio ambiente facilitador (Winnicott, 1965/1994, p. 115).

Para além da teoria winnicottiana, a importância da família para o desenvolvimento é amparada legalmente no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece em seu artigo 19 que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2016). Promulgado em 1990, o ECA é instrumento essencial na defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Dessa forma, é reconhecido o acolhimento e integração dos indivíduos nos grupos familiares e a manutenção desses vínculos para o pleno desenvolvimento. Contudo, é apontado no 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) um agravamento nos números de ocorrências de violências contra crianças e adolescentes no ambiente doméstico, com pais e responsáveis como autores (Martins, 2024, p. 196). Indica-se que 93,77% dos casos de maus-tratos contra



esse público tiveram um familiar como agressor, e 68,67% ocorreram na residência de quem sofreu a violência (FBSP, 2024).

Considerando a complexidade do fenômeno da violência e seus impactos na sociedade brasileira, em especial considerando a família como potencial autora da violência, mas também em posição privilegiada de prevenção e proteção do público infanto-juvenil, essa pesquisa bibliográfica busca compreender o papel do grupo familiar no processo de constituição do indivíduo, bem como as contribuições da família na prevenção da violência contra crianças e adolescentes, a partir da psicanálise winnicottiana.



Método

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que busca fundamentar teórica e criticamente o objeto de estudo, uma vez que esse procedimento metodológico permite o alcance de um amplo número de informações a partir de fontes bibliográficas que contribuem para a compreensão do objeto de estudo, levando em consideração a interpretação pessoal e análise dos dados encontrados a partir de procedimentos estabelecidos (Lima; Mioto, 2007). Trata-se ainda de um estudo de caráter qualitativo e exploratório. Abordagem qualitativa,

pois se busca compreender o objeto de estudo de forma interpretativa em suas relações com os fenômenos sociais (Brito; Oliveira; Silva, 2021), ancorando-se na teoria winnicottiana, e exploratória, pois se objetiva realizar aproximações com a fonte bibliográfica a fim de estabelecer maior aprofundamento e familiaridade com o tema investigado (Raupp; Beuren, 2006).

As etapas utilizadas nesta pesquisa se amparam nas quatro etapas que Salvador (1986 *apud* Lima; Mito, 2007) descreve: (1) elaboração do projeto de pesquisa, no qual se realiza a escolha do assunto a ser tratado e constrói-se o problema e o plano de pesquisa; (2) investigação das soluções, momento em que ocorre o levantamento bibliográfico e o estudo das informações contidas nas fontes encontradas; (3) análise explicativa das soluções, onde o pesquisador interpreta os dados dos materiais selecionados; (4) síntese integradora, caracterizada como a reflexão final do pesquisador em relação à investigação do problema de pesquisa, levando em consideração a exploração, conexão e indagação do material analisado.

Para tanto realizou-se um levantamento das ocorrências da palavra “família” nas obras de Winnicott. Utilizou-se para o levantamento um compilado disponível de forma digital com todos os textos do autor traduzidos para a língua espanhola, em ordem cronológica de sua publicação. No entanto, para a leitura e análise dos dados,



foi feita a busca dos textos na língua portuguesa, para a melhor compreensão.

Primeiramente, foram encontradas 705 correspondências para o descritor “família”, e, a partir disso, realizou-se a leitura flutuante dos textos nos quais a palavra aparecia. Ao longo da consulta, percebeu-se que os resultados para a busca não eram correspondências exatas, também contendo outras palavras para o radical “família” como “famílias”, “familiar”, “familiares”, “familiarizado/s”, entre outros derivados. Com isso, ao decorrer da leitura, foi realizado uma contagem manual das palavras que tratavam família como grupo social, como, por exemplo, “grupo familiar” ou “relações familiares”, excluindo as ocorrências de familiar/familiares como adjetivo usado para algo que se presume conhecer. Excluíram-se completamente as ocorrências de familiarizado/familiarizados pelo mesmo motivo. Ao final, resultaram 642 correspondências de “família” de acordo com o critério de busca estabelecido, distribuídas entre um total de 120 textos. Com o objetivo de sistematizar a leitura e organizar os textos no qual o descritor aparecia, foi criada uma tabela na plataforma Google Planilhas no qual foram relatadas a página na qual a palavra se encontrava, o título do texto, o número de correspondências da palavra dentro do texto, um breve resumo do contexto no qual a palavra aparecia e, por fim,



se o texto atende aos critérios de inclusão estabelecidos para auxiliar na composição do objetivo do levantamento.

Para a escolha dos textos, foi realizada uma leitura flutuante que levou em consideração as publicações que compreendiam a definição de família para a teoria winnicottiana, assim como textos que entendiam a família como agente de prevenção e proteção ou como produtor e/ou perpetuador da violência com crianças e adolescentes. Estes critérios foram estabelecidos com o intuito de possibilitar uma articulação entre as obras de Winnicott e os objetivos de prevenção das violências contra crianças e adolescentes realizadas com famílias.

A partir destes critérios, reduziu-se o total de 120 textos nos quais a palavra “família” apareceu para 20 publicações escolhidas para serem analisadas de forma mais aprofundada. Realizou-se a leitura dos 20 textos, construindo-se uma tabela na qual foram adicionadas um resumo da obra lida, assim como uma breve análise a partir do que o autor aborda sobre a temática da violência, sobre o papel da família e contribuições a respeito da prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Assim, desse total, nove textos foram escolhidos para compor a amostra final (ver tabela 1), por apresentarem contribuições relevantes para um ou mais itens supracitados, a fim de agrupar temas similares para a discussão das contribuições de Winnicott para a



prevenção e o acolhimento de crianças e adolescentes contra a violência.

Tabela 1: Amostra final dos textos selecionados na língua portuguesa

Nº	Texto	Obra em que está localizada
1	Crianças e suas mães (1940)	Privação e delinquência (2005)
2	A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar (1950)	Privação e delinquência (2005)
3	Um caso manejado em casa (1955)	Da pediatria à psicanálise (2021)
4	Fatores de integração e desintegração na vida familiar (1957)	Família e desenvolvimento individual(2023)
5	Família e maturidade emocional (1960)	Família e desenvolvimento individual(2023)
6	Os efeitos da psicose sobre a vida familiar(1960)	Família e desenvolvimento individual(2023)
7	Psicoterapia dos distúrbios de caráter (1963)	Processos de amadurecimento e ambiente facilitador (2022)
8	Conceito de Trauma em Relação ao Desenvolvimento do Indivíduo dentro da Família (1965)	Explorações psicanalíticas (1994)
9	A delinquência como sinal de esperança(1967)	Tudo começa em casa (2021)



Visando articular as obras escolhidas e, a partir destas, refletir sobre o papel da família em relação à violência, foi realizado um agrupamento dos textos com base na similaridade de seus conteúdos, produzindo assim três categorias temáticas: “O papel da família no desenvolvimento emocional sadio da agressividade”, “A desintegração do lar: a família comopotencial agressora” e “A rede de profissional no acolhimento e assistência do indivíduo em desenvolvimento”, visando compreender a importância da prevenção à violência no ambiente familiar, levando em consideração a segurança e o acolhimento dentro do ambiente familiar, assim como caracterizar a violência e como ela se manifesta em relação à família.



Resultados e Discussão

O papel da família no desenvolvimento emocional sadio da agressividade

A família possui papel fundamental por meio de todo o processo de desenvolvimento emocional de uma criança. Dentre as diversas funções desempenhadas pelo grupo familiar, compreende-se que uma das principais é a promoção de um ambiente facilitador que ofereça segurança para o indivíduo em desenvolvimento. Como

apontado por Winnicott (1940/2005) “a unidade familiar proporciona uma segurança indispensável à criança pequena. A ausência dessa segurança terá efeitos sobre o desenvolvimento emocional e acarretará danos à personalidade e ao caráter” (p. 18). De acordo com as considerações realizadas pelo

psicanalista a partir dos textos selecionados, observou-se um destaque diante da atuação da família frente à agressividade e a violência que pode vir a ser apresentada por crianças e adolescentes no percurso de seu desenvolvimento.

A agressividade, pelas lentes de Winnicott, é uma forma do sujeito de se relacionar de maneira sadia com o mundo que o cerca, de modo que a sua expressão não é menos importante que a experiência de qualquer outro afeto, e é crucial para que a relação com o mundo seja construída e integrada ao sujeito. A agressividade, para Winnicott (1960/2023a), é parte constituinte de todo indivíduo, sendo necessária para o desenvolvimento de uma personalidade integrada, completa e sadia. A família consegue, por meio do manejo, compensar a agressividade e auxiliar a criança em sua integração com o mundo.

Assim, o próprio ambiente familiar é capaz de tratar o indivíduo em desenvolvimento, seja por meio do ato



de mimar ou por meio de controle estrito. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário que a família seja capaz de resistir ao ódio e prover um ambiente estável e indestrutível, o qual será usado pela criança ao se deparar com conflitos durante seu amadurecimento. Nesse sentido, observa-se o conflito entre os sentimentos de amor e ódio direcionados a um mesmo objeto, que o autor denomina de ambivalência (Winnicott, 1965/1994). Esta ambivalência vivida pode ser integrada ao indivíduo de modo satisfatório em um ambiente suficientemente bom, o que, por conseguinte, possibilita a experiência da preocupação, reparação e proteção.

Para Winnicott (1957/2021), a primeira fase da vida está marcada por uma dependência absoluta da figura materna, que representa para a criança todo o seu mundo. A integração da criança como um mundo exterior à sua mãe, bem como o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de amar e se preocupar com o outro, estão diretamente ligados ao manejo da agressividade inerente ao indivíduo. A partir desse manejo, os mundos interior e exterior são constituídos e os sentimentos de ambivalência de amor e ódio podem ser experienciados, principalmente junto das figuras parentais, que configuram seu núcleo familiar (Winnicott, 1957/2021)

Nesse sentido, a criança nunca está isolada de seu ambiente, de modo que a família e a sociedade que a cercam



estão diretamente incumbidos da função de responder à esses impulsos agressivos que são demonstrados pelas crianças, não com repreensões e castigos, mas com compreensão e acolhimento, se mantendo um lugar seguro e estável, no qual as demonstrações de agressividade não irão rompê-lo, pois para Winnicott “a provisão ambiental deve ser suficientemente “boa” para que o amadurecimento se torne um fato no caso de cada criança” (1963/2022, p. 266).

Um elemento importante nessa fase de passagem da dependência absoluta para a relação entre mundo interno e externo é o que o autor chama de *fenômeno transicional*, caracterizado pelo período da infância em que a criança está começando a sair da relação unificada com a mãe e está descobrindo a externalidade do mundo. Para que tal processo seja realizado de forma satisfatória, as crianças adotam objetos ou atos que podem ser desde brinquedos, paninhos, ou cantigas ou mesmo uma ação como esfregar o lóbulo da orelha. É de suma importância que os hábitos que envolvem os fenômenos transicionais sejam respeitados, pois são eles que possibilitam a constituição entre mundo interior e exterior, que “tornam a criança capaz de suportar frustrações e privações, e a apresentação de situações novas” (Winnicott, 1950/2005, p. 212).



É de tal necessidade que, para Winnicott, se houver uma privação na experiência da criança frente aos fenômenos transicionais, isso pode implicar graves danos ao seu desenvolvimento emocional, principalmente no que diz respeito ao relacionamento entre o mundo interno e externo. O autor afirma que “a maioria das crianças incluídas na categoria de desajustadas ou não tiveram um objeto (transicional) desse tipo ou o perderam” (1950/2005, p. 211).

No texto “Família e maturidade emocional” (1960/2023a), Winnicott elucida a sua visão acerca da importância do papel da família no processo de desenvolvimento emocional do indivíduo, reconhecendo o ambiente familiar como o lugar propício para oferecer acolhimento e segurança aos filhos em processo de amadurecimento e as fases decorrentes desse processo. Para o autor, a maturidade é relativa a cada fase da vida e não uma habilidade que deve ser obtida rapidamente, como sinal de um bom desenvolvimento. Pelo contrário, as fases do amadurecimento devem ser seguidas e respeitadas para que a criança possa, por meio da destruição simbólica do lar por meio dos atos que expressem sua agressividade, afastá-lo e buscar sua própria independência, relacionando-se com a sociedade de forma sadia.



Na prática, a criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou. Uma criança mais velha foge de casa, mas só até a cerca do jardim. A cerca simboliza agora aquele aspecto de holding mais estreito que acabou de ser rompido: a casa, digamos (Winnicott, 1960/2023a, p. 161-162).

Por mais que haja esse rompimento com o lar, a família deve conservar-se como uma “âncora”, um ponto de retorno em que o indivíduo possa recorrer após a revolta, um lugar de segurança que não se desintegra mesmo com o afastamento em busca de outros círculos sociais. Assim, quando a família não se estabelece como um lugar seguro e de acolhimento, “é muito difícil para a criança elaborar seus conflitos de lealdade se ela sai e volta sem um manejo satisfatório por parte da família” (Winnicott, 1960/2023a, p. 162). Uma das consequências de um processo de desenvolvimento que foi comprometido são crianças e adolescentes considerados amadurecidos para a idade por assumirem uma posição de maturidade aos olhos da sociedade, porém, esse amadurecimento foi advindo da falta de apoio familiar para seguirem com o curso natural



de imaturidade que a infância e adolescência carregam (Winnicott, 1960/2023a).

Dentro do ambiente familiar se faz possível a expressão da agressividade de forma segura, e, quando a família apresenta-se como uma estrutura que oferece segurança, é capaz de inspirar confiança e disponibilidade, capacitando a criança a encontrar maneiras de integrar a destrutividade e a realidade de forma construtiva (Winnicott, 1963/2022). Assim, para além do apoio exercido, a provisão ambiental do grupo familiar também atua de forma expressiva na constituição do caráter, orientando o indivíduo em desenvolvimento até sua independência, de forma que, ao mesmo tempo que protege do mundo, também facilita a identificação com os grupos sociais, de forma análoga à função materna ao apresentar a realidade externa.

A família é um grupo essencial para o suporte do indivíduo durante toda a sua vida. Assim como a maturidade é relativa a cada fase do desenvolvimento emocional, também é adaptado o cuidado da família em relação às necessidades específicas apresentadas. Através disso, a família é capaz de, gradativamente, preparar o indivíduo da dependência até a independência (Winnicott, 1960/2023a). Essa jornada ocorre desde o estado de indistinção da mãe até o afastamento da família durante a vida adulta, e seu eventual retorno ao lar após



estabelecer-se na sociedade. Para que isso ocorra, a família deve apresentar segurança à criança, garantindo a continuidade e a conservação, facilitando a transição entre vida familiar e vida social, de forma que entenda-se a sociedade como uma extensão da família. Assim, compreende-se que:

A família protege a criança do mundo; este, porém, aos poucos vai se introduzindo: as tias e os tios, os vizinhos, os primeiros grupinhos de irmãos, e por fim, a escola. Essa introdução gradual do ambiente externo é a melhor maneira de levar uma criança ao encontro do mundo mais vasto, e segue de modo exato o padrão pelo qual a mãe apresenta a realidade externa ao bebê (Winnicott, 1957/2023, p. 79).



O indivíduo possui uma tendência inata à integração, mas depende de um ambiente satisfatório para se desenvolver. A família, por sua vez, precisa que seus membros tenham uma integração satisfatória individualmente, para assim, contribuir com a sociedade (Winnicott, 1957/2023).

Durante o percurso do amadurecimento, o cuidado inicialmente oferecido pelos pais se expande para o resto da família. Nesse sentido, é uma necessidade do indivíduo

estabelecer-se em um grupo social no qual se identifica e contribui com o seu processo de integração. Diante disso, Winnicott (1960/2023a) coloca que “a família da criança é a única entidade que possa dar continuidade à tarefa da mãe (e depois também do pai) de atender às necessidades do indivíduo” (p. 160). Essas necessidades, por sua vez, modificam-se constantemente durante o amadurecimento emocional, e a família cumpre esse papel não apenas satisfazendo os impulsos, mas também acolhendo as contribuições oferecidas e a rebeldia apresentada.

Nesse sentido, o grupo familiar precisa desempenhar uma função complexa, mas essencial durante o processo de desenvolvimento: atender à dupla exigência de cuidado e de tolerância à rebeldia durante a adolescência. Esse movimento de fuga e de afastamento do lar ocorre na busca por estabelecer uma identidade própria e em direção à independência, mas, retomando a ideia da maturidade relativa proposta por Winnicott, o jovem ainda não atingiu a maturidade adulta, que garante uma estabilidade à independência. Na juventude, o rompimento com a família e a fuga do lar não nega a necessidade de cuidado e suporte. O grupo familiar é o mais apto a tolerar essas necessidades ambivalentes (Winnicott, 1960/2023a).

Considera-se que conseguir transitar entre a dependência e a independência é um sinal de saúde, mas



realizar esse movimento é difícil e está intrinsecamente ligado à segurança garantida pela família, uma vez que a rebeldia significa romper com essa segurança primeira para um novo grupo, com a possibilidade de retorno para o lar abandonado. Para Winnicott (1960/2023a), “Cada um desses grupos representa uma fuga de casa; mas, ao mesmo tempo, todos simbolizam esse lar que foi deixado para trás e que, na fantasia, foi rompido” (p. 162).

A família que oferece confiança e segurança favorece o desenvolvimento e a organização da realidade psíquica do indivíduo em desenvolvimento, pois sempre há um retorno aos pais na fantasia inconsciente. A busca pela liberdade e pela associação a grupos externos a família está correlacionado com a necessidade de retomar a relação familiar. É a vontade de conservar o relacionamento com os pais que constitui a rebeldia como uma fase do desenvolvimento, e não uma desarticulação da personalidade do indivíduo. Diante disso, o adulto maduro tem a capacidade de estabelecer-se como indivíduo, identificando-se com grupos sociais mais amplos, sem perder sua noção de identidade pessoal, separada, mas ainda ligada à família (Winnicott, 1960/2023a).

Dessa forma, Winnicott (1960/2023a) compreende a família como o lugar que deve oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento emocional sadio



e integração social das crianças e adolescentes, colocando-se como local que suportará a agressividade, a imaturidade, a rebeldia e a fuga simbólica do lar, mantendo-se suficientemente bom, gerando um indivíduo adulto sadio para a sociedade.

A desintegração do lar: a família como potencial agressora

Para Winnicott, embora a família seja o ambiente fundamental para o desenvolvimento sadio, ainda que promova um ambiente facilitador para o amadurecimento, o bom cumprimento do papel da família não é garantia de que o indivíduo conseguirá desenvolver-se plenamente, isto é, existe a possibilidade de que fatores internos dificultem o processo apesar dos esforços familiares, necessitando um acompanhamento profissional mais intenso ou o isolamento da criança da família.

As dificuldades no cumprimento do papel familiar também são capazes de causar na criança diversas consequências, tanto emocionais quanto psíquicas e sociais. Em caso de falha ambiental ou privação em algum momento do processo de crescimento, há possíveis caminhos que o desenvolvimento psíquico e emocional pode tomar. Segundo Miura *et al.* (2014), a falta de provisão familiar e a violência doméstica dirigidas às crianças e adolescentes produzem efeitos negativos na formação da



identidade, distúrbios na personalidade e na adaptação social do indivíduo.

Para Winnicott (1960/2023b) os casos de privação e deprivação durante o processo de desenvolvimento, principalmente na fase inicial da vida, mostram-se como fatores que podem potencialmente causar danos à saúde mental das crianças e adolescentes. Entende-se a privação como a falta de suporte ambiental da mãe ou figura substituta, na fase inicial da vida, entre zero e seis meses de idade, seja tanto o afeto e carinho como as necessidades biológicas. Tal falta ambiental poderia estar diretamente ligada com o desencadeamento psicótico no desenvolvimento do indivíduo. Enquanto isso, a deprivação estaria caracterizada pela falha ambiental na fase da dependência relativa, em que o suporte e apoio emocional que tinha na fase da dependência absoluta foi perdido, por volta dos seis meses e dos dois anos de idade. Nesse caso, a forma da criança de lidar com a falta seria por meio dos atos antissociais, como o furto, atos agressivos e destrutivos, buscando o que lhe foi tirado no núcleo familiar, sendo, muitas vezes, um pedido de ajuda e uma esperança de que o ambiente ofereça novamente o apoio necessário (Vale; Melo; Kingler, 2023).

Winnicott (1960/2023b) compreende que, para além de atos antisociais que se dirigem contra a sociedade, uma das consequências da falta de suporte familiar é



o desenvolvimento de um falso *self*, uma máscara, que protege o verdadeiro *self* da criança. Esse falso *self* pode manter-se até o fim da vida, guardando o verdadeiro *self* conservado do exterior (Winnicott, 1960/2023b). Segundo Miura *et al.* (2014) a formação do falso *self* ocorre como uma forma de proteção do *self* verdadeiro, que não teve o ambiente necessário para experienciar seus impulsos de forma espontânea e “todo esse processo prejudica a capacidade de imaginar, de brincar, de criar” (Miura *et al.*, 2014, p. 58).

Winnicott aponta que a violência a partir da forma de negligência com as crianças pode promover um grande impacto que perpassa e as acompanha durante toda a vida, resultando em indivíduos que não possuem esperança, desejos, sonhos ou objetivos, culminando em uma dificuldade de fazer e estruturar planos para seus futuros (Vale; Melo; Klinger, 2023). Dessa forma, é possível perceber a importância de um ambiente familiar que atenda as necessidades da criança e como as falhas nesse processo são capazes de causar danos irreparáveis à constituição do sujeito.



A rede de profissional no acolhimento e assistência do indivíduo em desenvolvimento

Winnicott (1963/2022; 1967/2021) aponta a tendência antissocial e o distúrbio de caráter no que diz respeito às manifestações da violência. É possível compreender que a tendência antissocial e o distúrbio de caráter partem de uma falha ambiental ocorrida em algum momento do desenvolvimento da criança, seja na dependência absoluta ou na relativa, de forma que uma perturbação ou retirada do suporte e dos cuidados maternos prejudica a organização psíquica e emocional do indivíduo. Ocorre uma reestruturação precária na tentativa de suportar a angústia e a desintegração, evitando os sentimentos de medo e ansiedade ocasionados pela falta.

Contudo, ao eventualmente deparar-se com a esperança de retorno ao cuidado perdido, a criança reage por meio dos atos antissociais, buscando compensação pela falha do ambiente. Caso não ocorra intervenção em tempo adequado, a tendência antissocial pode desencadear em atos mais graves e violentos, eventualmente sendo seguido por uma defesa antissocial mais organizada na delinquência, onde surgem os ganhos secundários, e o retorno ao objeto perdido fica em segundo plano. No entanto, Winnicott (1963/2022)



aponta que a família pode prover um tratamento dentro do lar, de tal modo que:

Nos casos leves, o ambiente pode “curar”, porque a causa era uma falha ambiental na área de auxílio ao ego e proteção em um estágio de dependência individual. Isso explica por que as crianças são regularmente “curadas” de distúrbios de caráter incipientes do decurso do próprio desenvolvimento da meninice, simplesmente ao se utilizar da vida no lar. Os pais têm uma segunda e uma terceira oportunidade de criar seus filhos a despeito de falhas em seu manejo (a maioria das quais inevitável) nos estágios iniciais, quando a criança é extremamente dependente (p. 265).



Diante disso, a família cumpre sua função de proteção contra o trauma e da possível intervenção nos comportamentos antissociais ao oferecer um espaço de segurança e confiabilidade, onde a organização familiar sustenta as necessidades da criança e sobrevive a fantasia de destruição. Esse espaço é construído em conjunto no seio familiar, por meio da adaptação do cuidado parental diante das necessidades específicas de cada indivíduo, decorrentes de seu processo de desenvolvimento emocional, de forma que, como colocado por Winnicott

(1965/1994, p. 111), “A família média está todo o tempo impedindo e ajeitando os distúrbios nesta ou naquela criança, geralmente sem ajuda profissional”.

Concomitantemente, Winnicott (1965/1994) aponta a intervenção do profissional psicólogo como um meio de habilitar a criança a utilizar a família e seu ambiente facilitador no tratamento de um distúrbio. De forma análoga, a confiança do infante em sua família é capaz de auxiliar no processo da psicoterapia e na relação de transferência com o terapeuta.

Frequentemente, somente a família pode promover acolhimento e suporte ao transtorno ou às necessidades específicas de seus filhos, sendo capaz de apresentar um espaço suficientemente bom que atente-se às demandas e o cuidado necessário para sua recuperação. Dessa forma, ressalta-se o papel associado entre profissional e a família durante o período de acompanhamento psicológico, como colocado por Winnicott (1957/2023):

Quando avaliamos as possibilidades de uma dada criança ser submetida à psicoterapia, não pensamos apenas no diagnóstico do distúrbio e na disponibilidade do psicoterapeuta; estimamos também a capacidade da família para tolerar - na realidade, para “sustentar” - a criança que está doente, e



para tolerar a doença até a psicoterapia começar a surtir efeito (p. 92-93).

Compreende-se que na psicoterapia realizada com indivíduos em processo de amadurecimento é necessário que o terapeuta conheça e considere a importância da família no tratamento, de modo que “Para um psicoterapeuta, é certamente um erro usurpar o funcionamento familiar total, exceto quando este funcionamento está fadado ao fracasso por causa de alguma falha inerente” (Winnicott, 1965/1994, p. 111). Diante disso, entende-se que é uma possibilidade articular o trabalho terapêutico integrado ao grupo familiar, com o objetivo de mobilizar as capacidades de ambos: dessa forma, é possível auxiliar a família no manejo da criança, assim como potencializar a criança para que utilize a família durante o tratamento, sendo este o ambiente melhor preparado para fornecer o cuidado necessário na recuperação. Encontram-se duas situações adversas nos processos de psicoterapia com crianças e adolescentes: os casos nos quais a família é capaz de promover um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento, e nos casos que existem tensões na economia psíquica interna do indivíduo que está amadurecendo que ocasiona dificuldades no processo de desenvolvimento. Nesse último caso, a psicoterapia



é mais focada no tratamento individual, de forma a possibilitar um ambiente que contribui para vivência dessas tensões (Winnicott, 1960/2023a).

Além disso, ainda que colocadas como a minoria dos casos, o autor faz menção às famílias que não são capazes de sustentar as necessidades específicas da criança durante o tratamento, de forma que esta precisa ser retirada do seio familiar (Winnicott, 1957/2023). Para Winnicott, “quando o lar é suficientemente bom, é o lugar mais apropriado para a criança crescer e desenvolver-se” (1950/2005, p. 196), reafirmando a necessidade do lar ser um local apropriado para o desenvolvimento, pois é a situação ideal para as crianças e adolescentes. No entanto, há casos em que, pelas mais diversas razões, isso não é uma realidade pois “criam-se condições de tal natureza que, se a criança não for removida em poucos dias ou semanas, o lar se desintegrará ou a criança irá certamente parar num tribunal” (Winnicott, 1950/2005, p. 196). Assim, é necessário pensar alternativas para acolher esses indivíduos e fornecer condições apropriadas para seu restabelecimento psicológico e social.

Para Winnicott, o local ideal para crianças e adolescentes retirados de seus lares seriam pais adotivos, sendo possível somente para crianças que sofreram uma privação, ou seja, no começo da vida tiveram uma provisão ambiental suficientemente boa.



A partir desse novo ambiente, o indivíduo será capaz de adquirir confiança e reconhecer a privação sofrida, ter a possibilidade de se revoltar e sentir ódio - por vezes, direcionado aos pais adotivos - e, assim, se recuperar, pois “o ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido não poderá haver saúde” (Winnicott, 1950/2005, p. 198).

Embora seja a situação mais próxima do ideal, nem sempre é possível prover pais adotivos para a criança ou adolescente, nesses casos, lares de pequeno porte oferecem um suporte conveniente, pois ainda recebem uma atenção mais direta e “ganham primos, por assim dizer, e irmãos” (Winnicott, 1950/2005, p. 203). Em casos de privação, em que nunca houve um suporte do ambiente, Winnicott afirma que lares de maior escala podem-se fazer muito úteis, pois não há uma boa experiência prévia a ser revivida e tais instituições têm como objetivo prover teto, comida e roupa. A rigorosidade que as grandes instituições colocam sob as crianças é necessária para crianças que sofreram privação.

Assim, para o autor “é uma questão de cuidar bem de poucas crianças e ceder as outras a uma grande instituição com métodos ditatoriais, até que a sociedade possa conseguir algo melhor. O bom trabalho deve ser pessoal” (Winnicott, 1950/2005, p. 210). Quanto mais individual a atenção e o trabalho forem direcionais,



mais chances da criança ou adolescente se recuperar do ambiente que precisou ser retirado no primeiro momento, embora a realidade vigente não dê conta de prover esse ambiente para todos os indivíduos.

Considerações Finais

Este artigo possibilitou compreender o papel do grupo familiar no processo de constituição do indivíduo, bem como as contribuições da família na prevenção da violência contra crianças e adolescentes, a partir da psicanálise winnicottiana.

Para Winnicott a família é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente. Seja no processo de acolhimento e compreensão da agressividade que é constituinte dos indivíduos, como também no processo de socialização e constituição do mundo externo. A partir do apoio da família, a criança pode exprimir os sentimentos de ambivalência, de amor e ódio, de imaturidade e agressividade, sem que isso destrua o lar e que possa se manter como um local de acolhimento. Dessa forma, será o ambiente propício para seu crescimento e inserção nos demais grupos sociais, estabelecendo-se como um indivíduo adulto sadio.

Quando o ambiente familiar se mostra hostil e incapaz de prover o necessário para que esse crescimento



seja efetuado de forma saudável, diversos danos podem ser constituídos no sujeito. Em casos de privação e deprivação em crianças, pela falta do suporte ambiental, a criança pode desenvolver uma psicose, e/ou apresentar sintomas antissociais, atitudes violentas e desenvolver um falso *self* como forma de fugir desse ambiente. Embora dificuldades sejam inevitáveis durante o percurso da vida, “tudo isso passa despercebido nos casos em que a família está intacta, e vemos crianças nascendo e apresentando sintomas que, embora incômodos e perturbadores, são sinais de um crescimento sadio” (Winnicott, 1960/2023a, p. 163).

Embora o lar seja o local mais apropriado e indicado para o desenvolvimento saudável (Winnicott, 1950/2005), nota-se a importância do apoio profissional, terapêutico ou assistencial, para casos de maior complexidade, em que a família não consegue, por si só, manejar o tratamento da criança ou do adolescente. Além disso, há casos em que o lar não é mais um local seguro para a permanência, sendo necessária a remoção da criança ou adolescente para uma instituição de acolhimento ou um lar adotivo, tendo nestes uma maior possibilidade de continuar seu desenvolvimento por proverem um ambiente suficientemente bom.



Referências

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, B. A. da. *A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação*. Cadernos da Fucam, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 20 dez. 2024.

HABIGZANG, L. F. Identificação da violência. In: HABIGZANG, L. F. (org.). *Manual de capacitação profissional para atendimentos em situações de violência*. Porto Alegre: PUCRS, 2018. p. 9-20.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do procedimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, C. O. O rosto familiar da violência contra crianças e adolescentes. In: 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. p. 196-213. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 20 dez. 2024.



MIURA, P. et al. Vulnerabilidade cumulativa: Estudo de um caso de violência doméstica, toxicodependência e gravidez na adolescência. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, p. 55-61, 2014. DOI: 10.1590/S0080-623420140000800009.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97.

VALE, W. A. de; MELO, A. L. O.; KLINGER, E. F. Privação e (de)privação emocional na infância e seus desdobramentos psíquicos sob a ótica da teoria winnicottiana. *Journal of Humanities and Social Science*, v. 28, p. 37-48, 2023.

WINNICOTT, D. W. Crianças e suas mães (1940). In: WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 11-18.

WINNICOTT, D. W. A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar (1950). WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 195-213.

WINNICOTT, D. W. Um caso manejado em casa (1955). In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu Editora, 2021. p. 240-252.

WINNICOTT, D. W. A contribuição da mãe para a sociedade (1957). In: WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Ubu Editora, 2021. p. 145-150.



WINNICOTT, D. W. Fatores de integração e desintegração na vida familiar (1957). In: WINNICOTT, D. W. *Família e desenvolvimento individual*. São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes, 2023. p. 78-94.

WINNICOTT, D. W. Família e maturidade emocional (1960). In: WINNICOTT, D. W. *Família e desenvolvimento individual*. São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes, 2023a. p. 158-168.

WINNICOTT, D. W. Os efeitos da psicose sobre a vida familiar (1960). In: WINNICOTT, D. W. *Família e desenvolvimento individual*. São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes, 2023b. p. 113-125.

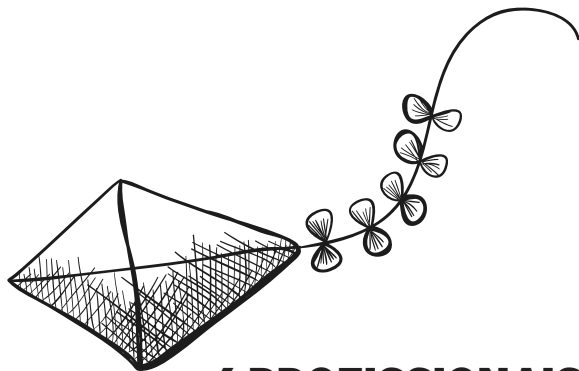
WINNICOTT, D. W. Psicoterapia dos distúrbios de caráter (1963). In: WINNICOTT, D. W. *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador*. São Paulo: Ubu Editora, 2022. p. 261-278.

WINNICOTT, D. W. Conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família (1965). WINNICOTT, D. W. *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 102-115.

WINNICOTT, D. W. A criança no grupo familiar (1966). In: WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Ubu Editora, 2021. p. 151-166.

WINNICOTT, D. W. A delinquência como sinal de esperança (1967). In: WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Ubu Editora, 2021. p. 105-117.





6 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REVISÃO INTEGRATIVA

Melinda Torres Barros Ferreira

Paula Orchiucci Miura



Introdução

A violência é considerada como um problema de saúde pública. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) define violência como o uso deliberado de força física ou de poder, seja de forma real ou ameaçada, contra si mesmo, outra pessoa, um grupo ou uma comunidade, que cause ou tenha uma grande probabilidade de causar ferimentos, fatalidades, traumas psicológicos, atrasos no desenvolvimento ou privação.

A exposição ou participação ativa de crianças e jovens em situações de violência causa sofrimento que traz efeitos tanto a curto quanto a longo prazo. Esse

sofrimento pode gerar problemas de grande magnitude, com consequências que frequentemente se estendem à vida adulta (Silva; Melo, 2018), impactando a integração escolar e resultando em problemas emocionais e comportamentais, como atitudes violentas e agressivas (Cascais, 2019).

Os números de violência contra crianças e adolescentes são alarmantes tanto no mundo quanto no Brasil. Segundo o Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2023), entre 2011 e 2021, foram registrados 1.031.283 de casos de agressões contra crianças e adolescentes no país. Além disso, a cada hora, 11 crianças e adolescentes são violentados de forma tão grave que necessitam de atendimento médico. Dessa forma, compreender as variadas formas de violência é essencial para identificar e prevenir esses casos (Cerqueira; Bueno, 2023).

Dada a complexidade do problema e o elevado número de casos, é fundamental adotar uma abordagem abrangente para prevenir a violência contra crianças e adolescentes. Autores (Ribeiro; Costa, 2023; Pedrosa, 2012) destacam que as escolas têm um papel crucial na formação de cidadãos e na prevenção da violência contra esses sujeitos. Os profissionais da educação, além de responsáveis pela educação formal e formação de opinião, ocupam uma posição estratégica para desenvolver e implementar ações que fortalecem as



políticas educacionais de enfrentamento da violência no ambiente escolar.

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) estabelece que nenhuma criança ou adolescente pode ser submetido a qualquer forma de negligência ou privação de seus direitos fundamentais. Além disso, o estatuto determina no artigo 13 que todas as suspeitas ou confirmações de maus-tratos contra crianças ou adolescentes devem ser obrigatoriamente reportadas ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras medidas legais que possam ser adotadas. Dessa forma, com o amparo deste estatuto, a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência passa a ser uma responsabilidade legal dos profissionais das instituições educativas.

De acordo com Ribeiro e Costa (2023), o impacto da educação se estende além do ambiente escolar, alcançando o ambiente familiar e comunitário. A escola pode promover uma conscientização ampla e integrada, envolvendo estudantes, profissionais de educação, famílias e a comunidade, contribuindo significativamente para a redução das ocorrências de violência. É importante destacar que os professores desempenham um papel crucial no combate à violência intrafamiliar, contribuindo para revelar, transformar e questionar os conceitos de



infância, violência e família que muitas vezes são vistos como naturais (Pereira; Conceição; Borges, 2017).

Apesar das pesquisas demonstrarem a importância dos profissionais de educação no combate e enfrentamento desse fenômeno, percebe-se uma escassez de estudos específicos sobre o papel de profissionais da educação nessa área. Dessa forma, o presente trabalho objetiva analisar as produções científicas acerca das estratégias de prevenção às violências contra crianças e adolescentes junto aos profissionais da educação.

Método

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que, segundo os autores Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102), pode ser definida como um método que permite realizar a síntese de determinado conhecimento e direcionar os resultados dos estudos significativos para uma aplicabilidade na prática. A revisão integrativa da literatura, ainda segundo os autores, possui uma ampla abordagem metodológica, por aceitar a inclusão de estudos de diferentes naturezas, a fim de buscar uma compreensão completa da temática pesquisada (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 103).

Para alcançar os objetivos propostos para este trabalho, foram realizadas as seguintes etapas:



identificação e delimitação do tema; busca nos bancos de dados; definição dos critérios para inclusão e exclusão dos estudos; seleção dos artigos para avaliação dos estudos incluídos na revisão; análise para interpretação dos resultados e construção das categorias temáticas e, por fim, apresentação e discussão dos resultados.

As buscas foram realizadas nas bases de dados nacional on-line Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES. Para viabilizar as buscas, foram utilizados os seguintes descritores: “violência AND crianças AND adolescentes AND profissionais educação” (1); “violência AND crianças AND adolescentes AND profissionais educação AND prevenção” (2); “violência AND crianças AND adolescentes AND profissionais educação AND escola” (3). No entanto, optou-se permanecer com os descritores gerais (1), por perceber que os artigos dos descritores mais específicos estavam contemplados no geral.

Para os critérios de inclusão foram consideradas as produções científicas na língua portuguesa, inglesa e espanhola, disponíveis para download, sem delimitação de ano e que abordassem a temática da prevenção à violência contra crianças e adolescentes junto com os profissionais de educação ou dentro do contexto da escola. Os critérios de exclusão foram estabelecidos para garantir a seleção adequada das produções científicas



relacionadas à temática da prevenção à violência contra crianças e adolescentes no contexto educacional. Foram excluídos materiais como livros, teses e textos não disponíveis integralmente, bem como outras produções que não estivessem diretamente relacionadas à pesquisa. A exclusão se deu pela análise das produções, que deveriam abordar intervenção, combate ou estratégias de prevenção específicas direcionadas aos profissionais de educação ou ao contexto escolar. Os artigos excluídos não demonstraram proximidade ou relação suficiente com a temática da pesquisa, pois, embora tratassem de infância e adolescência, violência e bullying nas escolas, notificação e intervenções com profissionais de saúde ou da rede de proteção, não envolviam os profissionais de educação de forma central, que é o foco desta pesquisa.

O Portal de Periódicos da CAPES obteve maior resultado de busca em relação a base de dados da Scielo, com um total de 102 estudos, enquanto 24 estudos foram encontrados na Scielo. Dessa forma, a quantidade inicial total de estudos encontrados nas duas bases soma 126, entre os anos de 2003 a 2023, salientando que não foi delimitado um recorte temporal para a busca.

Destaca-se que para a seleção dos estudos foram estabelecidas duas etapas. A primeira etapa buscou selecionar os artigos científicos a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave, a fim de verificar a relação



e proximidade com a temática da pesquisa e os demais critérios de inclusão. Neste momento, 48 artigos estavam repetidos, 64 foram excluídos a partir dos critérios já mencionados anteriormente, ficando, assim, 14 artigos para leitura em profundidade. Após essa segunda etapa, 11 artigos permaneceram para amostra final: Vagostello *et al.* (2003); Francischini; Souza Neto (2007); Xavier Filha *et al.* (2008); Granville-Garcia *et al.* (2009); Siqueira; Ferrazza; Leão (2012); Siqueira; Patias; Dias (2012); Vieira *et al.* (2015); Lessa; Mayor (2019); Huçalo; Grisoski; Suzuki (2022); Duarte; Patias; Hohendorff (2022) e Anunciação *et al.* (2023).

Para a coleta dos dados foi construída uma tabela para análise dos seguintes itens: título, autor (es), ano de publicação, objetivos e principais resultados da pesquisa, tipo de estudo, método, idioma, qualis e área do conhecimento do periódico e localização do estudo. Na avaliação foi realizada uma leitura analítica dos 11 artigos, com o objetivo de compreender as conexões, divergências, posicionamentos complementares e interdependentes entre os autores, avançando para o agrupamento de temas comuns e construção de categorias finais de análise.

Desse modo, três categorias temática foram construídas, a saber: 1) A escola como local de proteção, identificação e enfrentamento das violências;



2) Os significados dos profissionais de educação no enfrentamento das violências; 3) Capacitações e intervenções práticas com profissionais de educação para o enfrentamento das violências. As três categorias de análise serão apresentadas na seção a seguir.

Resultados e Discussão

A busca realizada, no mês de junho de 2023, nos bancos de dados nacional online da Scielo e do Portal de Periódicos da CAPES com o uso do descritor selecionado: ‘violência AND crianças AND adolescentes AND profissionais educação’, como mencionado na seção anterior, encontrou inicialmente 126 resultados. Desse total, 115 foram excluídos por não atenderem aos critérios do estudo. Assim sendo, 11 artigos permaneceram para análise final. Na tabela 1 apresenta-se os principais itens descritos da amostra final.



Tabela 1: Quantidade de artigos com relação ao ano de publicação, área, método e qualis do periódico.

Itens analisados	N=11
ANO DA PUBLICAÇÃO	
2003	1
2007	1
2008	1
2009	1
2012	2
2015	1
2019	1
2022	2
2023	1
ÁREA DO PERÍODICO	
Ciências Humanas (Psicologia)	3
Educação	3
Ciências da Saúde	3
Ciências Humanas e Sociais	1
Interdisciplinar	1
MÉTODO DA PESQUISA	
Qualitativa	7
Qualitativa e Quantitativa	4
QUALIS DO PERÍODICO	
A1	3
A2	3
A3	1
A4	1
B1	1
B2	1
C	1

Fonte: Autora (2024)



Em 11 desses artigos, os dados mostram que todos são do idioma português; e quanto ao país de realização da pesquisa, é possível perceber, também, que em sua totalidade foram trabalhos realizados no Brasil. Vale destacar que os critérios de inclusão consideraram na busca as produções acadêmicas na língua portuguesa, inglesa e espanhola, no entanto após as etapas da revisão os artigos disponíveis da língua inglesa e espanhola não se adequavam aos objetivos deste estudo.

Sobre os anos de publicação dos estudos, o primeiro artigo publicado sobre o tema foi em 2003 e, após um período de 4 anos, ocorreu a publicação de outros estudos em anos consecutivos (2007, 2008, 2009). No ano de 2012, dois artigos foram publicados e, novamente, após um período maior, um outro artigo foi publicado no ano de 2015. Depois dessa publicação, entre 2019 a 2023, quatro novos estudos foram publicados sobre a temática. Esses resultados indicam períodos de lacuna entre as publicações e a escassez de estudos que buscam investigar o papel da escola como rede de proteção diante do fenômeno da violência contra crianças e adolescentes.

Destaca-se, também, que no ano de 2004 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), desenvolveu o Projeto Escola que Protege, que tinha como objetivo promover ações educativas e



preventivas para o enfrentamento da violência, por meio de formação continuada aos profissionais envolvidos na Rede de Proteção. No entanto, hoje, o então projeto encontra-se descontinuado. Nessa revisão, os artigos publicados nos anos de 2007 e 2008, referem-se a relatos de experiência sobre o Projeto.

Acerca da área de periódico nos quais os estudos foram publicados, percebe-se que o mesmo quantitativo de artigos (3) publicados em revistas de Ciências Humanas associadas à área da Psicologia, Educação e Ciências da Saúde; um artigo foi publicado na área de Ciências Humanas e Sociais e um em revista Interdisciplinar. Por se tratar de uma temática complexa, com fatores multicausais envolvidos, pode-se inferir o equilíbrio entre as publicações em periódicos na área de psicologia, educação e saúde, bem como em revistas de áreas multidisciplinares.

Com relação ao Qualis Periódicos, as classificações mais predominantes nesta revisão foram as “A1” e “A2, seguidas das classificações “A3”, “A4”, “B1”, “B2” e “C” em um artigo para cada nível. Segundo informações colhidas no site da Plataforma Sucupira da CAPES⁵, o Qualis Periódicos é uma ferramenta usada para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação

5 Site: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>



referente aos artigos publicados em periódicos científicos. Sua função é avaliar a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES e está dividido em nove classificações: A1, mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C - peso zero.

No que se refere ao método da pesquisa, verificou-se um predomínio de estudos qualitativos (7), enquanto quatro artigos são pesquisas mistas, quantitativas e qualitativas. Segundo Sousa e Santos (2020, p.1397), “o estudo qualitativo de um fenômeno social tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas [...]”. Sob essa premissa, esse estudo vem sendo reconhecido como um método que possui várias possibilidades de estudar diversos fenômenos complexos, buscando investigar e compreender as subjetividades do indivíduo e suas relações sociais. Entretanto, quando se fala em tipos de pesquisa mais predominantes, constata-se artigos científicos de pesquisa (7), depois relatos de experiência (3), seguido de um estudo de caso (1).

Sobre as regiões do país onde foram realizadas as pesquisas desta revisão. Dos 11 artigos, seis artigos somam pesquisas realizadas na Região do Nordeste e do Sul, dois foram estudos ocorridos na Região Sudeste, enquanto um aconteceu na Região Centro-Oeste. Destaca-se que uma pesquisa ocorreu, simultaneamente,



em várias regiões (Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste). Um artigo não delimitou a região da pesquisa.

A escola como local de proteção, identificação e enfrentamento das violências

Na primeira categoria os autores Vagostello *et al.* (2003); Xavier Filha *et al.* (2008); Granville-Garcia *et al.* (2009); Patias, Siqueira e Dias (2012); Siqueira, Alves e Leão (2012); Lessa e Mayor (2019); Huçalo, Grisowski e Suzuki (2022); Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022); Anunciação *et al.* (2022) destacam a importância da escola para a prevenção às violências contra crianças e adolescentes, por meio da identificação e do encaminhamento dos casos de violência detectados no ambiente escolar. Apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais de educação e relatadas pelos autores nas pesquisas, a escola se mostrou como um ambiente de proteção, contribuindo para o rompimento das diversas formas de violência contra crianças e adolescentes.

Conforme apontado nos resultados da presente revisão, em muitos casos a violência contra crianças e adolescentes se desenvolve como um processo silencioso, principalmente quando ocorre dentro do ambiente familiar, onde se estabelece uma rede de silêncio entre as pessoas envolvidas, o que acaba dificultando a detecção



da violência. Sendo assim, os ambientes extrafamiliares, como a escola, passam a ser um local seguro e possível para a identificação dos sinais e comportamentos indicadores de violência, rompendo com esse ciclo de violações que traz tantas consequências para as crianças e adolescentes. Dessa forma, a escola vem sendo chamada para atender a essa demanda (Vagostello *et al.*, 2003; Xavier Filha *et al.*, 2008; Patias; Siqueira; Dias, 2012; Lessa; Mayor, 2019; Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022).

Granville-Garcia *et al.* (2009) evidenciam a importância da detecção precoce de casos de violência, pois interrompe a sua prática, auxiliando a criança e a sua família, além de impedir maiores agravos. Estudos realizados por diversos autores mostram que as crianças e os adolescentes vítimas de alguma forma de violência acabam demonstrando sinais e pedidos de ajuda, e os educadores, por estarem próximos, no dia a dia da escola, deveriam ficar atentos a essas manifestações comportamentais e subjetivas dos alunos (Xavier Filha *et al.*, 2008; Vagostello *et al.*, 2003; Patias; Siqueira; Dias, 2012; Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022; Siqueira; Alves; Leão, 2012), estando preparados para identificar essas situações, além de conhecer os procedimentos necessários para os encaminhamentos dos casos aos órgãos responsáveis (Granville-Garcia *et al.*, 2009; Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022).



As autoras Patias, Siqueira e Dias (2012), também, destacam que os educadores por permanecerem muito tempo com as crianças e adolescentes, representando, muitas vezes, as pessoas adultas que eles têm mais contato, fora seus familiares, acabam por exercer um importante papel de confiança e influência em suas vidas. Dessa forma, os autores (Patias; Siqueira; Dias, 2012; Granville-Garcia *et al.*, 2009; Vagostello *et al.*, 2003; Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022) afirmam que é dever da escola realizar a notificação no caso de suspeita ou confirmação da violência, bem como buscar a proteção dessas crianças e adolescentes em qualquer situação de ameaça ou violação dos seus direitos.

Vagostello *et al.* (2003) ressaltam que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) designa a escola à função de garantir a proteção do público infanto-juvenil, encarregando-a de realizar as denúncias nos casos de violência. Siqueira, Alves e Leão (2012) e Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022) complementam que os profissionais da educação devem realizar a notificação às autoridades cabíveis nos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes, não sendo considerada facultativa essa ação, conforme o Art. 245 do ECA (Brasil, 1990). Portanto, torna-se imprescindível conhecer os procedimentos e



como este processo acontece no cotidiano das escolas (Siqueira; Alves; Leão, 2012).

Para Patias, Siqueira e Dias (2012) a escola apresenta um grande potencial no enfrentamento das situações de violências contra crianças e adolescentes, sendo capaz de identificar e encaminhar os casos, bem como trabalhar ações preventivas junto às famílias dos alunos em relação ao uso de práticas coercitivas para a educação. Nesse contexto, as autoras destacam o papel do psicólogo escolar, como um profissional capacitado para desempenhar essas ações, realizando palestras voltadas aos pais, intervenções com os pais e professores por meio de treinamento de habilidades sociais e de resolução de problemas, como, também, auxiliando no acompanhamento das famílias mais vulneráveis e com histórico de violência doméstica. Podendo, assim, propiciar aos familiares ferramentas para o desenvolvimento de novas formas de educar os seus filhos, que não passem pela prática da violência.

No entanto, cabe fazer um destaque ao papel do psicólogo nas escolas. A forma como o psicólogo escolar foi enfatizado em um dos artigos da revisão, como um profissional que oferece competências, habilidades e ferramentas aos pais, pode ser visto sob diferentes perspectivas. Por um lado, essa abordagem enfatiza a importância de intervenções práticas para lidar com os



problemas comportamentais das crianças e adolescentes e as relações familiares disfuncionais. Oferecer treinamento em habilidades sociais e de resolução de problemas pode auxiliar os pais a lidar de forma mais eficaz com os desafios que enfrentam na criação de seus filhos. No entanto, essa abordagem mais técnica pode, também, trazer um olhar apenas na instrumentalização dessas relações familiares, pois ao focar apenas em técnicas e habilidades, pode-se esquecer da complexidade das dinâmicas familiares, negligenciando aspectos emocionais, culturais e contextuais que influenciam as relações familiares.

Além disso, outro questionamento importante seria ignorar os fatores mais amplos que contribuem para esses problemas, como a pobreza, a dificuldade no acesso a recursos educacionais e de saúde, por exemplo, bem como a falta de apoio do Estado e de políticas públicas, associando a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes, principalmente, aos pais para resolverem problemas comportamentais de seus filhos. Portanto, embora oferecer competências e ferramentas aos pais possa ser útil, vale pensar no papel do psicólogo considerando, também, a compreensão e a abordagem das questões familiares de maneira mais individualizada e contextualizada.



A literatura aponta que crianças e adolescentes que sofrem qualquer tipo de violência acabam desenvolvendo uma baixa autoestima e dificuldades de autonomia psicossocial, o que pode gerar como consequências o aumento do risco de suicídio, a reprodução de comportamentos mais violentos, em especial na escola, bem como prejuízos nas suas interações sociais, por tenderem a apresentar déficits em relação à adaptação na sociedade (Anunciação *et al.*, 2022), dificultando, ainda, a aprendizagem e o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis com colegas e professores (Patias; Siqueira; Dias, 2012).

Ademais, os estudos de Vagostello *et al.* (2003), com profissionais de educação (professores e diretores), evidenciaram, também, a relação entre violência doméstica e desempenho escolar, destacando sinais como a agressividade, o baixo desempenho, a indisciplina, a falta de concentração e a falta de motivação. Em relação aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, estudos, como o de Granville-Garcia *et al.* (2009) e Vagostello *et al.* (2003), ressaltaram que o Conselho Tutelar era o órgão mais citado e conhecido pelos profissionais de educação. Todavia, os autores convergem quanto aos procedimentos adotados pelos profissionais de educação, destacando que a escola, muitas vezes, em primeiro lugar acaba contatando os pais ou responsáveis, em vez de notificar



o caso ao Conselho Tutelar (Granville-Garcia *et al.*, 2009; Vagostello *et al.*, 2003), conforme a legislação determina.

Como afirmam Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022), pode-se observar, também, que os profissionais, em vez de denunciar primeiramente o caso ao Conselho Tutelar, buscam a orientação da coordenação e direção da escola em relação aos procedimentos para o encaminhamento da situação, como uma maneira de se sentirem mais seguros. Ainda sobre as estratégias de enfrentamento das situações de violência, os autores Siqueira, Alves e Leão (2012) encontraram em seus estudos que as formas mais utilizadas pelos profissionais de educação nesses casos eram: o encaminhamento do caso à coordenação da escola e aos órgãos responsáveis pela garantia dos direitos da criança, como, por exemplo, o Conselho Tutelar, e, ainda, a convocação dos pais.

Entretanto, foi possível constatar nesta revisão que apesar do papel protetivo e de prevenção da escola nos casos de violência contra crianças e adolescentes, as pesquisas mostraram as barreiras e dificuldades encontradas pelos profissionais de educação. Xavier Filha *et al.* (2008) revelam em suas pesquisas a dificuldade e a insegurança que os profissionais de educação enfrentam ao lidarem com a problemática da violência. Os autores ressaltam a resistência apresentada por parte dos educadores, tanto em debater como de participar de



projetos sobre a temática, entendendo que teriam mais trabalho e trariam mais responsabilidade para a escola.

Outros estudos como de Xavier Filha *et al.* (2008) e Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022) destacaram o medo da denúncia por parte dos profissionais, por se sentirem desprotegidos e pela fragilidade que percebem em relação à rede de proteção infanto-juvenil. Vale salientar o receio desses profissionais em denunciar os casos perante a fragilidade da exposição de suas identidades, podendo sofrer retaliações dos familiares denunciados e, ainda, de possíveis responsabilizações frente ao poder público (Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022). Estes resultados dialogam com o estudo de Vagostello *et al.* (2003), o qual salientou que embora as escolas consigam identificar os casos de violência, os profissionais apresentam dificuldades para lidar com a temática. Os autores evidenciaram dois contextos apresentados pela escola, os casos podem ser negados ou ocultados, ou podem ser encaminhados de forma equivocada, já que existe uma confusão no real papel e competência da escola, que muitas vezes busca, em primeiro lugar, convocar e orientar os pais, em vez de notificar ou denunciar ao órgão responsável.

Cabe destacar os desafios apresentados por Siqueira, Alves e Leão (2012) em relação às situações de violência, como a subnotificação e a dificuldade dos familiares em perceberem que as práticas de educação



utilizadas com seus filhos são, na realidade, uma violação dos direitos das crianças e adolescentes. Enquanto Patias, Siqueira e Dias (2012) retratam que o não conhecimento do ECA (Brasil, 1990), as crenças inadequadas sobre o papel do professor e o medo das represálias dos pais ou responsáveis são fatores que dificultam o enfrentamento da violência por parte da escola.

Os autores reforçam que apesar dos profissionais de educação terem potencial para identificar as situações de violências, sentem-se despreparados para resolver adequadamente os casos (Vagostello *et al.*, 2003; Granville-Garcia *et al.*, 2009; Siqueira; Alves; Leão, 2012; Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022), provocando, ainda, um sofrimento a esses profissionais, por acreditarem que a escola não está cumprindo com sua função principal, bem como apresentam, também, sentimentos de impotência ou uma vontade de não se envolver nos casos, principalmente, quando a responsabilidade é transferida para a direção da escola (Siqueira; Alves; Leão, 2012). Não obstante, é importante frisar que a rede de proteção infanto juvenil deve atuar de uma forma integrada, não colocando a responsabilidade apenas para a escola pela identificação e enfrentamento das violações dos direitos das crianças e adolescentes (Siqueira; Alves; Leão, 2012).

Por fim, foi possível constatar que apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais de



educação, a escola exerce um papel relevante no combate e enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes. Como afirmam Granville-Garcia *et al.* (2009, p. 131) “os profissionais da educação desempenham importante papel na identificação e notificações de maus-tratos no ambiente escolar”, devendo estar preparados para identificar essas situações. Para Vagostello *et al.* (2003, p. 195) a escola “não possui autoridade e recursos adequados para apurar e atuar diretamente em casos de violência doméstica, mas pode e deve ser um espaço de prevenção e proteção de seus alunos, através da identificação e comunicação aos órgãos competentes”.



Os significados dos profissionais de educação no enfrentamento das violências

Nesta segunda categoria os autores Siqueira, Alves e Leão (2012); Granville-Garcia *et al.* (2009); Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022); Vagostello *et al.* (2003) e Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022) apresentam em suas pesquisas as crenças, concepções e percepções dos profissionais de educação sobre o fenômeno das violências contra crianças e adolescentes e como esses significados podem interferir, positiva e/ou negativamente, no enfrentamento das violências no ambiente escolar.

Torna-se importante investigar o conhecimento e a percepção dos profissionais de educação sobre a violência contra crianças e adolescentes, devido ao papel preponderante desses profissionais diante do reconhecimento da violência, por estarem em contato direto e diário com os alunos (Granville-Garcia *et al.*, 2009). Contudo, autores destacam que na literatura brasileira os estudos acerca da percepção dos professores sobre a violação dos direitos da criança e do adolescente ainda são escassos (Siqueira; Alves; Leão, 2012), bem como estudos sobre as crenças dos professores a respeito da violência sexual contra crianças e adolescentes são insuficientes, tanto em nível nacional quanto internacional (Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022). Para os autores, Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022, p. 637), as crenças podem ser definidas como “formulações simbólicas individuais produzidas a partir do contexto cultural”. De acordo com os autores as crenças que um indivíduo possui sobre determinado conhecimento influenciam seus pensamentos e comportamentos. Portanto, crenças equivocadas quanto a violência sexual contra crianças e adolescentes podem interferir no encaminhamento dos casos, desde a respostas desfavoráveis e negação da situação da violência, bem como a revitimização das vítimas. Assim, reconhecendo a influência que as crenças sobre a temática da violência exercem na prática



dos professores, a investigação dessas crenças torna-se relevante (Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022).

Granville-Garcia *et al.* (2009) realizaram um estudo para investigar o conhecimento e a percepção dos professores de escolas públicas de um município de Pernambuco sobre maus-tratos infantis. Nesse estudo os resultados mostraram, a partir da percepção dos professores participantes da pesquisa, que a fase escolar é o período no qual as crianças estão mais suscetíveis aos maus-tratos infantis, como também, os meninos são as maiores vítimas de violência, em comparação as meninas.

Conforme relatado no estudo de Siqueira, Alves e Leão (2012), com profissionais da educação de escolas públicas de um município do Rio Grande do Sul, a ausência de condições dignas de vida de uma criança e adolescente, ou seja, de condições essenciais para o desenvolvimento desses sujeitos, como direito à alimentação, à moradia e ao acesso à escola, foi considerada a situação mais citada pelos participantes como representação da violação de direitos da criança e do adolescente, seguida da violência física e negligência.

Em consonância com a literatura, os achados dos estudos de Vagostello *et al.* (2003), Granville-Garcia *et al.* (2009), Siqueira, Alves e Leão (2012) e Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022) mostraram que a violência física é a



forma de violência mais identificada e vivenciada pelos educadores, por ser mais perceptível e deixar marcas no corpo, em especial quando comparada à violência emocional e negligência.

Os autores Siqueira, Alves e Leão (2012) problematizam essa questão e ressaltam que os profissionais de educação, talvez, não estejam conseguindo identificar as outras formas de violências, por serem mais sutis, em relação às marcas visíveis percebidas na violência física. Já Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022) apontam que, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, percebe-se uma naturalização da violência física, sendo considerada como aceitável e como uma forma de punição e controle emocional para educar as crianças.

Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022), em sua pesquisa com 98 profissionais de educação, de seis escolas municipais do Estado do Paraná, observaram equívocos também sobre as concepções da violência sexual, por acreditarem que esse tipo de violência ocorre apenas com o ato da penetração, desconsiderando os toques íntimos e a exposição da criança ou adolescente a conteúdos sexuais.

Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022) evidenciaram em sua pesquisa que crenças distorcidas



sobre a realidade da violência sexual podem influenciar nos procedimentos adotados, fazendo com que os profissionais não notifiquem os casos, não seguindo, assim, as orientações do ECA (Brasil, 1990), o qual indica a obrigatoriedade da notificação, pela escola, diante de casos suspeitos e/ou confirmados de violação de direitos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a literatura aponta que, apesar das orientações legais, existe uma divergência em relação ao procedimento padrão adotado pelos profissionais de educação nos casos de violências contra crianças e adolescentes identificados no ambiente escolar.

Os autores Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022) citam um estudo qualitativo brasileiro com 20 professoras de educação infantil realizado por Brino e Williams (2003), onde foram identificadas crenças inadequadas, como: a realização de condutas equivocadas diante de casos de violência, como por exemplo, apenas conversar com algum responsável; a percepção da violência sexual como um problema atrelado ao nível socioeconômico, ou ainda, associado a determinadas faixas etárias; compreensões errôneas sobre os sinais indicativos da violência; visão estereotipada de gênero e ideias de senso comum sobre os agressores.

Adicionalmente, Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022) realizaram uma pesquisa com 164 professores



do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas brasileiras acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes e verificaram alguns mitos acerca da temática. Alguns dos mitos destacados pelos autores, como: “crianças podem provocar o abuso pelo seu comportamento sedutor” e que “só se pode falar de abuso se a criança/adolescente resistir fisicamente”, acabam por corroborar a “transferência de responsabilidade pela violência para a vítima, negando tratar-se de indivíduo que requer proteção devido à vulnerabilidade inerente à faixa etária” (Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022, p. 643).

Diante do exposto, percebe-se que muitas das concepções sobre violência dos profissionais de educação são limitadas e distorcidas, influenciando no encaminhamento adequado dos casos e reforçando a importância das capacitações sobre a temática (Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022). A literatura reforça a necessidade de formações e capacitações profissionais, desde conceitos sobre as formas de violências contra crianças e adolescentes, sinais de ocorrências e suas consequências, como também a necessidade de que essas crenças sejam consideradas em ações de formação continuada (Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022).

Nesse sentido, Siqueira, Alves e Leão (2012) ressaltam a importância de capacitar os professores para



perceber os indicadores de violação dos direitos, bem como a necessidade de criar espaços de escuta a todos os profissionais envolvidos no contexto escolar, para que eles se sintam apoiados na realização de alguma ação de proteção, fortalecendo-os, assim, no enfrentamento da violação dos direitos desses sujeitos.

Assim, conforme apontado nos resultados da presente revisão, cabe destacar o que os autores Granville-Garcia *et al.* (2009) reforçam sobre a importância de ações de sensibilização em defesa das vítimas de maus-tratos e de investimentos em programas educativos que retratem os principais tipos de violações e a conduta do educador nos casos de suspeitas de maus-tratos infantis, uma demanda, também, validada pelos próprios profissionais que afirmam a relevância da temática e a necessidade de participarem de capacitação.



Capacitações e intervenções práticas com profissionais de educação para o enfrentamento das violências

Nesta categoria temática os autores Vieira *et al.* (2014); Francischini e Souza Neto (2007); Anunciação *et al.* (2023); Xavier Filha *et al.* (2008); Huçalo, Grisowski e Suzuki (2022) apresentam em seus estudos programas de intervenção e capacitação realizados com profissionais de educação com o objetivo de trabalhar o enfrentamento das

violências contra crianças e adolescentes. A importância dessas formações para o combate às diversas formas de violência contra esse público, também, é destacada por autores como Siqueira, Alves e Leão (2012); Lessa e Mayor (2019); Patias, Siqueira e Dias (2012); Duarte, Patias e Von Hohendorff (2022).

Patias, Siqueira e Dias (2012) abordam formas de instrumentalizar os profissionais de educação para a identificação dos casos de violência, onde os pais ou responsáveis utilizam práticas coercitivas ou a violência física na educação dos filhos, bem como a necessidade de pensar em ações preventivas juntos aos próprios estudantes e à comunidade. Os autores apontam, ainda, a necessidade de capacitação continuada em parceria com profissionais da saúde, do Conselho Tutelar, CRAS e CREAS, além de profissionais e estudantes das universidades, atuando de forma integrada com toda comunidade escolar e familiares. Tais capacitações buscariam além das identificações dos casos e intervenções, como forma de prevenção, trabalhar ações de enfrentamento antes mesmo que a violência ocorra e seja identificada na escola.

Duarte, Patias, Von Hohendorff (2022) ressaltam a importância do preparo de todos os profissionais que trabalham na rede infanto juvenil, em especial no momento da revelação da violência sexual. Os autores



destacam a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, a qual reforça a prioridade nos atendimentos das vítimas de diversas formas de violências, pelos serviços de saúde e assistência social, a fim de proteger os direitos da criança e do adolescente.

Dessa forma, segundo os autores tanto os profissionais da saúde e assistência social, como, também, os profissionais da educação necessitam de formação continuada e capacitações para o aprimoramento adequado da identificação, notificação dos casos, e, assim, prevenção das violências (Duarte; Patias; Von Hohendorff, 2022). Nesse sentido, Siqueira, Alves e Leão (2012) salientam a importância do preparo dos profissionais de educação sobre o real entendimento do que se trata a violação dos direitos da criança e do adolescente, as formas de identificar e manejar os casos a fim de não ocorrer a revitimização dessas vítimas.

Vieira *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar a oferta de capacitações para o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes ofertadas pelo governo municipal voltadas para os profissionais e gestores da rede pública, dentre eles os profissionais de educação, em quatro capitais das macrorregiões brasileiras. Como resultado do estudo, os autores identificaram que apesar da área da assistência social, educação e saúde serem as responsáveis por



grande parte das políticas públicas voltadas para o público infanto-juvenil, foi percebido um investimento desigual em termos de capacitação entre esses setores. A área da saúde foi a que mais capacitou profissionais nessa temática da violência contra esse público, enquanto a educação mostrou-se pouco ativa em relação às formações sobre violência sexual.

Cabe destacar, dentre os programas governamentais voltados para capacitar profissionais de educação na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, o Projeto “Escola que Protege”, pertencente a Secretaria de Educação Continuada - SECAD/MEC (Xavier Filha *et al.*, 2008). O Projeto “Escola que Protege”⁶ tinha como finalidade ofertar formações continuadas para os profissionais da Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, dentre eles os profissionais de educação, buscando a defesa dos direitos desse público, bem como o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar.

Os autores Francischini e Souza Neto (2007) e Xavier Filha *et al.* (2008) apresentaram em seus estudos as atividades realizadas em projetos de extensão das Universidades Federais de Natal (UFRN) e de Mato Grosso do Sul (UFMS), respectivamente, no ano de

6 Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/>



2006, em parceria com o Projeto “Escola que Protege”, buscando promover ações educativas e preventivas para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

Xavier Filha *et al.* (2008) destacaram que o projeto teve como objetivo capacitar os profissionais da educação básica de escolas municipais de Campo Grande/MS e profissionais da rede de proteção aos direitos da criança e do adolescente. Enquanto Francischini e Souza Neto (2007) apresentaram como o projeto se efetivou no município de Natal, apontando a necessidade de mobilizar e convocar a rede de ensino para a sensibilização da violência contra crianças e adolescentes.

Todavia, salienta-se que, atualmente, as informações atuais sobre o referido projeto não foram mais encontradas. Conforme os autores, Duarte, Patias, Von Hohendorff (2022), pode-se supor que o projeto tenha sido desativado ou enfraquecido devido aos cortes orçamentários que o país passou ao longo dos anos.

Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022), em seu artigo, relataram as intervenções desenvolvidas, por meio de capacitação, com profissionais de educação de um município do Estado do Paraná, no ano de 2021. As ações voltaram-se para a prevenção à violência sexual infantil, em alusão à data de 18 de maio, como também, abrangeram



as mais diversas formas de violência. Para os autores (Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022) as capacitações tinham como objetivo sensibilizar a sociedade, desmistificar os conceitos pré-existentes sobre essa temática, por meio de explicações sobre as diversas formas de abuso e exploração infantil, além de instruir sobre os procedimentos legais para denúncias das situações de violências, facilitando os atendimentos especializados às crianças e adolescentes, vítimas de violências.

Outra problemática que deve ser destacada em virtude, também, da violência contra o público infanto-juvenil, é a violência escolar. Anunciação *et al.* (2023) realçam em sua pesquisa que crianças e adolescentes que convivem e crescem em ambientes agressivos podem perpetuar esses comportamentos, transformando-se em vítimas ou possíveis agressores, e por vezes podem reproduzir a violência dentro da escola. Dessa forma, para os autores os contextos familiar e escolar interagem constantemente e, assim, precisam de um destaque especial.

Destarte os autores (Anunciação *et al.*, 2023) apresentam no artigo os resultados de uma pesquisa realizada com a comunidade escolar, a família e profissionais de saúde de um bairro de um município do interior baiano. A pesquisa teve a finalidade de construir propostas de prevenção, enfrentamento e atenção à violência intrafamiliar e escolar contra crianças e



adolescentes, por meio de atividades interventivas, como observação sistemática, rodas de conversas e seminário. Cabe destacar, que a pesquisa foi alinhada a outro projeto nacional, o Programa Saúde na Escola (PSE), de iniciativa dos Ministérios da Saúde e Educação, estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.

Como resultado, os autores destacaram que as ações proporcionaram mudanças comportamentais de adolescentes na escola e no ambiente familiar, o protagonismo do público juvenil nas oficinas educativas para uma cultura de paz, criação de espaços de mediação de conflitos dentro da escola, projetos de atividade físicas, bem como conseguiu trazer os pais para as discussões e sensibilizações em relação a formas mais eficazes de educar os filhos sem o uso da violência (Anunciação *et al.*, 2023). Nessa mesma perspectiva, os autores Patias, Siqueira e Dias (2012), também, reforçaram a importância da realização de ações dentro da escola que envolvessem as famílias na tentativa de auxiliá-las com informações sobre uma educação doméstica sem o uso de violência.

Vieira *et al.* (2014) apontaram a relação das capacitações dos profissionais para a implantação do sistema de notificações e análise das informações, considerando a importância da notificação dos casos para o enfrentamento das violências sexuais contra crianças e adolescentes, a interrupção dos ciclos de



abuso, a garantia dos direitos desse público e, ainda, a consolidação de dados necessários para o poder público. Por conseguinte, os autores destacam na pesquisa os resultados insuficientes dessas capacitações para as sistematizações das notificações dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, devido a questões como: o tipo de capacitação, o pouco investimento didático e a baixa importância dada aos registros que podem interferir nessa problemática. Entretanto, sabe-se que quanto antes a identificação da prática de violência for realizada, maior a possibilidade da criança ou adolescente se desenvolver de forma saudável, e assim, contribuir com a interrupção do ciclo da violência.

Portanto, torna-se primordial capacitar os profissionais de educação para o desenvolvimento de ações práticas de enfrentamento contra esse fenômeno. Como salientam Huçalo, Grisoski e Suzuki (2022), os investimentos em capacitações continuadas para os profissionais que atuam na rede de atenção à criança e adolescente devem ser vistos como fator de proteção a estes sujeitos. Ademais, Anunciação *et al.* (2023) ressaltam que as ações de prevenção e enfrentamento para o fenômeno da violência envolvem o compromisso da Rede de Proteção em atividades direcionadas para a criação de uma cultura da paz, incentivando o respeito



à vida, diversidade, diálogo e empatia (Huçalo; Grisoski; Suzuki, 2022).

Considerações Finais

Este estudo analisou as produções científicas acerca das estratégias de prevenção às violências contra crianças e adolescentes junto aos profissionais da educação. Foi possível constatar a importância da escola para a prevenção das diversas formas de violência contra crianças e adolescentes, pelo fato de a escola se mostrar como um ambiente potencial de proteção, por meio da identificação e do encaminhamento dos alunos que sofrem algum tipo de violência, bem como também ser um espaço que favorece a implementação de ações efetivas para o enfrentamento dessas situações. Os estudos mostraram que, em muitos casos, os profissionais de educação, por se encontrarem em um local privilegiado de contato diário e constante na escola, serão os primeiros a detectarem algum sinal que possa tornar possível a ajuda às crianças e aos adolescentes que passam por situações de violência.

Vale ressaltar a influência das concepções e crenças dos profissionais de educação sobre essa questão e como podem impactar positiva ou negativamente nessa prevenção. Observou-se que crenças distorcidas



podem interferir na identificação da violência e nos procedimentos adequados para os encaminhamentos necessários. Dessa forma, as pesquisas mostraram a urgência das capacitações para os profissionais de educação acerca das temáticas que envolvem o fenômeno da violência.

Percebe-se que a violência contra crianças e adolescentes é um problema complexo e de múltiplas facetas que requer uma análise abrangente dos fatores sistêmicos envolvidos. É essencial considerar não apenas o ambiente familiar, mas também as influências das relações sociais mais amplas. Portanto, é importante evitar a atribuição exclusiva das causas da violência à escola e à família, ampliando o olhar para o papel de outras instituições sociais, como a escola, na prevenção desse fenômeno.

Com base nos achados da presente revisão, percebe-se a demanda de uma discussão sobre o papel da escola e dos profissionais de educação na prevenção das violências contra esse público, refletindo sobre as formas de atuação desses profissionais frente às múltiplas violências. Os estudos mostraram a necessidade de investir em ações contínuas para trabalhar o enfrentamento dessa temática, desenvolvendo formações continuadas, espaços de escuta e acolhimento para esses profissionais,



como também do fortalecimento da área da educação na prevenção das violências contra crianças e adolescentes.

Perante o exposto, este estudo demonstrou o papel preponderante dos profissionais de educação, bem como da potencialidade do contexto escolar na proteção e no combate a situações dessa natureza, encontradas e relatadas pelos autores nesta revisão. No entanto, torna-se fundamental compreender que o desenvolvimento e a proteção integral das crianças e adolescentes são de responsabilidade de toda sociedade, e não apenas da escola e família. Destaca-se, desta forma, a importância do engajamento da rede de proteção e o investimento em ações contínuas e integradas para todos os atores e órgãos que compõem a rede de proteção infanto-juvenil, articulando as diferentes instâncias de atenção à criança e ao adolescente.

Como limitação do estudo, pode-se apontar o fato das buscas terem sido realizadas apenas em duas bases de dados nacional. Dessa forma, sugere-se que outras bases sejam consideradas em futuras revisões integrativas, a fim de que mais estudos possam ser analisados, uma vez que as pesquisas reafirmam a complexidade do fenômeno da violência e a necessidade de continuar investigando sobre as diversidades de fatores que envolvem o enfrentamento dessas questões.



Além disso, espera-se que esse estudo demonstre a urgência de pesquisar sobre o papel dos profissionais de educação na prevenção das violências contra essa população e estimule outros estudos, que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias preventivas e interventivas eficazes para a prevenção das mais diversas formas de violências abordadas nesse estudo.

Referências

ANUNCIAÇÃO, Leilane Lacerda et al. Violência contra crianças e adolescentes: intervenções multiprofissionais da Atenção Primária à Saúde na escola. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 3, p. 201-212, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E315>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.

CASCAIS. Intervenção em situações de violência em contexto escolar. Fórum Municipal de Cascais Contra a Violência Doméstica. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

DUARTE, Thaina de Moraes; PATIAS, Naiana Dapieve; VON HOHENDORFF, Jean. Crenças de professores



sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 27, n. 4, p. 635-648, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270403>.

FRANCISCHINI, Rosângela; SOUZA NETO, Manoel Onofre de. Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: projeto escola que protege. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 19, n. 1, p. 243-252, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100018>.

GRANVILLE-GARCIA, Ana Flávia et al. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000100013>.

HENRIQUES, Catarina Gordino Paes; DUTRA-THOMÉ, Luciana; ROSA, Edinete Maria. Violência emocional intrafamiliar contra crianças e adolescentes e suas repercussões: uma revisão sistemática de literatura. *Psico*, v. 53, n. 1, 2022.

HUÇALO, Ana Paula; GRISOSKI, Daniela Cecilia; SUZUKI, Cláudio Shigueki. Prevenção à violência sexual infantil: um relato sobre as ações desenvolvidas com trabalhadores da educação em um município de pequeno porte em alusão ao 18 de maio. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 20, p. 263-274, 2022.

LESSA, Camila Bahia; MAYOR, Andréa Soutto. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra



o abuso sexual infantil nas escolas. *Humanas Sociais e Aplicadas*, v. 9, n. 25, 31 ago. 2019.

OMS; KRUG, Etienne G. et al. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Geneva: World Health Organization, 2002.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 981-996, out./dez. 2012.

PEDROSA, Verônica Maria Benevides. Avaliação do projeto Escola que Protege: um fio de proteção na trama das violências. *Revista Avaliação de Políticas Públicas*, jan./jun. 2012, p. 83-91.

PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. *Revista Tecnia*, v. 2, n. 2, p. 63-83, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/895>.

RIBEIRO, Marcelo Costa; COSTA, Juliana da Silva. O papel da educação na prevenção da violência contra crianças e adolescentes. *Revista Direito em Foco*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 383-399, 2023. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/06/Viole%CC%82ncia-contr-ECA-Aluna-Juliana-Costa-e-Prof.-Marcelo-Ribeiro.pdf>.



SILVA, Jéssica Cristina Tiago da; MELO, Sara Cristina de Assunção. Violência infantil: atuação do psicólogo no processo de auxílio à criança. *Psicologia e Saúde em Debate*, v. 4, n. 1, p. 61-84, 2018.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; ALVES, Cássia Ferrazza; LEÃO, Flavia Elso. A violação dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 14, n. 3, p. 62-71, 2012.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

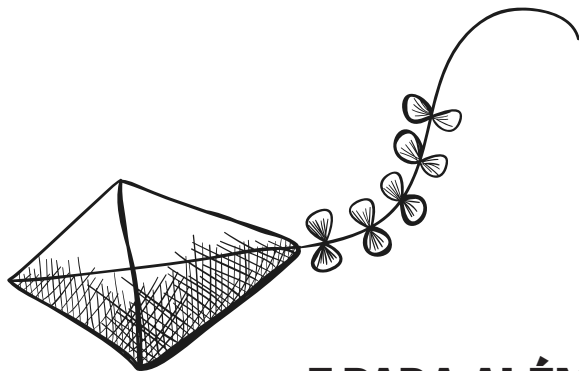
SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020.

VAGOSTELLO, Lucilena et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza et al. Violência contra crianças e adolescentes: análise das políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 11, nov. 2015.

XAVIER FILHA, Constantina et al. A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e adolescentes: ações do projeto Escola que Protege. *Extensão em Foco*, Curitiba, n. 1, p. 67-77, jan./jun. 2008.





7 PARA ALÉM DA APARÊNCIA: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA POLICIAL PARA ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA PUC GOIÁS

Adrillenne Pinheiro Silva Rezende
Divino de Jesus da Silva Rodrigues



Introdução

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e se baseia nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica de Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934). Assim, busca-se compreender a violência policial por meio dos sentidos e significados para as/os estudantes do curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Partindo desses pressupostos, o sentido e o significado são conceitos distintos que se entrelaçam

na formação do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2009). Dessa maneira, os sentidos e significados são expressos por meio das palavras e refletem as vivências da consciência humana.

Nessa perspectiva, o sentido é o aspecto social e cultural da linguagem, ou seja, é o que uma palavra ou expressão significa para um determinado grupo de pessoas em uma determinada época e contexto histórico, tal qual como afirma Vigotski (2009) “O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p. 465).

Já o significado é a interpretação individual e psicológica do sentido de uma palavra ou expressão, baseada nas experiências e conhecimentos pessoais, relacionado à compreensão e ao uso da linguagem pelo sujeito. (Vigotski, 2009). Ou seja, o significado “é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (Vigotski, 2009, p. 465).

Nessa direção, afirma Rodrigues (2015, p. 29): “compreendemos que nos sentidos e nos significados das palavras expressas [...] são reveladas, também, a produção e a reprodução implícitas ou explícitas nos processos culturais, políticos, sociais e econômicos estabelecidos por esta sociedade”



Em consonância com essa ideia, assim como o sentido de uma palavra que é diretamente ligado aos significados compartilhados culturalmente em uma sociedade, Minayo (1994) afirma que:

a violência é um dinâmico fenômeno biopsicossocial e que: para entendê-la, há que se apelar para a especificidade histórica. Daí se conclui, também, que na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual (p. 7).

Logo, a violência e o sentido são constitutivos sociais impactadas pelas relações de poder e significados atribuídos em diferentes contextos culturais e históricos. Minayo (1994) argumenta que a violência resulta de relações sociais assimétricas e formas de poder em contextos culturais e políticos específicos, o que torna a violência policial uma expressão dessas relações.

A partir dessa perspectiva, a violência policial configura-se como uma manifestação de dinâmicas sociais que ultrapassam a esfera do ato isolado, refletindo desigualdades e relações de poder que marcam a sociedade brasileira. Em consonância com Minayo



(1994), é possível entender essa violência como produto de relações sociais assimétricas, intensificadas por um contexto cultural e político.

Nesse sentido, a violência policial apresenta-se como um impacto de estruturas historicamente enraizadas, resultado de uma herança de controle e repressão que ainda atinge, de maneira desproporcional, os segmentos mais vulneráveis. Tal fenômeno revela-se, portanto, como uma construção social complexa, onde significados atribuídos a partir de diferentes contextos culturais e históricos se entrelaçam, consolidando-se nas práticas e discursos institucionalizados que compõem a realidade brasileira.

Nessa direção, o Diretório dos Direitos Humanos (DHnet) (2024) afirma que a violência policial “pode ser considerada como violência sistêmica, na medida em que para muitos estudiosos os seus efeitos são considerados reflexos do passado político brasileiro” (p. 25). Tornando-se assim, um conceito amplo, complexo e enraizado nas práticas históricas do autoritarismo.

Assim, a violência policial no Brasil assume contornos alarmantes, impactando diretamente a vida de grupos específicos e reforçando desigualdades sociais e raciais. Esse fenômeno, longe de ser um problema restrito a episódios pontuais, apresenta-se como uma prática



recorrente que afeta, de forma acentuada, populações marginalizadas, destacando questões de poder e controle social presentes nas ações de segurança pública.

A atuação policial, em muitos casos, ultrapassa os limites da proteção e defesa da população, transformando-se em um mecanismo de opressão que contribui para a perpetuação de um histórico de violência e exclusão. Nesse cenário, as intervenções policiais acabam refletindo e reproduzindo as desigualdades estruturais, tornando-se instrumento de violação de direitos e ampliando o sentimento de insegurança para grande parte da sociedade.

Para evidenciar essa realidade, dados recentes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) destacam a dimensão e o perfil das vítimas dessa violência, revelando não apenas a quantidade de mortes resultantes de intervenções policiais, mas também o impacto desproporcional sobre determinados grupos sociais.

Nessa direção, o levantamento aponta que, em 2021, foram notificadas 6.145 vítimas fatais de intervenções policiais. O estado de Goiás tem a terceira polícia mais violenta do país, cuja taxa de letalidade foi de 8 por 100 mil habitantes. Das vítimas, homens (99,2%), jovens (52,4%) e negros (84,1%) são desproporcionalmente atingidos (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022).



Diante desse cenário, se concorda com Rodrigues (2015) que as manifestações da violência policial “apresentam gravíssimas violações dos Direitos Humanos, sobretudo, contra cidadãos mais pobres da sociedade” (p. 69). Portanto, fica evidente a necessidade de analisar e ampliar a discussão sobre a violência policial, para identificar as causas subjacentes desse fenômeno social e desenvolver políticas públicas efetivas que busquem garantir os direitos humanos fundamentais, proteger a vida e a integridade física das pessoas e promover a justiça social.

Frente a esse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi apreender os sentidos e significados da violência policial para estudantes do curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Para atingir esse propósito, estabelecem-se objetivos específicos que visam compreender tanto as dimensões objetivas quanto subjetivas das percepções das/os estudantes em relação à violência policial. Pretende-se, além disso, captar a essência das falas dessas/os estudantes sobre suas experiências e percepções em relação à violência policial. Outro objetivo é propor ações e políticas públicas para a redução da violência policial em Goiás, fundamentadas nas percepções e experiências das/os alunos. A pesquisa também busca entender os impactos da violência policial na vida das/os



estudantes e subsidiar estudos e pesquisas voltados para a compreensão da vitimização juvenil.

Diante deste cenário, esta pesquisa tem a seguinte problematização de pesquisa: “Quais os sentidos e significados da violência policial para as/os estudantes do curso de Ciências Contábeis PUC Goiás?”. Assim, tal pesquisa justifica-se por contribuir na efetivação de políticas públicas de segurança e na ampliação da reflexão sobre a violência policial em Goiás e no país.

Desenvolvimento



Método



Esta investigação se alicerça no método do materialismo histórico-dialético e na Psicologia Socio-histórica. Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como um ser social e histórico que se constitui e é constituinte de uma sociedade (Marx, 2013). Assim, este método alicerçou o entrelaçamento dialético entre o universal, particular e singular dos sentidos e significados sobre a violência policial para as/os estudantes de Ciências Contábeis da PUC Goiás, buscando a essência das falas das/os estudantes.

O método, nesse caso, oferece um caminho para entender como os aspectos universais, particulares e

singulares se entrelaçam, revelando o impacto profundo que contextos sociais, históricos e culturais exercem sobre a experiência humana. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético não se limita a descrever fenômenos, mas os investiga como expressões de relações sociais específicas, com foco na transformação da realidade.

Nessa direção, para Vásquez (2011, p. 244), o método é uma:

[...] ação material, objetiva, transformadora que corresponde aos interesses sociais e que, considerada do ponto histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim uma criação e desenvolvimento incessante da realidade humana.



Complementando essa visão, Vigotski (1995, p. 47) afirma que o método “se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47).

Assim, o método não é apenas um conjunto de técnicas, mas um princípio ativo e reflexivo que permite ao pesquisador manter um olhar crítico sobre o processo de construção do conhecimento. Para Vigotski (1995), a pesquisa adquire um caráter dinâmico, no qual o método

atua simultaneamente como um caminho e um fim, possibilitando uma análise que não apenas explora a realidade, mas também a questiona e busca compreendê-la em sua totalidade.

A aplicação desse método no presente estudo viabiliza uma investigação crítica e reflexiva, servindo de guia para a identificação e análise das mediações constitutivas do fenômeno de pesquisa. Sob essa ótica, o método fundamenta o estudo das categorias relevantes, tais como o perfil das/os estudantes universitárias/os e os sentidos e significados sobre a violência policial, considerando os contextos sócio-histórico-político-econômico-culturais nos quais esses sujeitos estão inseridas/os.

O presente estudo compõe a pesquisa “Sentidos e Significados da Violência Policial para Estudantes Universitários” que atendeu às determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sob o parecer n. 2.157.058, CAEE: 69339517.2.0000.0037, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Cumprindo o que é determinado na Resolução 466/12 que normatiza as Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016).



Foram entrevistadas/os oito estudantes do curso de Ciências Contábeis da PUC Goiás, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino, representando diferentes períodos do curso. A faixa etária das/os participantes variaram entre 19 e 23 anos.

Para a realização das entrevistas, foram utilizados os seguintes instrumentos: lápis e caneta para anotações manuais; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso, que foi apresentado e assinado pelas/os participantes; gravador para registrar o áudio das entrevistas; e a plataforma Microsoft Teams, por meio da qual as entrevistas foram conduzidas remotamente. Além disso, foi utilizado um computador para o acesso à plataforma, organização dos dados e posterior transcrição das gravações.

Foram entrevistadas/os oito estudantes do curso de Ciências Contábeis da PUC Goiás, uma/um de cada período, por meio de entrevistas semiestruturadas online, com duração aproximada de 20 minutos cada. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade das/os participantes e realizadas em locais que garantiram a privacidade e o sigilo das informações.

Antes do início das entrevistas, as/os participantes foram devidamente informadas/os sobre os objetivos da pesquisa e tiveram a oportunidade de esclarecer eventuais



dúvidas. Posteriormente, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para as entrevistas realizadas online, o TCLE foi assinado eletronicamente ou o consentimento foi registrado em áudio, conforme a normativa vigente (Brasil, 2016).

A participação das/os estudantes na pesquisa foi pautada pelos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de Inclusão: Idade entre 18 e 29 anos; estar regularmente matriculada/o no curso de Ciências Contábeis da PUC Goiás e apresentar frequência regular.

Critérios de Exclusão: Ser ou ter sido integrante de uma corporação policial; possuir parentesco, em qualquer grau, com integrantes de corporações policiais.

Os procedimentos a seguir descritos nortearam a coleta, sistematização e análise dos dados.

Coleta:

Como procedimento metodológico de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, cujo seu objetivo foi capturar os sentidos e significados atribuídos à violência policial.



Sistematização:

As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas sob a ótica do instrumental metodológico denominado Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013). Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021) “o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (p. 3).

Tal recurso metodológico se constitui em uma contínua relação dialética por meio das seguintes etapas: (Aguiar; Aranha; Soares, 2021)

A primeira etapa se constitui nas Leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito, em seguida é realizada a identificação da(s) palavra(s) com significado nos chamados pré-indicadores. Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021): “Os pré-indicadores devem conter e expressar as significações dos sujeitos substancialização nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (p. 6).

Na terceira etapa os pré-indicadores foram agrupados em indicadores, estes “criam as condições



de o pesquisador apreender e articular dialeticamente significações” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 8). Contudo:

esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (Aguiar, Soares; Machado, 2015, p. 63).



Por fim, os indicadores foram articulados na constituição dos núcleos de significação, por critérios da semelhança, complementaridade e contraposição (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Análise:

A análise dos núcleos foi possibilitada por meio da releitura crítica dos pré- indicadores, indicadores

e núcleos de significação, que possibilitou captar os sentidos e significados nas falas das/os estudantes.

Resultados e Discussões

A seguir apresenta-se os perfis sociodemográficos das/os estudantes que participaram da pesquisa e, em seguida, os Núcleos de Significações que foram sistematizados a partir da apreensão das falas das/os estudantes de Ciências Contábeis da PUC Goiás. Ressalta-se que os nomes atribuídos são fictícios por critérios éticos pertinentes à pesquisa, conforme normatiza a Resolução 466/12 e Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012; 2016).



Quadro 1 - Síntese das informações sociodemográficas das/os participantes da pesquisa

	Participantes							
Indica- dores	Micaela	José Alfredo	Gabriel	Santo	Arthur	Ana	Matheus	Bia
Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Idade	19 anos	21 anos	19 anos	22 anos	21 anos	22 anos	21 anos	23 anos
Estado Civil	Solteira	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteira	Solteiro	Solteira
Autode- nomina- ção	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Parda	Parda	Preta
Bolsa de estudo	OVG	PUC Social	Prouni 100%	Não	Não	Não	Prouni 50%	Prouni 100%
Com- posição familiar	Mãe, Pai e duas irmãs.	Mãe, Pa- drasto, irmão e irmã.	Mãe	Mãe	Pai e Mãe	Irmã	Mãe	Mãe, Pai e duas irmãs.
Situ- ação de trabalho	Tra- balha	Tra- balha	Tra- balha	Trabalha	Tra- balha	Trabalha	Tra- balha	Tra- balha
Renda familiar total	R\$ 3.000,0 0	R\$ 12.000, 00	R\$ 3.000,0 0	R\$ 3.000,0 0	R\$ 3.000,0 0	R\$ 7.000, 00	R\$ 4.000, 00	R\$ 6.000, 00
local de residên- cia	Região Su- doeste de Goiânia	Região Norte de Goiânia	Região Su- doeste de Goiânia	Região Leste de Apareci- da de Goiânia	Região Su- doeste de Goiânia	Região Cen- tral de Goiânia	Região Norte de Goiânia	Região Oeste de Goiânia

Fonte: Autores (2024).



Por meio da sistematização das falas dos estudantes (pré-indicadores), foram identificados e agrupados os indicadores com base em similaridade, complementaridade e contradição. A partir dessas articulações, foram constituídos os núcleos de significação. Esse procedimento analítico resultou na definição de dois núcleos principais: “Polícia Militar: Entre a proteção idealizada (“objetivo de proteger e cuidar da sociedade”) e a realidade da violência (“usam e abusam do poder com ou sem farda)””; “Violência Policial: “Abuso de Poder” ... “Que vem da formação” e “Os poucos que denunciam são ignorados ou silenciados”: medo, indiferença e ineficácia no processo de denúncia da violência policial.



Polícia Militar: Entre a proteção idealizada (“objetivo de proteger e cuidar da sociedade”) e a realidade da violência (“usam e abusam do poder com ou sem farda”)

Este núcleo apresenta a síntese e análise dos sentidos e significados atribuídos pelas/os, destacando a relação de similaridade e complementaridade entre os discursos e as contradições dialéticas nas próprias declarações. Isso ocorre porque, simultaneamente, as/os estudantes reconhecem a função da Polícia Militar e questionam a efetiva realização desse papel.

Nesse contexto, por similaridade, a corporação foi definida por Micaela como: “pessoas que ajudam na defesa”, por José Alfredo como: “profissionais do estado que auxiliam na ordem e disciplina da sociedade”, e por Ana como: “soldados que protegem a população”. Matheus também contribui, dizendo que é “um grupo de indivíduos que tem como objetivo proteger e cuidar da sociedade”.

De forma semelhante, mas destacando a discrepância entre teoria e prática, Bia afirma: “teoricamente, uma organização que deve garantir a segurança da população”. Nessa linha, Gabriel e Arthur complementam: Gabriel considera que a Polícia Militar é “uma organização para tratar casos mais sérios de crimes, que ultrapassam delitos leves”, enquanto Arthur afirma que é “a parte responsável por apresentar malfeitores à polícia civil para o devido processo legal”.

As falas das/os estudantes apontam para as atribuições da Polícia Militar, conforme determinadas pela Constituição Federal, no Artigo 144:

A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio através dos seguintes órgãos: (EC nº 19/98 e EC nº 82/2014) I



– polícia federal; II – polícia rodoviária federal; III – polícia ferroviária federal; IV – polícias civis; V – polícias militares e corpos de bombeiros militares (Brasil 1988).

A responsabilidade da Polícia Militar é ainda caracterizada no Art. 144, §5º, que afirma: “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública...” (Brasil, 1988). No entanto, o que está previsto na lei nem sempre se reflete na prática, uma vez que muitos policiais militares, em suas ações, utilizam-se de condutas autoritárias e arbitrariedades.

Nessa direção, de acordo com Rodrigues e Sousa (2017, p. 189) “o discurso constitucional de manutenção da ordem pública legitima várias ações arbitrárias com o apoio de ordem jurídica e política”. Ainda segundo os autores:

[...] neste discurso da preservação da ordem, a polícia militar utiliza métodos, muitos dos quais ilegais, caracterizados pelo abuso de autoridade e sob a proteção do Estado para o controle da população pobre, especificamente, os jovens, que cotidianamente são as maiores vítimas da violência policial neste país (*idem*, p. 189).



Esse contraste entre o papel idealizado da polícia e a realidade da violência observada pelas/os estudantes reflete a complexidade das relações entre a polícia e a comunidade, conforme descrito por Rodrigues e Sousa (2017). A fala do estudante Santo, que descreve a Polícia Militar como “uns porcos malditos que usam e abusam do poder com ou sem farda”, ilustra a visão crítica e negativa que algumas/uns estudantes têm em relação à atuação policial.

O estudante Santo expressa um sentimento de desconfiança e frustração, contrastando fortemente com a imagem idealizada de proteção e ordem que outras/os estudantes mencionam. Esse desvio entre a percepção idealizada e a experiência vivida é um exemplo claro da discordância entre o que a polícia deveria representar e o que realmente acontece no cotidiano da interação entre a polícia e a comunidade. Essa visão crítica está em linha com a análise de Rodrigues e Sousa (2017), que apontam que o discurso de manutenção da ordem pública frequentemente serve para justificar ações arbitrárias e abusivas da polícia, protegendo-a de críticas e responsabilizações.

Por conseguinte, a discrepância entre o papel idealizado da Polícia Militar e a realidade de sua atuação, como destacam as falas das/os estudantes, desvela um



profundo descompasso entre o discurso institucional e as práticas no campo da segurança pública.

Embora, em teoria, a Polícia Militar seja vista como uma força de proteção e manutenção da ordem, as falas supracitadas evidenciam um cenário em que os abusos de poder e a violência policial são constantes, muitas vezes sem qualquer tipo de responsabilização. Essa percepção reflete um problema estrutural, onde a própria formação e funcionamento da instituição são questionados.

O discurso oficial sobre a preservação da ordem, como apontado por Rodrigues e Sousa (2017), é frequentemente utilizado para justificar ações abusivas que atingem principalmente as populações mais vulneráveis, como as/os jovens de classes baixas. Essa polarização entre a função idealizada de proteção e a realidade da violência cotidiana resulta em um cenário de desconfiança generalizada, onde a Polícia Militar, ao invés de ser vista como um agente de segurança, é percebida como um agente de repressão.

Essa visão crítica das/os estudantes, além de refletir uma insatisfação com as práticas da corporação, aponta para a necessidade urgente de reformas nas estruturas policiais e na forma como a segurança pública é tratada no Brasil. A busca por um modelo que combine a preservação dos direitos humanos com a efetiva



proteção da sociedade é, portanto, um desafio contínuo, que exige a revisão das práticas policiais e a construção de um sistema de justiça mais justo e eficiente.

Violência Policial: “Abuso de Poder” ... “Que vem da formação”.

Este núcleo apresenta a síntese e análise dos sentidos e significados atribuídos à violência policial, conforme expressos pelas falas das/os estudantes de Ciências Contábeis da PUC Goiás, que apontam a violência policial como um “abuso de poder”, que é validado desde a “formação” das/os integrantes da corporação.

Por similaridade, as/os estudantes definiram violência policial como “abuso de poder”, para o estudante Santo. Já a estudante Micaela coloca um ponto de partida para o início da violência: “a partir do momento que o policial abusa do seu poder”. Concordando, o estudante José Alfredo afirma: “quando o indivíduo fardado ultrapassa seus limites em ação”. O estudante Matheus completa: “é o policial utilizar forças ou meios que não são necessários, respaldando-se pelo seu distintivo”.

A estudante Bia exemplifica essa violência dizendo que são “as agressões físicas, psicológicas, a humilhação nas abordagens”. Nesse sentido, o estudante Gabriel também exemplifica: “para mim, começa com a coerção,



intimidação e abuso de poder, mas pode ir a níveis mais sérios, como vemos frequentemente nas notícias: a força policial agredindo e, às vezes, até mesmo assassinando pessoas inocentes, com desculpas esfarrapadas”.

Segundo Guimarães, Torres e De Faria (2005, p. 264), a violência policial está baseada na prática do abuso de autoridade contra a/o cidadão. O abuso de poder se apresenta como uma ideia de excesso, injustiça e violação em relação às normas. Já o termo autoridade constitui a ideia de direito de se fazer obedecer, aquela/e que tem por encargo fazer respeitar as leis, ou representar o poder público.

Chamando atenção para aspectos da formação, a estudante Ana afirma: “é imperícia, uma falta de habilidade, que vem da formação”. Nessa direção, Silva (2009), em sua dissertação, estuda a formação dos policiais militares, destacando que a transição da teoria para a prática pode levar à naturalização da violência devido a lacunas no currículo, que nem sempre trata adequadamente questões éticas e de direitos humanos.

Nessa direção, Silva (2009) aponta que a falta de reflexão crítica sobre o papel social da/o policial contribui para a perpetuação de práticas violentas. Portanto, para uma atuação ética e comprometida com a proteção das/os cidadãs/ãos, é essencial alinhar a educação policial



com a prática profissional, priorizando a segurança e os direitos fundamentais.

Em contraposição, o estudante Arthur afirma que é um “erro com intenção de acerto”, uma fala que revela uma tendência, sob a visão política ou sociológica, de distinguir os conceitos de força e violência com base não apenas na legalidade, mas também na legitimidade do uso da força física no que se refere à preservação da segurança pública (Neto, 1999).

Em síntese, a violência policial, enquanto expressão de abuso de poder, não pode ser dissociada das questões estruturais, que incluem desde a formação das/os policiais até a aplicação do poder de polícia no cotidiano. As falas das/os estudantes expõem a raiz do problema, que se inicia na formação e na naturalização de práticas violentas, e o alerta para a urgência de uma reflexão crítica sobre o papel social da polícia.

Quando a atuação policial ultrapassa os limites da legalidade, da proporcionalidade e da finalidade, o exercício do poder se torna uma violação dos direitos fundamentais. O controle judicial, conforme Tácito (1952) que desde a década de 50 nos lembra, é um mecanismo vital para garantir que o poder de polícia não se transforme em abuso de autoridade.



A reflexão sobre os limites do poder de polícia, e a exigência de um sistema legal e ético, se tornam imprescindíveis para assegurar que a força policial atue sempre com respeito à dignidade humana, evitando que as práticas violentas sejam justificadas por argumentos de ordem pública. Portanto, para que a segurança pública seja verdadeiramente eficaz e justa, é essencial que a polícia exerça suas atribuições amparada não apenas pela legalidade, mas pela moralidade e pela confiança da sociedade.

“Os poucos que denunciam são ignorados ou silenciados”: medo, indiferença e ineficácia no processo de denúncia da violência policial.



Este núcleo reúne os sentidos e significados atribuídos pelas/os estudantes à denúncia de violência policial, revelando diferentes percepções sobre as dificuldades e barreiras enfrentadas pela população ao buscar justiça. As falas indicam um cenário marcado pelo medo, pela descrença nas instituições responsáveis e pela sensação de impunidade, refletindo a complexidade do fenômeno.

Por um lado, a estudante Micaela afirma que as pessoas não denunciam a violência policial devido ao medo: “Não, pois a maioria tem medo”. Essa fala destaca

o temor das consequências para quem se dispõe a denunciar, um medo que se reflete na paralisação do processo de denúncia.

Já o estudante José Alfredo aponta que, embora algumas pessoas denunciem, isso se deve também à busca por compensações financeiras: “Sim, algumas pessoas realmente têm seus direitos invadidos por policiais militares, outras têm a ideia de garantir dinheiro ‘fácil’ do estado por meio de indenizações”. Essa fala revela uma visão crítica, em que a denúncia é associada a um interesse material, além de estar enraizada na violação de direitos. Esse ponto é aprofundado por Garcia (2009), que discute como a violência policial frequentemente é legitimada por ideologias dominantes, mas sublinha a necessidade de uma sociologia crítica que identifique as regras que validam essas situações. Garcia (2009) também argumenta que, em alguns casos, até mesmo as vítimas de violência policial utilizam a gramática da violência urbana para questionar a atuação policial, mostrando a complexidade das dinâmicas entre as vítimas e o sistema de justiça.

Em uma linha semelhante, o estudante Gabriel ressalta a sensação de impotência diante do sistema, sugerindo que as denúncias são ineficazes:



A grande maioria não. Como dito em uma resposta anterior, não importa quantas denúncias sejam feitas, nada é realizado de fato para mudar o cenário, até mesmo porque é de interesse maior manter a repressão policial às classes mais baixas. Os poucos que denunciam são ignorados ou silenciados.

A crítica do estudante Gabriel vai além da denúncia, apontando para a falência do sistema de justiça e a perpetuação de uma estrutura desigual.

Nesse contexto, a impunização dessa violência parece se limitar aos casos concretos. Como afirmam Eilbaum e Medeiros (2015), a violência policial que repercute tem características limitadas aos grupos sociais sobre os quais atua e/ou aos processos sociais que conseguem, ou não, despertar atenção ou indignação:

A violência que importa, que repercute, tem características limitadas aos grupos sociais sobre os quais atua e/ou aos processos sociais que conseguem, ou não, despertar atenção ou indignação. A deslegitimação deles derivada não parece repercutir na definição de outros atos de agressão, na chave de ‘violência policial’, nem na reivindicação universal do direito das pessoas de circular pela cidade e seus



espaços sem serem agredidas (Eilbaum; Medeiros, 2015, p. 420).

Por outro lado, algumas falas sugerem um reconhecimento da existência de denúncias, mas com pouca expectativa de mudança. O estudante Santo afirma: “Sim, porém nada acontece”, destacando a impotência diante da ineficácia das medidas tomadas. O estudante Arthur também menciona que há um número considerável de denúncias, mas não elabora sobre os efeitos dessas ações. Já a estudante Ana, embora reconheça que é difícil não se chatear com a situação, sugere que as denúncias são uma reação natural: “Sim, pois é difícil não se chatear com a situação.” As falas revelam um sentimento de frustração generalizada sobre a falta de resultados práticos.

As/os estudantes Matheus e Bia respectivamente, reforçam o medo como um fator central para a não denúncia. O estudante Matheus afirma que a insegurança é ainda maior com a falta de estrutura nas políticas de segurança, como as câmeras de segurança: “Muito pouco, pois tem medo de acontecer algo com eles. Mesmo com a nova segurança das câmeras nos policiais onde só existe em alguns estados, eles forjam muito as coisas”.

Por fim, a estudante Bia conclui que a inutilidade das denúncias desmotiva as pessoas a se manifestarem:



“Não denunciam, pois na maioria das vezes a denúncia é inútil, não surtindo mudanças significativas. Como não surte mudança, as pessoas preferem não fazer para evitar possíveis ataques”.

Esse cenário de desconfiança e impotência frente à violência policial e ao processo de denúncia revela a complexidade das relações entre a população e as instituições responsáveis pela proteção dos direitos civis. As falas das/os estudantes refletem não apenas a paralisia gerada pelo medo e pela falta de segurança jurídica, mas também a percepção de um sistema que perpetua a violência e a impunidade (Guimarães; Mallmann, 2023).

O relato de que as denúncias não geram mudanças significativas, como destacam as falas de das/os estudantes Matheus e Bia, sublinha os obstáculos de um sistema de justiça que não responde às expectativas da população. Assim, o processo de denúncia torna-se, para muitos, um ato vazio, um esforço que, muitas vezes, só resulta em mais vitimização e indiferença. Essa realidade, portanto, exige não apenas uma reavaliação das práticas institucionais, mas também uma transformação nas estruturas de poder, para que a violência policial seja realmente combatida e as vítimas sejam efetivamente ouvidas e protegidas (Guimarães; Mallmann, 2023).



A Violência Policial e Seus Reflexos: O Impacto na/o Policial.

A violência policial no Brasil não é um fenômeno isolado, mas parte de uma dinâmica complexa, onde as condições de trabalho dos agentes de segurança e as políticas públicas ineficazes criam um ciclo de violência sistêmica. Um aspecto alarmante desse quadro é o crescente número de assassinatos de policiais no país, que, em 2022, atingiu a marca de 173 mortes, representando um aumento em relação aos 133 assassinatos registrados em 2021 (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022). Nessa direção, concorda-se com Rodrigues e Sousa (2017): “Assim, da mesma maneira que é inaceitável morte de civis, é também inaceitável morte de policiais. Faz-se necessário e urgente refletir as condições de vida, trabalho dos policiais e a estrutura de organização das corporações do país” (p. 197).

Esses números refletem não apenas a vulnerabilidade das/os agentes em serviço, mas também a precariedade das políticas de proteção e a falha na formação e no preparo das/os policiais. Dentre os dados mais inquietantes, destaca-se o fato de que sete em cada 10 policiais assassinadas/os em 2022 estavam de folga, o que evidencia a exposição constante à violência, mesmo fora do horário de serviço. Esses índices são alarmantes quando



comparados a países como a Argentina e o Reino Unido, onde a taxa de assassinatos de policiais é consideravelmente inferior, sendo, respectivamente, 72,4% e quase 6.000% mais baixa que no Brasil (Agência Câmara de Notícias, 2024).

Ademais, a violência contra os policiais não pode ser dissociada da violência que eles reproduzem contra a população. A dialética entre a violência sofrida pelas/os policiais e a violência que eles exercem é uma contradição profunda que precisa ser compreendida em sua totalidade. Em um contexto de desigualdade social e extrema violência, as/os policiais estão inseridos em uma estrutura que não as/os prepara adequadamente para lidar com o estresse, as tensões e os dilemas éticos envolvidos em seu trabalho.

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024 mostram que, em 2023, a taxa de suicídios entre policiais civis e militares cresceu 26,2%, superando pela primeira vez o número de mortes em confrontos. A taxa de suicídio entre as/os policiais no Brasil é quase oito vezes maior que a da população geral, evidenciando o desgaste psicológico extremo vivido por essas/es profissionais (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Esse aumento alarmante de suicídios reflete uma realidade onde a saúde mental das/os policiais



é negligenciada, o que agrava ainda mais a situação de violência dentro das corporações. A exposição constante a situações de estresse, a pressão para manter uma imagem de resistência e o estigma cultural em torno da busca por ajuda psicológica criam um cenário propício para o agravamento de transtornos mentais, que frequentemente resultam em tragédias evitáveis. Como aponta a professora Marina Rezende Bazon, especialista em psicologia, a falta de programas de apoio psicológico adequados e acessíveis, somada à sobrecarga de trabalho, agrava a saúde mental das/os policiais (Jornal da USP, 2024).

A intersecção entre a violência sofrida e praticada pelas/os policiais é um reflexo das contradições estruturais da segurança pública no Brasil. A violência contra as/os policiais, alimentada pela falta de proteção e suporte psicológico, gera um ciclo vicioso onde, muitas vezes, essas/es mesmas/os policiais acabam sendo responsáveis por práticas de abuso de poder e violência. A falta de uma formação ética robusta e a ausência de uma estrutura de policiamento humanizada resultam em ações violentas contra a população, exacerbando a insegurança nas comunidades e intensificando o distanciamento entre policiais e civis.

Portanto, o movimento dialético entre essas duas formas de violência – a sofrida e a praticada pelas/



os policiais – revela uma contradição que deve ser transformada. A solução para essa crise exige uma reestruturação profunda no sistema de segurança pública, que vá além da simples proteção das/os policiais. É fundamental investir em programas de apoio psicológico que desestigmatizem o cuidado com a saúde mental, bem como na formação ética e humanitária das/os agentes, com foco na prevenção da violência policial. A mudança deve ser estruturada para atender às necessidades das/os policiais e ao mesmo tempo garantir o respeito aos direitos humanos da população.

Somente por meio de uma transformação que leve em conta tanto a proteção das/os policiais quanto a reestruturação das práticas de policiamento, será possível quebrar o ciclo de violência que permeia a sociedade e o sistema de segurança pública. O investimento na saúde mental das/os policiais e na revisão das políticas de segurança pública pode, finalmente, interromper essa espiral de violência, permitindo que a segurança pública cumpra sua verdadeira função: proteger a todas/os, policiais e cidadãos/ãos, sem perpetuar abusos e tragédias.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos e significados da violência policial para as/os



estudantes de Ciências Contábeis da PUC Goiás, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica. Os resultados revelaram um espectro diversificado de percepções, que, por um lado, idealizam a Polícia Militar como uma força protetora e, por outro, reconhecem as práticas abusivas que contradizem a função constitucional da corporação.

A análise dos núcleos de significação desvelam que, para muitas/os estudantes, a Polícia Militar deveria ser uma instituição voltada à proteção da sociedade e garantia da segurança pública. No entanto, a visão de outras/os participantes evidencia uma crítica contundente à instituição, destacando práticas de abuso de poder e violência arbitrária. Essa dicotomia entre o papel idealizado e a realidade prática da Polícia Militar reflete a complexidade da violência policial, que é vista, simultaneamente, como uma necessidade para a segurança e como uma ameaça para a população.

Além disso, o estudo ressaltou a importância de considerar as experiências subjetivas das/os estudantes ao tratar fenômenos sociais como a violência policial. A vivência direta ou indireta desses jovens com a violência policial despertou sentimentos de medo, indignação e ceticismo em relação às forças de segurança. Tais emoções são fundamentais para entender como a violência policial



impacta a juventude universitária no que tange às suas percepções sobre justiça, segurança e direitos humanos.

Com base nos dados analisados por essa pesquisa, é imperativo repensar as práticas policiais e as políticas públicas de segurança no Brasil. Uma vez que morrem tanto civis e policiais, desta maneira, concorda-se com Rodrigues e Silva (2019) que: “é inaceitável mortes tanto da população civil quanto de policiais militares, ocorridas em ações arbitrárias realizadas pela Polícia Militar, o que desafia o estabelecimento do Estado Democrático de Direito e da construção de uma política pública de segurança cidadã” (p. 884). Nessa direção, afirmam Lima *et al.* (2016), que: “falta-nos um projeto de governança das polícias brasileiras e de alinhamento das políticas de segurança pública aos requisitos da democracia e à garantia de direitos humanos” (p. 50).

A pesquisa aponta para a necessidade de intervenções que transcendam a repressão, priorizando a formação ética e a atuação humanizada das/os policiais, garantindo que a segurança pública seja um direito universal e não um privilégio restrito a poucos. Assim, segundo Rodrigues e Silva (2019):

Esse debate necessita envolver demais políticas públicas, entre as quais educação, cultura, esportes, trabalho, saúde, uma vez que não se pode debater



segurança dissociada dessas políticas. Também o debate sobre a estrutura e organização da Polícia Militar necessita envolver, além do comando das forças policiais militares, todos os cidadãos da sociedade, principalmente a sociedade civil organizada e o Ministério Público (p. 84).

Por fim, este estudo quer contribui de maneira significativa para o debate acadêmico/científico e social sobre a violência policial, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e ações interinstitucionais. Ao dar voz às/aos estudantes e captar suas percepções, a pesquisa amplia a compreensão do fenômeno, além de ressaltar a importância de se ouvir aqueles que são diretamente afetados pelas ações das forças de segurança. É crucial que o debate sobre violência policial avance para além das estatísticas, incorporando as experiências e os significados atribuídos por diferentes grupos sociais, especialmente os jovens, que representam o presente e o futuro da nossa sociedade.



Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Comissão debate o aumento do registro de assassinatos de policiais no Brasil. Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1053593->

COMISSAO-DEBATE-O-AUMENTO-DO-REGISTRO-DE-ASSASSINATOS-DE-POLICIAIS-NO-BRASIL#:~:text=Segundo%20o%20parlamentar%2C%20dados%20da,que%20em%202021%20foram%20133.
Acesso em: 14 nov. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ano 16. Brasília: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=15>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ano 17. Brasília: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2024/07/anuario-2024.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DIRETÓRIO DOS DIREITOS HUMANOS. O que é violência. Violência policial. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/violencia/violencia.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

EILBAUM, Lucía; MEDEIROS, Flavia. Quando existe “violência policial”? Direitos, moralidades e ordem pública no Rio de Janeiro. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 8, n. 3, p. 407-428, 2015.

GARCIA, Tomás Coelho. Denúncias públicas contra a “violência policial” no Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUIMARÃES, A. P.; MALLMANN, R. W. A violência policial a partir de dados referentes aos atendimentos da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul: uma comparação entre os anos de 2021 e 2022. *Revista da*



Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 33, p. 310–325, 2023. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/570>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GUIMARÃES, Juliany Gonçalves; TORRES, Ana Raquel Rosas; DE FARIA, Margareth RGV. Democracia e violência policial: o caso da polícia militar. *Psicologia em Estudo*, v. 10, p. 263–271, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200013>. Acesso em: 08 nov. 2024.

JORNAL DA USP. Suicídio é a maior causa de morte entre policiais no Brasil. *Jornal da USP*, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/suicidio-e-a-maior-causa-de-morte-entre-policiais-no-brasil/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

LIMA, R. S.; BUENO, S.; MINGARDI, G. Estado, polícias e segurança pública no Brasil. *Revista Direito, GV*, v. 12, n. 1, p. 49–85, 2016.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 7–18, 1994.

NETO, Paulo Mesquita. Violência policial no Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle. *Cidadania, Justiça e Violência*, p. 130–148, 1999.



SILVA, João Batista da. A violência policial e o contexto da formação profissional: um estudo sobre a relação entre violência e educação no espaço da Polícia Militar no Rio Grande do Norte. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. Os sentidos e significados da violência policial para jovens pobres da cidade de Goiânia - Goiás. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência policial: sentidos e significados atribuídos por jovens da cidade de Goiânia. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 187-198, 2017.

RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva; SILVA, Ana Paula Soares da. “Proteção e Segurança para a População, mas não ao todo”: sentidos e significados da Polícia Militar e suas atribuições para estudantes de Psicologia. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 820-837, ago. 2019.

TÁCITO, C. O poder de polícia e seus limites. *Revista de Direito Administrativo*, v. 27, p. 1-11, 1952. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/12238>. Acesso em: 14 nov. 2024.

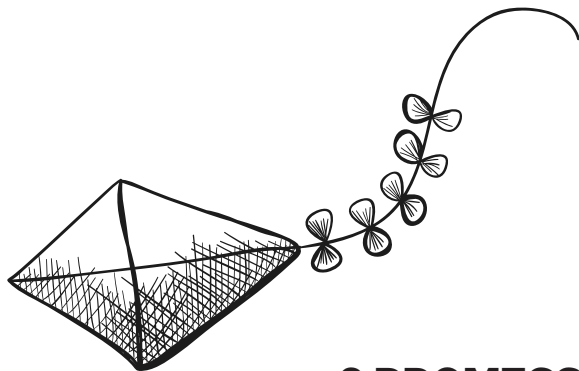
VÁSQUEZ, Sánchez, Adolfo. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, v. 3, 1995.





8 PROMESSAS E LIMITES DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DESCRITIVA DO ENGAJAMENTO E ASPIRAÇÕES EM GRUPOS INTERSECCIONAIS

Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Gleidson Diego Lopes Loreto

Angelina Nunes de Vasconcelos



Introdução: Apresentação do Problema

A educação é frequentemente vista como um caminho promissor para a mobilidade social, oferecendo aos estudantes a possibilidade de construir um futuro melhor por meio do acesso a conhecimento, habilidades e oportunidades. No entanto, a promessa educacional de igualdade de oportunidades e resultados nem sempre se realiza de maneira equitativa para todos os grupos. Diversos estudos indicam que fatores como gênero e raça/cor influenciam significativamente a forma como os estudantes vivenciam a educação e o impacto que esta

terá em suas trajetórias futuras. Nesse sentido, torna-se essencial analisar as desigualdades educacionais a partir de uma perspectiva interseccional, considerando as experiências diversas que emergem da interação entre essas dimensões.

Este capítulo busca explorar essa complexidade, com especial foco nas diferenças de gênero e raça/cor na relação entre o engajamento escolar e as aspirações futuras dos estudantes. Dados preliminares sugerem que, para muitas meninas, existe uma desconexão entre o acolhimento escolar — que, em teoria, deveria promover participação ativa e igualdade — e as aspirações de prosseguir os estudos como um meio para melhorar suas condições de vida. Embora as meninas frequentemente se destaquem no desempenho acadêmico e demonstram altos níveis de engajamento comportamental e afetivo, elas continuam a enfrentar barreiras estruturais que dificultam a concretização de seus sonhos e aspirações.

Em uma análise de longo prazo sobre a mobilidade social no Brasil, Ribeiro (2006) aponta que as oportunidades de mobilidade são significativamente afetadas pelas diferenças raciais, especialmente para indivíduos oriundos de classes sociais mais baixas. Para esses grupos, o acesso à educação não resulta em igualdade de oportunidades de ascensão social, e mesmo para aqueles provenientes de classes mais altas,



a desigualdade racial continua a influenciar as chances de mobilidade. Esses achados destacam a persistência das desigualdades de oportunidade e sugerem que a educação, isoladamente, pode não ser suficiente para transformar as condições de vida dos estudantes de forma equitativa. Ribeiro (2012) complementa essa análise ao examinar quatro décadas de mobilidade social no Brasil, observando que, embora tenha havido uma diminuição nas desigualdades de oportunidades ao longo do tempo, fatores como classe de origem continuam a impactar o destino social, especialmente após o período de estudo. Esses dados indicam que as promessas de mobilidade por meio da educação podem ser limitadas por desigualdades estruturais persistentes, que afetam os diferentes grupos de maneira desigual.

A discussão sobre o papel da educação na mobilidade social também tem sido tema de estudos no contexto europeu. Martins *et al.* (2016) analisam as desigualdades educacionais na Europa do Sul e concluem que, apesar da expansão educacional, as qualificações têm se mostrado cada vez menos eficazes como meio de promoção de mobilidade social nesses países. Eles argumentam que a educação não necessariamente resulta em oportunidades de mobilidade iguais para todos os grupos, especialmente quando fatores estruturais, como as origens educacionais e sociais, continuam a desempenhar um



papel crucial nas trajetórias socioprofissionais. Esse fenômeno é especialmente relevante para refletir sobre o contexto brasileiro, onde a educação é comumente vista como um meio de ascensão social, mas onde persistem barreiras que dificultam que essa promessa se concretize para todos.

Nesse contexto, o problema que este capítulo propõe investigar pode ser sintetizado na seguinte questão: como as experiências de estudantes de gêneros diferentes, meninos e meninas, são expressas tanto em relação às questões de natureza escolar (e.g., engajamento escolar) quanto aquelas individuais (e.g., esperança no futuro através da educação); tal questão pode ser usada como base para inferir sobre a maneira como essas desigualdades no ambiente escolar se refletem em oportunidades desiguais após o Ensino Médio.

Ao abordar essa questão, o capítulo pretende problematizar se o tratamento diferenciado dentro do sistema educacional contribui para perpetuar desigualdades sociais que se estendem para além do ambiente escolar. Especificamente, interessa-nos entender se o sistema educacional está realmente promovendo a equidade de tratamento entre meninos e meninas ou se, ao contrário, está reforçando padrões de violência simbólica que impactam as expectativas e oportunidades futuras das estudantes do gênero feminino.



O objetivo deste capítulo é, portanto, investigar como a relação entre engajamento escolar e aspirações futuras expõe desigualdades de gênero no contexto educacional e questionar se essas desigualdades permanecem após o término do ensino médio. Ao explorar essa questão, buscamos contribuir para o debate sobre as limitações do sistema educacional em promover uma verdadeira mobilidade social e igualdade de oportunidades para todos os grupos, especialmente para as meninas, que podem enfrentar um paradoxo entre suas expectativas e as oportunidades concretas que encontram após a escola.



A importância da experiência de equidade nas escolas

A discussão sobre equidade na educação é complexa e envolve diversas interpretações sobre o que constitui um sistema educacional justo e inclusivo. Este capítulo busca explorar três conceitos fundamentais: equidade de resultado, equidade de oportunidade e equidade de tratamento, estabelecendo as bases para uma análise focada nas diferenças de gênero.

A equidade de resultado refere-se à obtenção de resultados educacionais semelhantes para diferentes grupos, considerando que o sistema educacional deve promover condições para que todos os estudantes

alcancem um nível adequado de aprendizado e sucesso. No contexto brasileiro, Albernaz, Ferreira e Franco (2002) argumentam que a variância de desempenho entre escolas está diretamente relacionada às desigualdades econômicas e sociais, uma vez que a composição socioeconômica dos alunos influencia o desempenho escolar. Isso sugere que equidade de resultado não pode ser alcançada enquanto fatores estruturais, como as condições socioeconômicas, continuam impactando desigualmente os resultados educacionais. Além disso, Kodelja (2016) destaca a distinção entre equidade de resultado e equidade de oportunidade, ressaltando que alcançar resultados educacionais semelhantes não é suficiente para garantir justiça educacional se o acesso às oportunidades for desigual desde o início. Essa distinção é fundamental, pois, enquanto a equidade de resultado se concentra nos resultados finais, a equidade de oportunidade visa garantir que todos os estudantes tenham as mesmas condições de acesso e engajamento no início de suas trajetórias educacionais.

A equidade de oportunidade, portanto, busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades de participação e engajamento na escola, independentemente de suas origens socioeconômicas, gênero ou raça/cor. Essa perspectiva visa garantir que os estudantes partam de condições semelhantes para



alcançar o sucesso educacional. Subrahmanian (2005) argumenta que, no contexto da igualdade de gênero, a equidade de oportunidade envolve tanto o acesso quanto a permanência em condições iguais, tratando das disparidades não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos. Ou seja, uma análise completa da equidade de oportunidade não deve se restringir à presença de meninos e meninas na escola, mas também considerar a qualidade da experiência educacional desses grupos.

No entanto, a existência de oportunidades iguais e de resultados semelhantes não é suficiente para garantir uma educação verdadeiramente equitativa. Nieuwenhuis (2004) argumenta que a equidade de tratamento é um valor essencial para promover justiça social e educacional. Para ele, igualdade de tratamento não implica necessariamente um tratamento “idêntico”, mas sim um esforço consciente para responder às necessidades específicas de cada grupo. Nesse sentido, igualdade de tratamento pressupõe a presença de valores como respeito, compaixão e justiça dentro do ambiente escolar, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas características, sintam-se acolhidos e valorizados.

No caso das meninas, por exemplo, a equidade de tratamento requer que o ambiente escolar não apenas ofereça acesso às mesmas oportunidades que os meninos,



mas também que crie condições para que elas possam se engajar plenamente e desenvolver suas aspirações em um ambiente seguro e inclusivo. Nieuwenhuis (2004) destaca que a igualdade de tratamento deve envolver a promoção de valores centrais como o respeito e a justiça, de modo que as diferenças individuais e sociais sejam respeitadas e integradas ao ambiente educacional. Esse aspecto é especialmente relevante para este capítulo, que pretende investigar como as práticas de tratamento diferenciado podem influenciar as aspirações futuras e o engajamento escolar dos estudantes, em particular das meninas.

No contexto brasileiro, estudos indicam que a mobilidade social é fortemente influenciada pela origem social e racial dos indivíduos. Ribeiro (2006) aponta que, mesmo quando meninas e meninos têm acesso à educação, as barreiras estruturais, como as disparidades socioeconômicas e raciais, limitam a conversão desse capital educacional em oportunidades reais. Esse ponto é central para o entendimento de que o tratamento diferenciado dentro do sistema educacional não apenas reflete, mas também pode reproduzir desigualdades sociais e impedir que o sistema educacional cumpra sua promessa de igualdade de oportunidades.

Subrahmanian (2005) e Esteves (2018) reforçam que alcançar a paridade de gênero em números não significa alcançar a verdadeira igualdade de gênero na educação.



Para que isso aconteça, é necessário um esforço mais profundo para transformar papéis e estereótipos de gênero que ainda se perpetuam dentro do ambiente escolar. No caso das meninas, a equidade de tratamento exige que se considere os desafios específicos que enfrentam e que se crie um ambiente que as incentive a alcançar suas aspirações, livre de preconceitos e limitações.

Dessa forma, este capítulo parte da noção de que a equidade de tratamento é fundamental para a promoção de uma educação justa e inclusiva. Ao problematizar como o tratamento diferenciado entre meninos e meninas, particularmente em termos de acolhimento e engajamento escolar, pode influenciar suas aspirações futuras, busca-se questionar se o sistema educacional brasileiro está realmente promovendo uma educação capaz de transformar as desigualdades estruturais.



Estudar equidade é um desafio teórico e metodológico

A relação entre equidade e aspirações futuras é uma questão central para entender como a escola pode, ou não, cumprir a promessa de promover mobilidade social e igualdade de oportunidades. Segundo Blumstajn (2020), o conceito de igualdade de oportunidade educacional frequentemente legitima desigualdades sociais ao instrumentalizar a ideia de justiça educacional

sem proporcionar meios reais para alcançá-la. A autora argumenta que, ao tratar todos os estudantes de forma igual, o sistema educacional ignora as necessidades e condições particulares de diferentes grupos, como meninas e meninos, reforçando a crença de que as desigualdades são inerentes e naturais. Nesse sentido, a igualdade de oportunidade, conforme praticada, tende a reforçar as hierarquias existentes, transformando a educação em um mecanismo que reproduz as desigualdades, ao invés de mitigá-las. Essa abordagem coloca em questão a eficácia das políticas educacionais em promover aspirações genuínas de mudança de vida para todos os estudantes, independentemente de gênero ou origem socioeconômica.

A discussão sobre equidade de tratamento nos permite entender melhor como essas desigualdades são manifestadas no ambiente escolar e como afetam o engajamento e as aspirações dos estudantes. Brighouse e Swift (2008) ressaltam que a igualdade educacional deve ser promovida dentro dos limites das condições sociais e culturais de cada grupo, buscando uma abordagem que equilibre justiça educacional e outras esferas da vida social. Segundo esses autores, ao tratar todos os estudantes da mesma forma, sem considerar suas especificidades e os diferentes obstáculos que enfrentam, o sistema educacional falha em promover



uma verdadeira igualdade de tratamento. Assim, garantir que meninos e meninas tenham oportunidades de engajamento equivalentes nas atividades escolares requer não apenas o acesso igualitário, mas também um ambiente que respeite e valorize as particularidades de cada grupo.

A equidade de tratamento, no entanto, se mostra insuficiente quando consideramos a continuidade de estudos e a inserção no mercado de trabalho. Embora meninos e meninas possam ter experiências educacionais aparentemente similares, as oportunidades de mobilidade social após o ensino médio frequentemente diferem de forma significativa. Harel Ben-Shahar (2016) propõe um conceito de “igualdade total”, no qual a justiça educacional exigiria resultados educacionais equivalentes para todos os estudantes, independentemente de suas origens sociais, raciais ou de gênero. Esse conceito, embora radical, traz uma reflexão importante: será que as aspirações das meninas em alcançar melhores condições de vida por meio da educação estão sendo igualmente atendidas em comparação aos meninos? A resposta parece ser negativa, especialmente quando consideramos que as meninas frequentemente enfrentam barreiras adicionais no mercado de trabalho, mesmo quando possuem desempenho acadêmico superior.



Para compreender essas diferenças de tratamento, Van Houtte (2023) explora as dimensões individuais, interacionais e institucionais do gênero na escola, demonstrando que as meninas geralmente apresentam maior engajamento em atividades escolares em comparação aos meninos. Esse engajamento é influenciado, por um lado, pelas expectativas de gênero que associam a participação e o empenho escolar ao comportamento feminino e, por outro, por estruturas institucionais que reforçam esses estereótipos. Como resultado, o ambiente escolar pode incentivar as meninas a se dedicarem mais, ao mesmo tempo que limita suas aspirações ao não oferecer um suporte adequado para que transformem esse engajamento em oportunidades concretas no mercado de trabalho.

Ademais, Kessels *et al.* (2018) discutem como o engajamento escolar está fortemente vinculado à identidade de gênero dos estudantes e às percepções sociais associadas a diferentes áreas do conhecimento. Em muitos contextos, o esforço e a dedicação são vistos como características femininas, enquanto certas disciplinas, como matemática e ciências, ainda são estereotipadas como “masculinas”. Esse desajuste entre identidade de gênero e engajamento escolar pode fazer com que meninos se afastem das atividades acadêmicas em geral, enquanto meninas se distanciam de áreas



consideradas “não femininas”. Esse fenômeno sugere que, mesmo no ambiente escolar, onde supostamente deveria haver igualdade de oportunidades, existem barreiras que impedem o engajamento pleno dos estudantes de acordo com seus interesses e habilidades.

Ao problematizar o pós-ensino médio, é essencial refletir sobre a continuidade de estudos e a inserção no mercado de trabalho, questionando se o sistema educacional oferece as mesmas possibilidades e preparação para meninos e meninas. Brighouse e Swift (2008) enfatizam que, para que a equidade educacional tenha um impacto duradouro, é necessário que ela se traduza em oportunidades reais após a educação formal. No entanto, estudos como o de Harel Ben-Shahar (2016) e Van Houtte (2023) indicam que, embora as meninas frequentemente superem os meninos em termos de desempenho acadêmico, essa vantagem raramente se converte em benefícios equivalentes no mercado de trabalho. As desigualdades de gênero se mantêm após a escolarização, o que levanta questionamentos sobre o papel da educação em promover uma mobilidade social genuína para ambos os sexos.

A análise desses conceitos revela que, apesar dos avanços na inclusão escolar, as meninas ainda enfrentam barreiras significativas em sua trajetória educacional e profissional, mesmo quando apresentam maior



engajamento e desempenho acadêmico. A equidade de tratamento, portanto, se configura como um aspecto fundamental para que o sistema educacional possa oferecer a todos os estudantes, meninos e meninas, uma experiência educacional que realmente possibilite a realização de suas aspirações e promova oportunidades iguais de mobilidade social.

Assim, surge a questão central deste estudo: quais são as diferenças nos níveis de engajamento escolar e nas aspirações futuras entre meninos e meninas, e de que forma essas diferenças podem refletir formas de violência simbólica que influenciam suas expectativas e oportunidades? Essa pergunta nos direciona a uma análise metodológica voltada para uma exploração inicial dos dados descritivos, com o objetivo de observar padrões de engajamento e aspirações futuras de acordo com o gênero. A seguir, a seção de metodologia detalha o desenho do estudo e os procedimentos adotados para investigar essas questões, fornecendo uma base para discutir se as desigualdades observadas podem representar sutis mecanismos de violência simbólica que impactam o potencial transformador da educação para meninos e meninas.



Método

O desenho metodológico deste estudo baseia-se na análise descritiva dos fatores-chave identificados nas dimensões de engajamento escolar e aspirações futuras. Ao focar nas médias e distribuições dos resultados para cada um dos fatores e facetas selecionados, o objetivo é explorar como meninos e meninas percebem e vivenciam o ambiente escolar, bem como suas expectativas em relação ao futuro educacional e profissional. Esse enfoque descritivo permite identificar padrões e tendências nos dados, servindo como ponto de partida para discutir potenciais desigualdades de tratamento e o impacto dessas experiências na formação das aspirações dos estudantes. A análise dos resultados descritivos oferece uma visão inicial sobre a relação entre o engajamento escolar e as aspirações futuras, permitindo levantar hipóteses sobre a presença de mecanismos sutis de violência simbólica que possam estar influenciando de forma diferenciada as expectativas de meninos e meninas.

Amostra e Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 646 estudantes de escolas públicas localizadas nas cidades de Boa Vista (RR), Maceió (AL) e São Sebastião (AL). Os participantes, com idades variando entre 10 e 19 anos,



apresentaram uma média de idade de 14,9 anos ($DP = 1,63$). Especificamente, tratou-se de uma amostra de conveniência (não probabilística). A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos recomendados e foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer: 6.302.121).

Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o “Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional - Estudantes (IAE-E)”, composto por 55 itens. Este instrumento foi desenvolvido para captar percepções sobre equidade e engajamento no ambiente escolar, com foco nas experiências educacionais e nas aspirações dos estudantes. O IAE-E está organizado em duas dimensões principais, sendo que para este estudo foram destacadas facetas específicas dentro dessas dimensões, todas em vermelho, por sua relevância para os objetivos de análise.

Dimensões Escolares da Equidade Educacional (28 itens): Esta dimensão examina como os estudantes percebem o ambiente escolar em termos de inclusão, justiça e oportunidades de participação. Os fatores e facetas desta dimensão incluem:



Fator Engajamento Escolar: Composto por três facetas, este fator aborda a forma como os estudantes se envolvem nas atividades escolares.

1. **Faceta Engajamento Afetivo** (3 itens): Avalia o vínculo emocional dos estudantes com o ambiente escolar, considerando sentimentos de pertencimento e afeição pela escola.
2. **Faceta Engajamento Cognitivo** (3 itens): Foca na disposição dos estudantes em se dedicar às atividades de aprendizado, refletindo seu interesse em aprender.
3. **Faceta Engajamento Comportamental** (3 itens): Mede a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares, como presença nas aulas e adesão às normas escolares.

Dimensões Individuais da Equidade Educacional (27 itens): Esta dimensão explora as percepções e atitudes dos estudantes em relação a si mesmos e suas expectativas de futuro, principalmente no contexto educacional. Dentro dessa dimensão, as facetas destacadas foram:

Esperança no Futuro através da Educação: Este fator considera as expectativas dos estudantes em relação ao papel da educação em suas vidas e seus planos para o futuro.

1. **Faceta Aspirações Futuras através da Educação** (3 itens): Avalia a visão dos estudantes



sobre como a educação pode influenciar suas possibilidades de sucesso e melhorar suas condições de vida.

2. Faceta Valorização da Educação Escolar (3 itens): Examina a importância que os estudantes atribuem ao aprendizado escolar e à conclusão dos estudos como fatores relevantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Faceta Prontidão e Expectativas Positivas (3 itens): Mede a confiança e o otimismo dos estudantes em relação às oportunidades futuras que a educação pode proporcionar.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada nas escolas participantes por meio da aplicação presencial do IAE-E, com a supervisão de pesquisadores treinados para orientar os estudantes sobre como responder aos itens do questionário. Cada participante foi informado sobre os objetivos do estudo e teve a oportunidade de esclarecer dúvidas antes de responder ao questionário. O questionário foi aplicado em uma sessão única, com duração média de 30 a 45 minutos, garantindo que os estudantes pudessem responder com calma e refletir sobre cada item.



As respostas foram registradas em uma escala Likert, permitindo aos estudantes expressar seu nível de concordância com afirmações relacionadas ao seu engajamento escolar e às expectativas em relação ao futuro. As facetas específicas selecionadas para análise possibilitaram uma visão detalhada do nível de engajamento afetivo, cognitivo e comportamental dos estudantes, bem como suas aspirações futuras e a valorização que atribuem à educação. Os dados coletados foram analisados de forma descritiva, permitindo a identificação de padrões e diferenças entre os grupos de gênero, com o objetivo de levantar hipóteses sobre a possível presença de violência simbólica que influencia as expectativas e o engajamento dos estudantes.

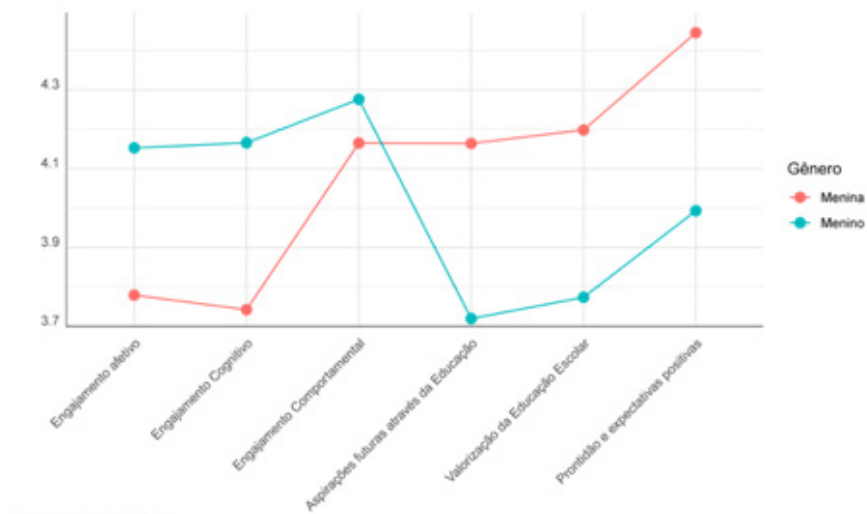


Resultados e Discussão

Os dados descritivos apresentados na figura 1 revelam uma diferença marcante entre meninos e meninas em relação ao engajamento escolar e às aspirações futuras. O padrão observado mostra que o ambiente escolar pode favorecer comportamentos tradicionalmente associados ao masculino, como a assertividade e a participação ativa, enquanto as meninas parecem não encontrar o mesmo tipo de incentivo ou apoio para se engajarem de forma equivalente. No entanto, isso não impede que

as estudantes meninas tenham maior pontuação em aspirações futuras associadas à educação.

Figura 1: Engajamento Escolar (Dimensão Escolar) e Esperança no futuro através da Educação (Dimensão Individual) por Gênero



Fonte: autoria própria.

Os resultados evidenciam nuances das questões de gênero frente aos fatores de engajamento escolar e aspirações futuras, trazendo à tona questões fundamentais de equidade no contexto educacional. Para examinar esses resultados, utilizamos os conceitos de equidade de oportunidade, de resultado e de tratamento (Nieuwenhui, 2004; Subrahmanian, 2005). A equidade de oportunidade



sugere que meninos e meninas devem ter acesso igual às mesmas oportunidades educacionais; já a equidade de resultado busca avaliar se os resultados educacionais alcançados por diferentes grupos são semelhantes. A equidade de tratamento, no entanto, foca nas práticas cotidianas dentro da escola e na maneira como meninos e meninas são tratados, o que impacta diretamente em suas experiências e engajamento (Kodelja, 2016).

Ao analisar a faceta de “Engajamento Afetivo”, vemos que os meninos relatam um nível de conexão emocional com a escola mais alto que as meninas, o que pode indicar um ambiente escolar que acolhe mais naturalmente as atitudes e comportamentos masculinos. Esse acolhimento diferencial pode ser entendido à luz da violência simbólica discutida por Bourdieu (2007) e Ribeiro (2016), onde práticas e valores que favorecem os meninos se tornam naturalizados, enquanto as meninas experimentam uma forma de marginalização silenciosa. Assim, a escola, enquanto espaço social, pode estar reforçando um padrão de acolhimento diferencial que legitima uma hierarquia de gênero sob uma aparência de igualdade, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades de engajamento afetivo das meninas (Van Houtte, 2023).

No que diz respeito ao “Engajamento Cognitivo”, os meninos também apresentam maior envolvimento,



sugerindo uma confiança e motivação para investir intelectualmente nas atividades escolares. Estudos como o de Kessels *et al.* (2018) ressaltam que meninos e meninas podem internalizar estereótipos de gênero relacionados ao desempenho escolar e ao tipo de envolvimento acadêmico. No caso das meninas, que apresentam menor engajamento cognitivo, isso pode refletir uma falta de reconhecimento e validação de suas capacidades, o que impacta negativamente na sua participação acadêmica e reforça a reprodução de papéis de gênero dentro do ambiente escolar (Blumzstajn, 2020).

A faceta de “Engajamento Comportamental” continua a mostrar uma diferença notável, com os meninos apresentando maior participação ativa. Essa diferença é especialmente problemática quando analisamos à luz da equidade de tratamento, pois sugere que a escola pode estar favorecendo comportamentos mais assertivos e participativos típicos do gênero masculino, deixando as meninas em uma posição de menor visibilidade. A pesquisa de Esteves (2018) sobre igualdade de gênero destaca a necessidade de reformulação das práticas escolares para evitar a perpetuação de estereótipos que limitam o envolvimento de meninas em atividades que requerem participação ativa, ao mesmo tempo em que reforçam a presença dos meninos.



Curiosamente, as facetas relacionadas às “Aspirações Futuras”, como “Valorização da Educação Escolar” e “Prontidão e Expectativas Positivas”, mostram que as meninas têm expectativas significativamente mais altas em relação à educação como um caminho para a mobilidade social. Esse dado reflete uma percepção das meninas sobre a educação como uma ferramenta de emancipação e ascensão social, o que dialoga com os estudos de Martins *et al.* (2016) e Ribeiro (2012), que exploram como a educação é vista como um mecanismo de mobilidade social, especialmente para grupos historicamente desfavorecidos. No entanto, essa visão otimista das meninas em relação ao futuro pode ser, ao mesmo tempo, uma forma de resistência às limitações impostas pela violência simbólica, onde o sistema educacional lhes promete um futuro melhor sem necessariamente lhes proporcionar as condições equitativas de engajamento no presente.

Ao integrar esses aspectos, podemos observar um paradoxo entre acolhimento no ambiente escolar e aspirações futuras através do processo educativo. Por um lado, os meninos parecem estar mais à vontade e acolhidos em sua participação escolar, o que reforça sua conexão com a escola e permite um engajamento mais robusto. Por outro lado, as meninas, apesar de se sentirem menos acolhidas no ambiente escolar atual, mantêm um forte



desejo de alcançar o sucesso educacional, o que pode indicar uma expectativa depositada na educação como um escape para contextos sociais desiguais (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002). Essa expectativa, no entanto, se torna ambígua quando confrontada com a realidade, pois a falta de equidade de tratamento e o impacto da violência simbólica dentro do ambiente escolar limitam as oportunidades de desenvolvimento pleno para as meninas, perpetuando desigualdades de gênero que, em vez de serem resolvidas pela educação, podem estar sendo reforçadas silenciosamente.

A análise desses dados levanta a questão central: será que a escola está, de fato, oferecendo um espaço equitativo que acolhe e promove igualmente o desenvolvimento de meninos e meninas? Ao que parece, as práticas escolares ainda refletem uma estrutura que favorece o engajamento dos meninos no presente, enquanto oferece às meninas uma promessa de mobilidade futura sem, contudo, garantir um tratamento justo no presente. Esse cenário sugere que as escolas devem adotar políticas e práticas mais inclusivas que reconheçam e acolham as especificidades de gênero, permitindo que todos os estudantes, independentemente de seu gênero, possam se engajar e se desenvolver plenamente dentro do ambiente escolar.



Conclusão

A análise empreendida ao longo deste capítulo demonstrou a importância de operacionalizar empiricamente conceitos teóricos de equidade – especialmente os de equidade de oportunidade, equidade de resultado e equidade de tratamento – no contexto escolar. Enquanto a equidade de oportunidade e de resultado são frequentemente utilizadas para medir o acesso e o desempenho educacional, nossa abordagem destacou a necessidade de examinar a experiência cotidiana em sala de aula, onde práticas e dinâmicas sutis podem reforçar desigualdades de gênero. O engajamento afetivo, cognitivo e comportamental dos estudantes, assim como suas aspirações futuras, não podem ser adequadamente compreendidos sem considerar a maneira como meninos e meninas são tratados e incentivados dentro do espaço escolar. Essa perspectiva é fundamental para uma compreensão global de como a equidade se manifesta (ou deixa de se manifestar) no dia a dia escolar.

Ao focar na experiência em sala de aula e não apenas nas duas pontas – acesso e resultado – essa análise sugere que a equidade de tratamento é uma dimensão crítica, muitas vezes negligenciada, que impacta diretamente as trajetórias educacionais e futuras aspirações dos estudantes. A presença de um ambiente que favore-



ce mais fortemente o engajamento dos meninos, ao mesmo tempo em que oferece às meninas uma promessa de mobilidade futura sem garantir equidade de tratamento no presente, pode ter consequências profundas para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, pensar a equidade de tratamento como um objetivo central das políticas educacionais implica promover práticas pedagógicas e ambientes que não apenas permitam o acesso e incentivem o sucesso, mas que também valorizem e acolham igualmente a participação de todos os estudantes.

Por fim, as implicações para políticas públicas são substanciais. A análise destaca a necessidade de políticas que avancem para além das metas tradicionais de acesso e desempenho, integrando o conceito de equidade de tratamento nas diretrizes educacionais. Para promover uma educação que realmente transforme as desigualdades, é essencial que as políticas públicas incluam capacitação de professores e gestores escolares para reconhecer e combater formas de violência simbólica e discriminação de gênero nas práticas cotidianas. Isso pode envolver desde programas de formação que abordem os vieses implícitos até a criação de ambientes que incentivem um engajamento mais equitativo. A aplicação de um olhar mais amplo sobre a equidade, que considere tanto as dinâmicas da sala de aula quanto os objetivos finais de



mobilidade social, é um passo crucial para uma educação que ofereça oportunidades justas e reais para todos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Referências

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco HG; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. Texto para discussão, 2002.

BLUMSZTAJN, Anna. The empty form of fairness: Equality of educational opportunity as an instrumentalizing force in education. *Policy Futures in Education*, v. 18, n. 7, p. 834-849, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BRIGHOUSE, Harry; SWIFT, Adam. Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy*, v. 3, n. 4, p. 444-466, 2008.

ESTEVES, Maria. Gender Equality in Education: a challenge for policy makers. *International Journal of Social Sciences*, v. 4, n. 2, p. 893-905, 2018.

HAREL BEN-SHAHAR, Tammy. Equality in Education—Why we must go all the way. *Ethical Theory and Moral Practice*, v. 19, n. 1, p. 83-100, 2016.

KESSELS, Ursula et al. How gender differences in academic engagement relate to students' gender



identity. In: *Gender and Educational Achievement*. Routledge, 2018. p. 116-125.

KODELJA, Zdenko. Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal*, v. 6, n. 2, p. 9-24, 2016.

MARTINS, S.; MAURITTI, R.; NUNES, N.; ROMÃO, A. L.; DA COSTA, A. F. A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 2, p. 261-285, 2016.

NIEUWENHUIS, Jan. From equality of opportunity to equality of treatment as a value-based concern in education. *Perspectives in Education*, v. 22, n. 1, p. 55-64, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *Dados*, v. 49, p. 833-873, 2006.

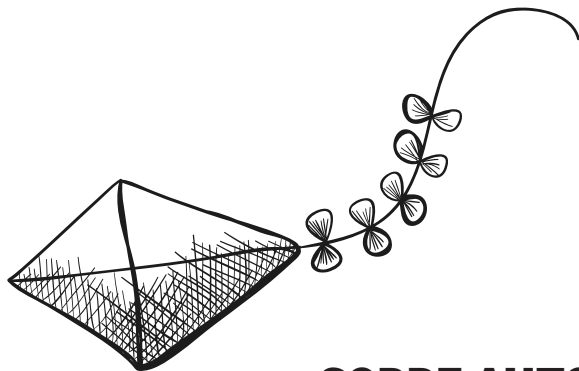
RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. *Dados*, v. 55, p. 641-679, 2012.

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: Impactos à inclusão escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 1095-1098, 2016.

SUBRAHMANIAN, Ramya. Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, v. 25, n. 4, p. 395-407, 2005.

VAN HOUTTE, Mieke. Understanding the gender gap in school (dis) engagement from three gender dimensions: the individual, the interactional and the institutional. *Educational Studies*, v. 49, n. 2, p. 260-278, 2023.





SOBRE AUTORAS E AUTORES

Adélia Augusta Souto de Oliveira

Professora titular da graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Psicologia Social (PUC-SP) com estágio de pós-doutoramento em Educação (UM-PT) e em Psicologia Social (UB-ES). Pesquisadora do GP/CNPq Epistemologia e a Pesquisa Psicológica, do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia e Processos Psicossociais (IP/Ufal).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4894189514649369>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5635-1510>

E-mail: adeliasouto@ip.ufal.br

Adrilenne Pinheiro Silva Rezende

Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Pesquisadora do grupo de pesquisa da Infância, Família e Sociedade (GIFS) – PUC Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7620397456217913>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3604-6612>

Email: adrilenne.psi@gmail.com.



Analice Tenório Bernardo

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas – Ufal

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3626607332089067>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1997-8129>

Email: analice.bernardo@ip.ufal.br

Angelina Nunes de Vasconcelos

Docente do quadro efetivo da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em psicologia escolar educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia escolar educacional; desenvolvimento infantil; aquisição da linguagem; argumentação; psicologia cognitiva. Atualmente, integra os projetos Plataforma Inteligente para Acompanhamento Personalizado e Alerta Preventivo de Evasão e Abandono Escolar (TED 10974) e Observatório da Equidade Educacional: da Pesquisa à Inovação (TED 11970), ambos vinculados ao Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) do Instituto de Computação (IC) da Ufal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4061413632710947>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4376-4740>

E-mail: angelina.vasconcelos@nees.ufal.br



Clara Mariani de Oliveira

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas – Ufal

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3104012293215128>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5795-9092>

Email: clara.oliveira@ip.ufal.br

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Docente da PUC Goiás: Escola de Ciências Sociais e da Saúde (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - PSSP) e Escola de Formação de Professores e Humanidades (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGE). Coordenador do GT: A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Coordenador do Grupo de Pesquisa da Infância, Família e Sociedade (PSSP) e integrante do grupo: Juventude e Educação (PPGE). Diretor da Escola de Ciências Sociais e da Saúde (ECISS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861290567624956>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7661-1794>

E-mail: divino.psi@pucgoias.edu.br



Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutor em Educação e Formação Docente na Universidad Alberto Hurtado (Chile). Atualmente, é professor assistente da Universidad Alberto Hurtado (Chile) e tem vínculo com o Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad Alberto Hurtado (Chile). Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em psicologia cognitiva, educação, argumentação e discurso. Atua como pesquisador colaborador nos grupos de pesquisa: Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees), Núcleo de Pesquisa da Argumentação (Nuparg) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação na Educação (Gepaed), filiados à Universidade Federal de Pernambuco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8088699346664430>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4997-0019>

E-mail: gfortes@uahurtado.cl



Gleidson Diego Lopes Loureto

Doutor em Psicologia Social (UFPB) e professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. Atua como pesquisador e psicometrista no Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) e possui interesse nas áreas de fundamentos e medidas em psicologia e avaliação psicológica aplicadas a campos como educação e saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1676885775242060>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0889-6097>

E-mail: gleidson.loureto@nees.ufal.br

Heliane de Almeida Lins Leitão

Professoratitular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutora em Psicologia com Pós-doutorado em Psicologia pela University of Kent, Reino Unido. Líder do grupo de pesquisa “Família, gênero e desenvolvimento humano” (CNPq/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1840742985404301>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9398-7657>

E-mail: heliane.leitao@ip.ufal.br

Iara Beatriz Alves da Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas – Ufal, ORCID ID *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6458540010561078>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6211-8605>

E-mail: iara.silva@ip.ufal.br

Joice Beatriz Efigênio dos Santos

Psicóloga formada pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), desenvolvendo pesquisa relacionada aos temas: raça, família e corpo, sob orientação da professora Dra. Susane Vasconcelos Zanotti e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1529019518422607>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7028-5908>

E-mail: joyce.santos@ip.ufal.br



Melinda Torres Barros Ferreira

Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Ufal. Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em Gestão de Pessoas pela Faculdade Integrada Tiradentes. Membro do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e Ciência Psicológica e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia e Processos Psicossociais (IP/PPGP/Ufal).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4670369281188731>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3583-1920>

E-mail: melindatorrespsi@gmail.com

Paula Orchiucci Miura

Professora adjunta da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do grupo de pesquisa do CNPq Epistemologia e Ciência Psicológica e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia e Processos Psicossociais (IP/PPGP/Ufal). Coordenadora do Observatório da Violência contra Crianças e Adolescentes do Estado de Alagoas: <https://ip.ufal.br/observio/>, vinculado ao Instituto de Psicologia da Ufal. Pesquisadora do Observatório de Equidade Educacional: <https://equidadeeducacional.nees.ufal.br/> (TED 11970), vinculado ao Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) do Instituto de Computação (IC) da Ufal. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612101090683256>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5103-9787>

E-mail: paula.miura@ip.ufal.br



Rayssa Nobre Cedrim Duarte

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas – Ufal

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9796449164552803>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0659-0271>

E-mail: rayssa.duarte@ip.ufal.br

Rui Alexandre Paquete Paixão

Doutor em Psicologia Clínica. Foi Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Colaborou com os Mestrados em Psicologia Clínica Forense e em Psicologia Clínica Sistémica e da Saúde da FPCEUC e com a Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia). Foi investigador do Centro de Estudos Sociais (Laboratório Associado da Universidade de Coimbra). Foi diretor e editor da Revista *Psychologica*, da Universidade de Coimbra, e fez parte de diversos Conselhos Editoriais de várias Revistas Científicas Internacionais na área da Psicologia Clínica e da Saúde. Colaborou profissionalmente com questões relacionadas com a violência doméstica (tendo colaborado com o Serviço de violência familiar do Hospital Sobral Cid), as questões relacionadas com problemas da adolescência, como a gravidez na adolescência, tendo colaborado com os serviços de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo e com a coordenação estadual do Programa Saúde do Adolescente, da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo (Brasil).

<https://www.researchgate.net/profile/Rui-Paixao>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0369-2829>

E-mail: rpaixao@fpce.uc.pt



Tainá de Paula Gonçalves

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas, colaboradora de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro do grupo de pesquisa do CNPq “Epistemologia e Ciência Psicológica” (Ufal/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3583186107526786>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8893-7248>

E-mail: taina.silva@ip.ufal.br

Yasmin Cristini de Oliveira

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa do CNPq “Epistemologia e Ciência Psicológica” (Ufal/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2774352482466006>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3437-7465>

E-mail: yasmin.oliveira@ip.ufal.br



