

SEGURANÇA, MUDANÇAS ESTRUTURAIS NAS POLÍTICAS E NA GARANTIA DE DIREITOS E TRANSFORMAÇÃO CULTURAL PARA PROMOÇÃO DA PAZ:

ALTERNATIVAS PARA UM ENFRENTAMENTO INTEGRAL À VIOLÊNCIA E AOS PRECONCEITOS NA ESCOLA

Sergio Fernandes Senna Pires
Consultor Legislativo da Área XVII
Segurança Pública e Defesa Nacional

ESTUDO TÉCNICO
abril de 2023



© 2023 Câmara dos Deputados.

Todos os direitos reservados. Este trabalho poderá ser reproduzido ou transmitido na íntegra, desde que citados(as) os(as) autores(as). São vedadas a venda, a reprodução parcial e a tradução, sem autorização prévia por escrito da Câmara dos Deputados.

O conteúdo deste trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus(suas) autores(as), não representando a posição da Consultoria Legislativa, caracterizando-se, nos termos do art. 13, parágrafo único da Resolução nº 48, de 1993, como produção de cunho pessoal do(a) consultor(a).

RESUMO EXECUTIVO

O principal objetivo deste estudo é realizar uma breve exposição de argumentos sobre a necessidade imperiosa da articulação de medidas de enfrentamento à violência em, pelo menos, três eixos: (1) **segurança**; (2) **mudanças estruturais nas políticas públicas e na garantia de direitos**; e (3) **promoção da transformação cultural**. Nesse sentido, mostramos que não tem sido realizado um **enfrentamento integral à violência**. Argumentamos que a realização isolada de ações não vem surtindo efeito na redução da violência e nem se mostrado sustentável ao longo das décadas. Os **projetos de promoção da paz são considerados românticos e ineficazes** por considerável parte dos operadores de segurança. Mostramos também que a **oposição** entre os defensores de cada um dos eixos propostos não colabora para o êxito das medidas e **está na raiz** do insucesso do enfrentamento à violência. Apontamos que somente as soluções **híbridas e articuladas** poderão exercer algum impacto positivo, sendo necessárias medidas integradas de segurança, de políticas públicas, garantia de direitos e de transformação cultural, o que trará a tão desejada **sustentabilidade** para os projetos de enfrentamento à violência. Para tanto, propomos um novo olhar para a **violência, definindo-a como as formas comportamentais de expressão que uma pessoa, grupo ou sistema cibernético utiliza na tentativa de impor, assimetricamente, as suas decisões sobre outros, à revelia das convenções sociais, da legislação ou de valores universais, causando algum tipo de dano individual ou coletivo**. Tal formulação apresenta a vantagem de trazer ao primeiro plano a **responsabilidade** das pessoas pelas suas decisões, pelo descontrole na expressão dos seus desejos e pela escolha equivocada das formas de manifestar as suas decisões sobre como impor a sua vontade aos demais.

Palavras-chave: Violência Escolar; Enfrentamento à violência escolar

SOBRE O AUTOR

Sergio Fernandes Senna Pires é servidor público há 42 anos e Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados desde 2003. Doutorou-se em Psicologia pela Universidade de Brasília, onde é pesquisador vinculado ao Laboratório de Psicologia Cultural, do Instituto de Psicologia. Realiza estudos e pesquisas sobre o enfrentamento à violência, desenvolvimento moral; protagonismo infantojuvenil; promoção da paz; e da regulação do comportamento humano pelas crenças, pelos valores e pelas emoções. Psicólogo, possui graduação, mestrado e pós-graduações na área de Defesa Nacional e diversas pós-graduações em Psicologia e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1997027402860999>

SUMÁRIO

RESUMO EXECUTIVO	3
SOBRE O AUTOR	3
SUMÁRIO	4
1. INTRODUÇÃO	5
2. CONCEITO DE VIOLÊNCIA - UMA NOVA ABORDAGEM	9
3. A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NÃO É UM PROJETO ROMÂNTICO	13
4. TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	17
5. A PSICOLOGIA CULTURAL	18
6. O MITO DA CORDIALIDADE BRASILEIRA E A SUTIL INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA	20
7. COMO O PROCESSO DECISÓRIO ESTÁ RELACIONADO À VIOLÊNCIA?	23
8. O PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL COMO VALOR ESTRUTURANTE	32
9. A UTILIZAÇÃO EXCESSIVA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA OUTROS FINS – EXEMPLO DE MUDANÇA ESTRUTURAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	33
10. EXEMPLO DE LEVANTAMENTO DE INDICADOR DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E DE ELABORAÇÃO DE UMA AÇÃO DE ENFRENTAMENTO	35
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
12. REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

Os nossos propósitos principais, neste trabalho, são: (1) realizar uma reflexão sobre a violência; (2) propor uma definição que desloque parte da responsabilidade do comportamento violento para o processo decisório humano, no contexto de suas emoções; e (3) apresentar as possibilidades e limitações da Psicologia Cultural para a elaboração de estratégias práticas para o enfrentamento à violência e ao preconceito na escola. Tal enquadramento geral sobre a violência já existe há tempos, no entanto a novidade de nossa argumentação consiste em deslocar a ênfase para a incapacidade das pessoas em mediar os seus desejos, suas crenças, valores e emoções, expressando as suas decisões autônomas de forma violenta.

Sob o ponto de vista histórico, o registro de atos violentos e até o estudo dos seus efeitos se confundem com a própria existência da humanidade. Como exemplos, temos a "Épopeia de Gilgamesh", obra literária mais antiga que aborda a temática da agressividade e violência (DE MEDEIROS; DA SILVA COSTA; DA SILVA, 2023). É uma narrativa da Mesopotâmia, que data de cerca de 2100 a.C. Essa epopeia é considerada uma das obras literárias mais antigas da história da humanidade e descreve as aventuras das personagens Gilgamesh e Enkidu, incluindo cenas de batalhas e violência.

No campo científico, a produção mais antiga que se tem conhecimento sobre a agressividade e violência (ALLEN, 2005) é o tratado médico chamado "Papyrus Edwin Smith", que remonta ao Egito Antigo, por volta de 1600 a.C. Esse texto contém descrições detalhadas de várias lesões traumáticas, incluindo ferimentos de guerra, e descreve diferentes formas de tratamento médico para tais lesões. Muito embora não seja especificamente uma obra científica dedicada ao estudo da agressividade e da violência em si, é uma das primeiras evidências escritas que aborda o tema de forma sistemática e documentada.

Retrocedendo ainda mais, à pré-história, no Brasil, Silva e Cisneiros (2013) levantaram cenas de violência humana nas pinturas rupestres da área arqueológica da Serra da Capivara, no Piauí. Na medida de tempo usada

na Antropologia, os grafismos rupestres dessa importante região brasileira datam de 12 a 6 mil anos antes do presente, o que nos serve de indicador sobre a ocorrência dos comportamentos violentos desde os mais primitivos registros das atividades humanas.

Sobre isso, Belarmino e colaboradores (2017) nos mostram que os grafismos rupestres são testemunhos dos comportamentos culturais de seus autores e servem de base para compreensão da dinâmica sociocultural dos grupos, no âmbito de uma visão simbólica e cognitiva, o que inclui a representação da violência.

Na atualidade, em sincronia com esse interesse histórico pela agressividade e pela violência, diversos modelos explicativos e teorias vêm sendo elaborados no sentido de prover inteligibilidade sobre suas causas, efeitos e, principalmente, sobre como intervir para a transformação de contextos violentos e preconceituosos.

Ao longo do Século XX, surgiram teorias que podem ser agrupadas, de forma geral, pelas suas características, em: (1) cognitivistas; (2) evolucionistas; e (3) sociais. O grupo de teorias cognitivistas faz sua reflexão pelas vias do processamento da informação, pelas tensões entre os aspectos a considerar na decisão e por meio de avaliações de custo-benefício do comportamento violento. As teorias evolutivas sugerem que a violência pode ter raízes na evolução humana, como resultado de adaptações evolutivas relacionadas à competição por recursos, sobrevivência do mais apto e estratégias de reprodução. As teorias sociais, por sua vez, refletem sobre a aprendizagem da violência por meio da observação, da identificação com grupos e culturas e a partir da modelação e da modelagem do comportamento. Os indivíduos aprendem a se comportar de forma violenta ao observar como outros são recompensados ou punidos por comportamentos agressivos, orientando seus comportamentos à obtenção do que desejam.

Organizadas nesses eixos, ao longo do desenvolvimento científico, foram sendo desenvolvidas inúmeras formas de se refletir sobre a violência e sobre a agressividade. Todas elas vêm realizando contribuições

importantes para a compreensão desse complexo e onipresente fenômeno nas sociedades humanas.

Por isso, é necessário que se **realize uma reflexão** sobre os **motivos** pelos quais tantos diagnósticos, estudos, planos e medidas **não estão funcionando** na realidade prática e na vida dos brasileiros.

Ainda sob o ponto de vista histórico, porém mais recentemente, a partir das conclusões de determinados diagnósticos sobre a violência no Brasil (e.g. COSTA; DE LIMA, 2017; CRUZ; FRANÇA, 2022; ROMEO, 2020), é possível concluir que um dos grandes problemas no início dos anos 2000 era que o País não dispunha de estatísticas confiáveis sobre as formas de violência. A partir dessa percepção, a sociedade se organizou para dispor do mínimo de informação de qualidade que pudesse gerar reflexão sobre as políticas públicas, não só de segurança, mas também da necessária articulação com outras que garantem o exercício de direitos básicos tais como saúde, assistência social, previdência e ordenamento urbano, entre outras.

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas de coletivos como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que produz informação periódica em forma de diversos estudos e os divulga para a sociedade. É o caso, por exemplo, do Atlas da Violência, elaborado em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). Produz, também, outro estudo igualmente relevante, que é o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, com base nas informações obtidas a partir das secretarias de segurança pública das unidades da Federação.

Anteriormente a essa iniciativa, houve um investimento na visibilidade dos dados e da informação organizada para a avaliação e para a correta reflexão e reorientação das políticas públicas. O "Mapa da Violência no Brasil" foi uma publicação pioneira e anual, cujo objetivo era apresentar e analisar dados sobre a violência no País, traçando um panorama detalhado sobre as questões de segurança pública ao longo dos anos.

A história dessa obra remonta ao ano de 1998, quando foi lançado o primeiro relatório. Elaborado por uma equipe liderada pelo sociólogo

Julio Jacobo Waiselfisz, a publicação tornou-se referência no assunto. Foi um valioso esforço para a compreensão da dinâmica da violência no País, auxiliando inúmeros pesquisadores a informarem seus estudos, a identificarem relações nos cenários violentos e a proporem políticas públicas para enfrentamento a esse grave problema. Lamentavelmente, sua elaboração foi descontinuada após o conteúdo correspondente ao ano de 2014, mas a sua importância e pioneirismo devem ser mencionados, no contexto de suas contribuições para o debate e a conscientização sobre a necessidade de políticas mais efetivas de prevenção e enfrentamento da violência no País, a partir de dados, de informação confiável e de evidências científicas.

Iniciativas como essas induziram, conseqüentemente, um investimento progressivo na coleta e análise de dados sobre a violência e promovem a cultura da tomada de decisão e avaliação de políticas públicas a partir de informação e de metodologias seguras e capazes de induzir transformação.

Na mesma direção, no início dos anos 2000, iniciou-se o interesse em quantificar as perdas econômicas causadas pela violência. Àquela época, foi divulgado, pela Fundação Getúlio Vargas e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, um estudo que tratava do custo da violência no Brasil. Tal estudo dá conta de que, apenas em 1997, o Brasil perdeu 10,5% (US\$ 84 bilhões anuais) do Produto Interno Bruto (PIB) em razão da falta de segurança. O cálculo incluiu despesas com serviços prestados à população e que estão diretamente relacionados com ações violentas. Alguns especialistas, no entanto, questionaram a metodologia desse cálculo, uma vez que não levou em conta perdas com turismo, atividades econômicas noturnas e investimentos externos, entre outras receitas indiretamente afetadas pelo crime, concluindo que a perda poderia ser ainda maior.

Alguns anos depois, outro estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), divulgado em 28 de abril de 2004, informou que o País registrava 11% dos homicídios ocorridos em todo o planeta, apesar de representar apenas 2,8% da população mundial. Não obstante o tempo decorrido, outras pesquisas mais recentes seguem divulgando

indicadores preocupantes (e.g CERQUEIRA *et.al.*, 2007; GOMES, 2019; IMPERATORI; DE RAMOS BARROS, 2021).

Esses poucos exemplos nos servem como um lembrete sobre o grave cenário em que a segurança pública, na sua condição de política, se apresenta no País. A partir dessa compreensão, nosso principal objetivo é descrever elementos que indicam a necessidade da articulação de ações de enfrentamento à violência em pelo menos três eixos: (1) **segurança**; (2) **mudanças estruturais nas políticas públicas e na garantia de direitos**; e (3) **transformação cultural**.

São considerados outros aspectos, como, por exemplo, um olhar diferenciado para a **atenção à saúde mental** e para os **efeitos comportamentais da interação humana com sistemas cibernéticos cada vez mais avançados em suas capacidades de imitar as capacidades humanas**, como as redes sociais e os videogames. Tendo isso em mente, indicamos a necessária **integração** de medidas de **segurança com outras políticas públicas**, enfatizando os aspectos psicológicos ligados à **promoção da paz** e ao enfrentamento da violência e ao preconceito e a necessidade da ocorrência de transformações culturais para alteração do clima de insegurança pública que nos assombra dia após dia.

2. CONCEITO DE VIOLÊNCIA - UMA NOVA ABORDAGEM

O conceito tradicional de violência vem sendo constantemente questionado pela comunidade científica, pois exclui diversas dimensões do contexto humano que já se encontram consagradas nos estudos das ciências sociais. Na literatura especializada, há tempos, a violência é entendida como uma ação direta ou indireta, destinada a limitar, ferir ou destruir as pessoas ou os bens (MICHAUD, 1989, p.10).

Em sua histórica e conhecida análise, Michaud (Id., *Ibid.*, p.11) argumenta que esse tipo de definição da violência iguala os danos causados às pessoas àqueles sofridos pelos bens e que, por tentar ser demasiadamente

objetiva, reduz a abrangência do seu significado. Outras dimensões do contexto humano nas quais igualmente pode haver dano, como a moral e a noética, por exemplo, não são bem caracterizadas.

Devido ao sentido estrito que essas definições possuem, alguns autores se sentiram motivados a propor conceitos mais amplos para a violência, que incluem as dimensões afetivas, cognitivas, econômicas, espirituais e culturais, o que permite uma análise bem mais rica em possibilidades de categorização.

Ainda sob o ponto vista histórico da formação do conceito de violência, Porto (apud WALSELFISZ, 2002, p.17) assevera que:

[...] assistimos, nas últimas décadas, a um alargamento do entendimento da violência, uma reconceitualização, pelas suas peculiaridades atuais e pelos novos significados que o conceito assume [...] de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais.

Nesse mesmo sentido, à época, o Ministério da Saúde adotou o seguinte conceito de violência: “é o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e/ou espirituais a si próprio ou a outros” (MINAYO E SOUZA, apud MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

Essa definição enfatiza a dimensão da expressão das formas de violência, destacando a natureza dos danos, se são físicos, espirituais, psicológicos, entre outros. Assim como essa, diversas outras definições adotam a mesma estratégia redacional: utiliza-se o vocábulo violência e acrescenta-se um adjetivo. A partir daí, faz a relação com algum sujeito ativo (nações, indivíduos, grupos etc.) e com o dano que pode ser causado.

Não obstante ser uma estratégia útil e que define a violência pelos seus tipos expressivos, com o passar das décadas, essa profusão adjetiva atendeu muito bem à necessidade jurídica para a definição dos tipos penais aos quais se referem. É compreensível, em uma sociedade hiper-regulada pelas

relações jurídicas, que essa necessidade deva ser atendida. Além disso, a categorização adjetivada das concepções de violência serve também para a elaboração de modelos clínicos específicos de intervenção ou para a abordagem política e narrativa acerca de preconceitos e violências específicas. Todas essas abordagens são legítimas e necessárias, e não deve pairar dúvida de que não estamos criticando o seu propósito. Nossa reflexão se dá no que diz respeito à aparente ineficácia de programas e projetos, elaborados com base nessas concepções, para alterar, significativamente, os cenários violentos de forma sustentável e ao longo do tempo.

A literatura científica atual (e.g. BARROSO; LIMA, 2020; DE BRITO; FRANCISCO, 2021; WEIBLEN; MEZZOMO, 2021) vem apresentando muitas reflexões sobre a ineficácia das ações de enfrentamento à violência, para o que precisamos desenvolver novas abordagens práticas e teóricas. Há uma grande quantidade de trabalhos científicos que se destinam a comparar, categorizar e propor novos tipos de violência. Se formos realizar uma análise lógica, será sempre possível adjetivar o fenômeno da violência, o que estenderá, ainda mais, essa listagem, no futuro. O efeito principal da adjetivação é acelerar a fragmentação e a multiplicação de categorias, fenômeno que possui diversos efeitos secundários negativos, caso não seja realizado de forma intencional e direcionada.

A pergunta que devemos fazer é: o que os tipos de violência (pelo menos a maioria e os mais frequentes) têm em comum? Uma reflexão não adjetivada não coopera muito para a tipificação penal, por exemplo. No entanto, pode nos ajudar a elaborar planos de enfrentamento mais integrados e que abranjam uma quantidade maior de dimensões em suas ações que visam enfrentar os processos violentos e, principalmente, influir nas decisões pelo emprego de meios violentos.

Nesse sentido, existem dois princípios para compreensão dos sistemas abertos que podem nos ajudar na superação da dificuldade em definirmos as causas da violência pelos seus processos: a equifinalidade e a multifinalidade.

Sobre a Teoria Geral dos Sistemas Abertos, Amaral (2016) nos explica que, segundo o princípio da equifinalidade, aplicado ao comportamento humano, o fenômeno observado, apesar de ter aparência semelhante, pode ter processos, antecedentes e causas distintas. O que observamos se mostra, então, como parecido nos seus estados finais ou resultados, mas distinto em suas causas e nos caminhos para chegar à sua aparência perceptível.

Por outro lado, o princípio da multifinalidade nos informa que fenômenos cuja causa, antecedentes e processos sejam muito semelhantes, podem se apresentar de forma distinta em seus estados finais ou resultados.

A conjunção desses dois princípios e a sua aplicação ao comportamento humano nos mostra o quão complexa pode ser a compreensão da violência, que se manifesta de inúmeras maneiras, faltando, até mesmo, adjetivos para classificá-la em toda a sua perversa diversidade. Essa complexidade em relação ao tema faz com que haja uma multiplicação de modelos explicativos em, pelo menos, duas direções bem distintas: uma delas tenta encontrar uma causa geral e a outra foca em teorizar sobre manifestações específicas da violência.

Enquanto isso, na vida real, os episódios de violência extrema se multiplicam pelo mundo, contexto no qual se torna evidente que existem dificuldades de vulto a serem superadas para que programas de enfrentamento à violência e aos preconceitos sejam bem-sucedidos e se mantenham sustentáveis ao longo do tempo. Então, esses são os indicadores de que uma reflexão profunda precisa ser realizada, o que iniciamos pelo questionamento em relação à própria forma com que a violência vem sendo definida, de forma geral, ao longo do tempo.

Uma alternativa aos modelos que se mostram esgotados na sua capacidade de trazer soluções consiste em estudar a violência sob o ponto de vista do processo decisório, suas crenças, valores e emoções, de forma integrada. Entretanto, antes de introduzir uma nova visão do conceito de violência, devemos entender como ela pode ser resultado do processo decisório humano, o que faremos a seguir.

3. A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NÃO É UM PROJETO ROMÂNTICO

Concomitantemente com a profusa adjetivação da violência, iniciou-se uma abordagem que buscou intervir nos contextos violentos. Esse conjunto de iniciativas ficou conhecido pelas expressões “construção da paz” ou “promoção da paz”, entre outras.

Essas iniciativas, não raras vezes, foram **criticadas** por parecerem **românticas** e incapazes de lidar com contextos em que as medidas de segurança se faziam necessárias, como é o caso das áreas conflagradas em que a mera entrada de uma equipe externa ao local é impedida pela criminalidade organizada, por exemplo.

Nesse contexto, se **desarticulada** das ações dos demais eixos que indicamos no início desse estudo, sua eficácia será muito parecida com a aplicação isolada de ações meramente repressivas: muito pouca ou nenhuma.

Entretanto, se **inteligentemente integrada** às iniciativas de segurança e com mudanças estruturais nas políticas públicas e no contexto da garantia de direitos, consiste em uma das **estratégias mais promissoras** para lidar com a complexidade e com a diversidade das manifestações da violência, pois a enfrenta por meio de uma categoria semelhante, oposta e igualmente complexa, que é a promoção da paz. É uma forma de dar **sustentabilidade** aos **projetos de intervenção**, pois a sua proposta é agir no conjunto de **crenças, valores e emoções** que estão na raiz do **processo decisório** em empregar meios, formas e expressões de violência e dos preconceitos.

Então, neste estudo, procuramos apresentar algumas características e vantagens desse tipo de abordagem em substituição aos longos debates acadêmicos sobre as causas ou as mais diversas classificações da violência.

Sob esse ponto de vista, longe de simplificar a nossa abordagem, trata-se de **entender a violência como a manifestação de um processo decisório intencional**, que é orientado por crenças, valores e emoções.

Nesse contexto, Pires e Branco (2007, 2008, 2012, 2023a, 2023b) vêm apresentando uma alternativa para a compreensão desse processo e explicando que, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, as principais formulações sobre crenças e valores surgem a partir dos estudos sobre desenvolvimento moral. As mais conhecidas teorias sobre o assunto possuem uma ênfase acentuadamente estruturalista e cognitivista, o que vem sendo, há tempos, alvo de críticas por teóricos de concepção culturalista de vários campos do saber. Essas novas abordagens vêm se apresentando por meio de diversas nomenclaturas, tais como histórico-cultural, sociocultural, sociocultural construtivista ou apenas cultural, conforme a **identidade** dos coletivos científicos que as adotam.

Para um entendimento mais aprofundado dessas abordagens, devemos levar em conta que, de formas mais ou menos distintas, elas enfatizam os efeitos da teia de significados em que vivemos e da influência que as dimensões histórica, social e afetivo-semiótica exercem na constituição de todos nós como sujeitos, na tomada de decisão e no comportamento intencional de cada indivíduo (ação). Sob esse olhar, na base do processo decisório intencional individual estão as crenças, os valores, as emoções e as suas tensões entre os polos individuais e coletivos, em um ecossistema cultural, que servem como guias da ação humana (XU; WU; LI, 2021).

Nesse contexto, as crenças e os valores são campos afetivo-semióticos hipergeneralizados que orientam a nossa percepção, os sentimentos, os pensamentos, o processo decisório humano e, em última análise, as nossas ações (BRANCO, 2016, 2021). A principal diferença entre esses dois construtos é que os valores são bem mais poderosos e hipergeneralizados que as crenças, e profundamente enraizados na dimensão afetiva. Em decorrência desse enraizamento, tendem a ser mais resistentes à mudança ao longo da ontogênese, muito embora possam ser objeto de transformação (PAULA, 2019; VALSINER, 2021).

De maneira detalhada, Branco (2021) explica o forte entrelaçamento entre os valores pessoais e a afetividade humana, reforçando o entendimento de que o tratamento teórico desse tema não deva ser apenas

cognitivo, mas leve em consideração especial que a emergência dos valores se dá a partir dos campos afetivo-semióticos que vão se aprofundando nas emoções à medida que são internalizados, e vivenciados ao longo da experiência dos sujeitos em diversos ambientes (mesogênese), e em meio às suas interações sociais (microgênese).

Tendo em vista a relevância dos processos afetivos no resultado da internalização de valores sociais, muitas das dificuldades que encontramos para a transformação de práticas orientadas para o individualismo, competição ou violência na escola podem ser superadas pela elaboração de novas estratégias educativas, capazes de mobilizar os campos afetivo-semióticos de alunos e de outros atores escolares, em uma nova direção.

As **estratégias construídas** de acordo com essa concepção apresentam **maior probabilidade de sucesso** na promoção da paz e para o enfrentamento à violência. Dificilmente, práticas e valores naturalizados, arraigados a valores como individualismo, competição e violência, que prevalecem no contexto cultural mais amplo, poderão dar origem a uma Cultura de Paz.

Nesse contexto, pode-se depreender que os elementos essenciais para o estabelecimento dessa nova ordem são culturais e podem ser operados, semioticamente. Sob essa ótica, o desafio do enfrentamento da violência é compatível com uma grande alteração cultural a ser realizada no contexto de um projeto flexível e orientado pelas crenças e valores prossociais.

Na verdade, **o enfrentamento da violência** não se refere, simplesmente, a um tema ligado à **segurança pública** ou à **economia**, mas a profundas **alterações** em nossa própria **cultura**, que demorou centenas de anos para assumir a configuração que hoje se apresenta (PIRES; BRANCO, 2023a, 2023b) e que, provavelmente, demorará tempo compatível para se transformar. Certamente, esse não é um intento de realização trivial e deve ser encarado com a **seriedade** e a **responsabilidade** que um empreendimento de tal envergadura merece para que apresente sustentabilidade em seus resultados.

Nossa argumentação não é mais uma proposta romântica de promoção de paz mundial. É um **alerta para a necessária articulação** de, pelo menos, **três eixos** de medidas: (1) **segurança**; (2) **mudanças estruturais nas políticas públicas e na garantia de direitos**; e (3) **promoção de crenças, valores e emoções prossociais (transformação cultural)**. Um dos maiores problemas é que as ações desses três eixos vêm sendo estudadas, elaboradas e promovidas **separadamente**. Essa nítida falta de sinergia entre as medidas pertencentes a cada um deles é responsável por muitas das dificuldades e pelo **insucesso de iniciativas promissoras** de enfrentamento à violência, principalmente na escola.

Como exemplo, podemos mencionar as abordagens meramente policiais, como revistas periódicas, palestras pontuais sobre os riscos de consumo de drogas e outras iniciativas que são tomadas, isoladamente, pelos órgãos de segurança pública. **Iniciativas importantes, mas ineficazes** se não se inserirem num **contexto integral** das ações dos outros eixos.

Uma revista em busca de armas brancas, por exemplo, em uma escola com indicação para a realização desse tipo de medida torna-se ineficaz no dia seguinte à sua realização, pela introdução de novas armas pelas mesmas pessoas que foram anteriormente revistadas. É necessário esclarecer que essa observação não significa que **há incompatibilidade** entre as medidas de segurança, as mudanças estruturais e a transformação cultural. Muito pelo contrário, em alguns ambientes as demais medidas nem podem ser tomadas sem que sejam adotadas ações de segurança pública ou privada. A maior dificuldade que existe a ser superada é a nossa evidente **incapacidade em articular**, pelo menos, esses três tipos de ações.

Reprimir os comportamentos violentos em uma escola, por exemplo, com problemas de abastecimento de água, banheiros sujos e instalações pedagógicas precárias torna-se um trabalho difícil, desestimulante e pouco produtivo. A adesão da comunidade escolar, nesses cenários, se mostra baixa. Igualmente, propor a promoção da paz sem agir em relação a comportamentos mais violentos e numa comunidade escolar desassistida das demais políticas públicas torna-se um projeto romântico e com muito pouca

chance de apresentar algum resultado. É difícil desenvolver comportamentos prossociais quando se está com fome ou não se consegue uma consulta médica. Essa é a realidade!

Nossa argumentação apoia o entendimento de que o estabelecimento da delinquência se dá por um processo cultural, de socialização, de motivação e de internalização de crenças e valores violentos. Ela parte do princípio de que delinquente também é a cultura coletiva que dispõe de um conjunto semiótico que orienta a ação individual na mesma direção. Esse guiamento social, por meio das práticas sociais e sugestões, passa pelos processos de internalização, orientando os comportamentos individuais.

A partir de uma perspectiva psicológica, interessa destacar o papel central das tensões estabelecidas entre os polos coletivo e individual nesse processo de internalização/externalização e a decisão humana sobre como se comportar de forma agressiva ou prossocial. Interessa, também, estabelecer uma metodologia que nos possa ser útil para compreendermos a violência sob essa ótica e para formularmos propostas sólidas e sustentáveis para o seu enfrentamento. Seguindo esse raciocínio, é possível encontrar uma intersecção com trabalhos atuais quanto à formulação de estratégias para o estabelecimento de uma cultura de paz, o que será tratado mais adiante.

4. TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

A sociedade, os políticos e as autoridades executivas têm uma noção intuitiva da necessidade de transformação cultural quando, em seus discursos, planos e medidas, referem-se ao papel da **educação formal, da escola e da família** para o enfrentamento das diversas formas de violência. Isso se dá, porque, em nossa sociedade, a escola, a educação e a família são vistas como *locus* e meio de socialização, de aprendizagem, de ressignificação de crenças e valores e do desenvolvimento das emoções.

No entanto, a sociedade e as autoridades esquecem que é injusto lançar tal tarefa única e exclusivamente sobre os ombros de nossos educadores, principalmente do ensino fundamental, ou até da família, deixando de tratar a transformação cultural de forma mais ampla e omitindo outras instituições igualmente responsáveis e hábeis para cooperar na realização desse conjunto de tarefas.

5. A PSICOLOGIA CULTURAL

Nossa abordagem de reflexão se remete ao referencial teórico da Psicologia Cultural, que procura superar a fragmentação da produção científica por meio da busca da integralidade dos pontos de vista da análise teórica. Nesse sentido, faz-se um esforço para considerar: (1) o processamento da informação, seus aspectos cognitivos; (2) as emoções e suas raízes evolutivas; e (3) as trocas simbólicas nos ecossistemas culturais (XU, WU, LI, 2021), o que contempla a dimensão social e os processos individuais de internalização e externalização das crenças e valores, no contexto das práticas coletivas e individuais (PIRES E BRANCO, 2023a).

A Psicologia Semiótica e Cultural (existem, portanto, versões dessa abordagem) é relativamente recente e foi evoluindo a partir das ideias de diversos cientistas (VALSINER, 2014). Na busca pela afirmação de sua identidade, tem passado por diversas denominações, que encontramos mencionadas nos trabalhos dos seus pioneiros, ao longo dos últimos 30 anos.

Denominou-se abordagem sociocultural construtivista (PIRES, 2007; PIRES; BRANCO, 2007, 2008), Psicologia Cultural (VALSINER, 2012, 2014) e, recentemente, pesquisadores com produções relevantes resolveram incluir a palavra “semiótica” para destacar as dimensões simbólica, narrativa e dialógica como centrais para a sua formulação teórica. Adota uma perspectiva sócio-histórica e construtivista proveniente das ideias de Mead, Baldwin, Vigotski, Piaget, Bruner e Jaan Valsiner, entre outros (VALSINER, 2012, 2014).

No seu enquadramento teórico, procura adotar uma visão sistêmica e integral corpo-mente, evitando a fragmentação, por meio de fatores ou meras características, para a compreensão dos fenômenos biopsicológicos (VALSINER, 2021). Também se orienta a contextualizar o desenvolvimento na sociocultura em seus processos e não somente nos seus resultados. Nessa direção, enfatiza a relevância dos processos de construção colaborativa de significados e o seu profundo entrelaçamento com as emoções humanas, em um contexto semiótico, resultando em reflexos tanto para o indivíduo quanto para o social. Faz, também, um esforço para conceber o desenvolvimento humano no contexto de um ecossistema cultural e da atuação conjunta e contínua da canalização cultural, da intencionalidade e da agência (capacidade de autogoverno) da pessoa na construção de sua subjetividade e na orientação da sua ação no mundo (PIRES; BRANCO, 2012, 2023a).

Essa perspectiva nos permite uma visão mais específica, intra e transpsicológica sobre como a cultura coletiva pode canalizar os processos de internalização de símbolos significativos (GILLESPIE, 2021), em cenários caracterizados por múltiplas possibilidades e perspectivas, incluindo a violência.

Além de enfatizar a sociogênese, a abordagem da Psicologia Cultural também valoriza a participação ativa e construtiva dos sujeitos em interação e, assim, fornece um enquadramento para refletirmos sobre como as práticas educacionais e a dinâmica dos posicionamentos dos atores podem vir a promover ou a dificultar o desenvolvimento da agência e demais capacidades psicológicas dos envolvidos. Então, suas possibilidades de prover inteligibilidade para a compreensão da violência abrangem tanto a dimensão social quanto a individual, a cultural e a biológica, articuladamente.

Tomando isso em conta, três aspectos relacionados à violência ganham importância: (1) a efetiva análise das práticas realizadas em determinado ambiente para a compreensão das crenças, valores e emoções que as orientam; (2) a introdução de novas práticas coletivas orientadas aos valores a serem promovidos; e (3) a promoção de sugestões culturais, práticas coletivas e de interação entre os sujeitos que eliciem emoções prossociais (PIRES; BRANCO, 2023a, 2023b).

Mantendo esse enquadramento teórico em mente, há que refletir sobre a violência como a expressão da decisão humana, não apenas sob o ponto de vista cognitivo, do processamento da informação ou da avaliação de custos e benefícios. É importante trazer ao primeiro plano o papel de certas emoções que estão na raiz dos três principais elementos da expressão da violência: (1) a assimetria entre os envolvidos; (2) o desrespeito às convenções formais ou informais ou a valores universais; e (3) a despreocupação com produção de algum dano. Adiante veremos como até mesmo um mito pode sutilmente canalizar as concepções e as práticas individuais de forma violenta, equivocada e prejudicial às dinâmicas sociais.

6. O MITO DA CORDIALIDADE BRASILEIRA E A SUTIL INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA

Quando se considera como a cultura coopera para o estabelecimento de contextos violentos, é necessário analisar como certas construções simbólicas servem como manto de invisibilidade para fenômenos de alta perversidade. Vamos exemplificar por meio de um dos mitos mais conhecidos de nossa cultura: a pressuposta cordialidade brasileira. O mesmo raciocínio teórico pode ser realizado a partir de outros mitos, com desdobramentos sociais e individuais.

O conceito do "homem cordial brasileiro" foi introduzido pelo sociólogo brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro "Raízes do Brasil", publicado em 1936. Nesse livro, Buarque de Holanda discute a formação da cultura brasileira a partir de suas origens históricas e sociais, e apresenta o conceito do "homem cordial" como uma característica marcante da sociedade brasileira.

Segundo Buarque de Holanda, o homem cordial é uma figura ambivalente, que pode ser ao mesmo tempo afável e amigável, mas também impulsivo e pouco comprometido com as normas sociais. Essa dualidade é por ele vista como uma herança histórica do processo de colonização do Brasil, que

foi marcado pela diversidade cultural e pela ausência de um padrão rígido de convivência social.

Não obstante essa formulação teórica inicial, diversos estudos recentes abordam essa crença na natural cordialidade brasileira (MURADAS; BOSON, 2022; NUNES, 2017; PERES, 2014), argumentando que consiste em uma concepção equivocada e estereotipada pela afirmação de que o povo brasileiro é naturalmente cordial, afável e amigável em todas as suas relações sociais. Essa visão, não raras vezes romantizada, sustenta que os brasileiros têm uma tendência inata para a hospitalidade, alegria e abertura, e que as relações interpessoais no Brasil são sempre amigáveis e calorosas.

No entanto, é importante destacar que isso é um **mito**, uma construção social e simbólica baseada em estereótipos simplistas, e não reflete a realidade complexa e diversificada da sociedade brasileira. Assim como em qualquer outro país, os brasileiros possuem uma ampla gama de características e comportamentos, incluindo tanto aspectos positivos quanto negativos em suas interações sociais.

O Brasil é um país com uma grande diversidade cultural, racial, social e econômica, o que resulta em uma complexa dinâmica social. Assim como em qualquer outra sociedade, existem relações sociais amigáveis e cordiais. Estão presentes, também, os conflitos, as desigualdades e os problemas sociais. A crença na cordialidade brasileira pode, portanto, criar expectativas irreais e simplistas em relação ao comportamento social dos brasileiros, **ignorando ou minimizando** os efeitos coletivos e individuais da violência e inviabilizando a percepção das relevantes nuances e contradições da realidade.

Ao adotarmos, de forma generalizada, tal mito, é estabelecida uma dinâmica de negação cultural dos conflitos que permeiam os diversos ambientes e territórios, já que a concepção de que todas as pessoas são naturalmente cordiais se opõe à realidade de que as violências ocorrem na vida diária em elevada intensidade.

Cria-se, então, por meio dessa dinâmica, mais uma camada que dificulta a exposição e a compreensão dos comportamentos violentos. A narrativa de que brasileiros são naturalmente cordiais acaba por encobrir práticas coletivas que orientam sutis microviolências.

A título de exemplo, considere uma escola na qual se difunde a concepção central do mito da cordialidade brasileira. Nesse ambiente, é amplamente propagado e reforçado por diversas outras narrativas e práticas sociais que fazemos parte de uma cultura cordial e que comportamentos prossociais nos são naturais e ocorrem porque somos assim desde que nascemos. Em tal ecossistema cultural, consideremos que um novo aluno, pertencente a uma família de refugiados de outro país, seja matriculado. Esse aluno apresenta-se tímido e mostra dificuldades em se adaptar a um novo ambiente e à nossa cultura. Os professores e colegas brasileiros, influenciados pelo mito da cordialidade, podem pressupor que o aluno se adaptará facilmente, pois os brasileiros são naturalmente acolhedores e amigáveis.

Os professores podem criar expectativas e assumir posições de que o aluno estrangeiro se integre rapidamente e, assim, podem não fornecer o suporte adequado para ajudá-lo em sua adaptação. Os colegas de classe, por sua vez, podem não perceber que o novo aluno está se sentindo isolado e com dificuldades devido às suas diferenças culturais e podem não fazer um esforço adicional para incluí-lo nas atividades sociais e recreativas da escola.

A influência das narrativas coletivas e das práticas sociais orientadas por tal mito pode resultar em uma falta de compreensão das necessidades do aluno estrangeiro e em sua exclusão social na escola. Ele pode se sentir deslocado e ter dificuldades em se integrar, a despeito da crença de que os brasileiros são naturalmente cordiais. Isso pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, isolamento e baixo rendimento escolar.

É importante lembrar que, embora a cordialidade seja uma característica positiva das culturas humanas, não ocorre de forma automática ou garantida. A cordialidade é um conjunto de práticas individuais e coletivas que

são orientadas por valores prossociais. É resultado de um processo intencional de orientação para crenças e valores e não ocorre ao mero acaso.

Então, nesse contexto, é essencial que se tenha a visibilidade sobre os efeitos psicológicos e comportamentais de tais concepções. As escolas devem promover a inclusão ativa de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, e fornecer o apoio necessário para que possam se adaptar e prosperar em seu novo ambiente educacional. Isso inclui o reconhecimento e a consideração das diferenças culturais dos alunos, em vez de presumir que a cordialidade brasileira resolverá, automaticamente, todos os desafios de integração.

7. COMO O PROCESSO DECISÓRIO ESTÁ RELACIONADO À VIOLÊNCIA?

Quando nascemos, já existe um ambiente simbólico permeado de práticas e valores pré-existentes, e que fazem parte do ecossistema cultural (XU; WU; LI, 2021), anteriormente mencionado. Ao longo do curso de vida, somos nele inseridos e passamos a realizar trocas simbólicas com os demais humanos, a exercer influências e a sermos influenciados.

Assim, para entendermos como o Self¹ se constitui e se desenvolve, é necessário evidenciar que existe um processo bidirecional de trocas sujeito-cultura e de construção de significados que depende, entre outros, de três elementos fundamentais: (1) um conjunto pré-existente de símbolos que permitam operações linguísticas avançadas na produção, modificação e compartilhamento de significados (LOPES-DE-OLIVEIRA; FERNANDES, 2018); (2) processos interacionais intersubjetivos que proporcionam a aprendizagem, a emergência de trocas e de operações simbólicas de avançada complexidade (BRANCO, 2018; FREIRE, 2018); e (3) sujeitos com capacidades, funções e

¹ Self é um construto psicológico que pretende superar o conceito de personalidade, avançando na direção de prover inteligibilidade sobre novos aspectos do comportamento e da constituição da subjetividade. Existem diversas Teorias de Self, entre as quais a do Self Dialógico (KONOPKA; GONÇALVES; HERMANS, 2016).

processos psicológicos sofisticados, tais como memória, pensamento, linguagem, agência, distanciamento, abstração, imaginação, e emoções, entre outros (MARTIN; GILLESPIE, 2010).

Para analisar a questão sob uma perspectiva intrapsicológica, vale destacar, aqui, a grande contribuição da Teoria do Self Dialógico (HERMANS; GIESER, 2011; KONOPKA; HERMANS; GONÇALVES, 2016). Essa teoria nos auxilia na compreensão sobre como os indivíduos, ao longo dos processos de internalização e externalização, se constituem como sujeitos de uma maneira dialógica na relação com outros sociais significativos, imersos em trocas afetivo-simbólicas e em contínua produção de significados acerca de si e do mundo (BRANCO, 2016, 2021; FREIRE; BRANCO, 2016; VALSINER, 2018; ZITTOUN, 2021). São esses processos interativos e relacionais que permitem ao sujeito perceber, no aqui e agora, os efeitos de suas perspectivas futuras e suas reflexões sobre o passado, em um cenário de distanciamento psicológico de suas experiências ao longo do tempo (ZITTOUN; CERCHIA, 2013; ZITTOUN; GILLESPIE, 2016).

A ideia de estudar os símbolos linguísticos pré-existentes para a comunicação humana foi inicialmente abordada na Antropologia Cultural do início do século XX, e posteriormente teve uma influência significativa na Psicologia. De acordo com a perspectiva antropológica, influenciada por Boas (1940) e desenvolvida por Gertz (2008), a cultura é uma rede de significados construída pelos seres humanos. Como membros de uma cultura, aprendemos pelo menos um idioma, que se torna a principal ferramenta para guiar nosso pensamento e outras funções psicológicas superiores, permitindo-nos compartilhar e trocar significados ao longo de nossa trajetória de vida (VALSINER, 2012). Nesse sentido, Lopes-de-Oliveira e Fernandes (2018) explicam que a trajetória de vida é uma unidade psicológica que estabelece conexões coesas entre diferentes campos de experiências e eventos ao longo do tempo, provendo certa estabilidade às identidades, ao processo decisório e à interação humana.

No tocante à teia de significados mencionada por Gertz (2008), a perspectiva sociogenética é compartilhada por diversas abordagens e campos

de estudo da Psicologia para explicar a dinâmica pela qual a cultura é apropriada pelos seres humanos (GLĂVEANU, 2021). A forma como, processualmente, pode se dar a sociogênese, no entanto, varia de acordo com a origem teórico-filosófica do pesquisador, desde um referencial de construcionismo social, no qual há prevalência da cultura coletiva sobre o indivíduo (BRINKMANN, 2021), até abordagens construtivistas que enfatizam o papel ativo de cada sujeito tanto nas internalizações quanto na sua capacidade de influir na cultura coletiva por meio de suas externalizações (XU; WU; LI, 2021).

Vale considerar, entretanto, que as pesquisas em Psicologia, e em outras ciências, ainda hoje, apresentam várias limitações metodológicas, como, por exemplo, o fato de muitas vezes se restringirem a reproduzir um modelo fragmentado em variáveis e não articulado das funções e processos psicológicos (WAGONER; DEMUTH; CHRISTENSEN, 2021). Foi somente após a virada interpretativa que novos métodos científicos foram valorizados e passaram a se afastar, de maneira consistente, dos utilizados nas ciências naturais (CHIRKOV, 2020). Essa nova forma de estudar vem se mostrando mais adequada e bastante produtiva para entender os complexos processos do desenvolvimento humano em meio às interações sociais (ARAÚJO; LOPES-DE-OLIVEIRA; ROSSATO, 2017). Apesar de parecer óbvio, ainda hoje, não é o ponto de vista dominante que as funções e processos psicológicos emergem em meio às trocas simbólicas entre as pessoas, e que isolar variáveis faz desaparecer aspectos importantes do desenvolvimento da pessoa e da constituição do seu self (HERMANS; GIESER, 2011).

A dinâmica do desenvolvimento humano é complexa e variada, exigindo que as tensões e conflitos que o impulsionam, motivam e orientam sejam, também, investigados e analisados, não como problemas, mas como parte desse sistema: é entender o ecossistema cultural como um processo.

Vejamos um exemplo hipotético e sutil, mas revelador de um tipo de violência. A família de uma criança de 10 anos, insatisfeita com os valores e com as práticas sociais e pedagógicas de determinado estabelecimento de ensino, decide matricular a criança em outra escola, que anuncia ser um colégio que valoriza a ordem. Na primeira semana de aula, o aluno recém-transferido

para uma das séries iniciais da nova escola, ainda sem saber que existe um momento pré-estabelecido para perguntar, interrompe a aula para tratar de uma dúvida. A professora, conhecendo as regras e os valores da escola, e também se sentindo desconfortável com a interrupção promovida pela criança, mostra uma expressão facial de desprezo, ao tempo que responde de maneira debochada em relação à sua capacidade de compreensão. Diante da risada dos colegas de turma, a criança se cala. Sentindo-se envergonhada, tenta não demonstrar suas emoções, e decide não fazer mais perguntas nas aulas.

Analisando os elementos da breve cena descrita, é possível compreender como as trocas simbólicas aí ocorridas podem ter afetado todos os envolvidos naquele momento, promovendo a construção de novos significados (e comportamentos), especialmente na criança recém-matriculada: ela compreende que não deve fazer perguntas durante as aulas.

Já a professora, a partir de sua posição de autoridade, e sentindo-se desconfortável com a impertinência da pergunta (de acordo com as regras e costumes da escola), utilizou-se de sua capacidade linguística mais desenvolvida para debochar da criança, eliciando vergonha no aluno. As risadas e comentários jocosos de seus colegas também, como elementos redundantes de externalização de terceiros, acabaram participando da internalização do sentimento de incapacidade do aluno e de sua disposição de não mais fazer perguntas no futuro, reforçando o significado sobre a inadequação de perguntar naquele ambiente escolar.

No exemplo acima, a perspectiva da professora e sua percepção sobre a posição de poder têm a sua fonte nas crenças e valores sociais difundidos na cultura daquele estabelecimento de ensino. Inserida em um ambiente educacional com outras crenças, valores e práticas coletivas, a mesma professora poderia proceder de forma totalmente distinta.

Temos, portanto, um exemplo sobre como crenças e valores se traduzem em práticas sociais que podem canalizar processos de constituição de si, tanto em adultos quanto em crianças. É um exemplo, também, sobre como a violência pode se manifestar de forma muito sutil. Ao lidar com a pergunta do

aluno de forma jocosa e debochada, a professora externalizou crenças e valores que conduziram à submissão da criança novata às regras da escola e à sua autoridade. No exemplo, essa externalização foi permeada de afeto negativo, o qual potencializa a internalização da concepção de ser pouco inteligente, de não perguntar nada à professora, e de conformar-se em obedecer às regras da escola. No exemplo, isso ocorreu em meio ao deboche, que, juntamente à valência afetiva das outras mensagens presentes na cena, como as risadas dos integrantes da turma, promoveram a vergonha na criança, aumentando a probabilidade de que não venha mais a fazer perguntas.

A principal conclusão a que se pode chegar, a partir desse exemplo hipotético, é que a decisão da criança em não mais fazer perguntas foi coerente com os sentidos e afetos que estiveram presentes no momento de sua experiência. Desconsiderar o papel das interações sociais — sociogênese — nos processos de internalização da criança e como essa experiência pode ser relevante para a sua constituição de si é um equívoco que não deve ser cometido.

A partir desse exemplo, formamos a convicção que o debate e a compreensão desse processo tornam-se importantes, pois alterar uma cultura coletiva pode levar um longo período de tempo, sendo que deverá iniciar-se pela ação de indivíduos que possuam esse objetivo e se disponham a atuar em diferentes níveis, desde o mais amplo (estrutura social, organização política, economia) ao mais próximo da construção colaborativa do desenvolvimento do indivíduo (família, escola, outras comunidades etc.).

Ao encontro da necessidade de fundamentação teórica que proporcione consistência às propostas práticas, vêm as teorias socioculturais atuais, que buscam desenvolver um enfoque compreensivo voltado para o estudo dos motivos que orientam as pessoas em suas relações umas com as outras, seja para o entendimento das ações agressivas, seja para a promoção das ações prossociais.

Atualmente, os estudos que consideram a cultura como seu objeto central aumentaram em quantidade. Seu enfoque é diverso das teorias de

subcultura da década de 50, pois considera o indivíduo um ativo participante na transformação cultural ao invés de um sujeito passivo diante de suas realidades. Desse campo se ocupam as abordagens anteriormente mencionadas como culturais, socioculturais, socioculturais construtivistas ou histórico-culturais, que, apesar de diferirem em detalhes, convergem na afirmação da real capacidade dos sujeitos em operarem semioticamente, e por meio de suas ações, para a transformação dos seus ecossistemas culturais.

Essas abordagens estudam o modo pelo qual as tradições e as práticas sociais regulam, expressam e transformam a realidade humana. Essa significativa alteração na ótica relacional indivíduo-cultura é fundamental para a formulação de um novo entendimento da ocorrência das formas de violência e das propostas para o seu enfrentamento.

Uma cultura não é o simples agrupamento de indivíduos que compartilham bens simbólicos comuns, mas inclui a interrelação dos elementos e os seus processos de formação e transformação de significados. Isso nos remete à formulação de Valsiner (2018, 2021), segundo a qual a cultura é o elemento que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, através dos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso dos recursos e dos instrumentos semióticos disponíveis para atuar, consciente e autonomamente, em suas relações e ecossistemas culturais.

Nesse modelo, encontra-se privilegiado o papel ativo do indivíduo na construção cultural, apropriando-se dos significados existentes, reinterpretando-os e agindo orientado por suas novas formulações autônomas. A cultura, segundo esse entendimento, oferece, em função de sua constituição histórica, significados iniciais aos indivíduos, estabelecendo limites e possibilidades para as suas ações.

No entanto, cada pessoa, ao reconstruir esses significados, ao ser guiada por versões pessoais dos valores sociais, abre as portas para a possibilidade de exceder aos supostos determinismos, agindo de acordo com suas próprias orientações para seus objetivos e crenças e guiada pelas suas

emoções, que podem ser distintas daqueles que predominam no meio social em que está inserido.

Essa é uma ótica inovadora, promotora de ruptura e promissora para abrir um novo campo de análise, servindo como modelo compreensivo dos casos em que, **apesar das condições adversas** do meio sociocultural - por exemplo, um ambiente coletivo extremamente violento -, o **indivíduo desenvolve ações e atitudes prossociais**, com vistas às necessárias transformações de suas realidades.

Consideremos um exemplo hipotético, mas realista e bem conhecido. Duas crianças de 10 anos, em uma escola mal equipada e sem brinquedos para todos, iniciam a disputa pelo uso de um objeto. Nesse cenário, um dos valores que orienta o conflito é o egoísmo. Cada um quer passar o máximo de tempo possível se entretendo.

Na interação, uma das crianças toma o brinquedo da mão da outra, puxando-o vigorosamente, e diz: “– Sai daqui, eu vou ficar com ele”. A outra criança, percebendo que não tem condições físicas para enfrentar a primeira, desiste e se aquieta.

A partir dessa breve cena, podemos inferir que a decisão de arrancar o brinquedo e amedrontar a outra criança foi orientada pelo egoísmo. Além disso, pode, adicionalmente, ter relação com o narcisismo e com o desejo de mostrar que sua decisão prevalece, independentemente de qualquer outro critério.

A violência observada foi apenas uma manifestação comportamental da decisão tomada de se apoderar do brinquedo e foi embasada nas crenças, nos valores e nas emoções egoístas. É importante perceber que, se a segunda criança, em seu processo de avaliação e decisão, considerasse ter condições de enfrentar a primeira, por meios violentos, para manter a posse do brinquedo, haveria um elevado risco de escalada da violência para modalidades mais graves.

Por outro lado, a teoria que, brevemente, apresentamos neste texto nos indica algumas possibilidades de intervenção. Considere que a

professora regente das crianças está observando a cena e percebe a forma violenta com que uma criança se apodera do brinquedo que está em poder da outra. Ela, então, levanta a hipótese de que aquele comportamento agressivo é orientado pelo egoísmo da criança como expressão do desejo de entreter-se o máximo de tempo possível. Além disso, considera que, pela forma como a interação está se passando e pelo que foi dito pela primeira criança, pode haver, também, a expressão do narcisismo de uma delas em mostrar que possui força física para fazer valer a sua vontade, independentemente do desagrado que a imposição possa causar aos outros.

Em questão de segundos, essa professora elabora uma estratégia para intervir. Aproxima-se das crianças e, falando calmamente, dá atenção à criança violenta, fazendo uma proposta para que os três, as duas crianças e ela, compartilhassem o brinquedo. Acrescenta que conhece um jogo novo, que utiliza aquele brinquedo em conjunto com a contação de histórias, já que não havia outros brinquedos disponíveis naquela escola. A criança que se expressou de forma violenta logo se interessa pela proposta e os três sentam no chão para iniciar a brincadeira.

Vejamos qual foi a intervenção da professora, à luz da teoria que brevemente explicamos. Ao abordar as crianças com a proposta, a professora se valeu da compreensão de que valores como o egoísmo e o narcisismo estavam a orientar a primeira criança a ser o centro das atenções. Com essa concepção em mente, ao oferecer-se para brincar com as crianças, ela sabia que a proposta seria irresistível, pois a criança violenta estaria orientada a desejar a companhia exclusiva da professora, o que a diferenciaria dos demais alunos. Além disso, a professora sabia que a vivência do entretenimento coletivo pode ser muito agradável, o que abre a possibilidade para eliciar emoções positivas, que se contrapõem ao egoísmo, mostrando novas possibilidades de posições *self*.

A repetição desse processo pedagógico, em meio às inúmeras oportunidades que se apresentam durante a escolarização, é a estratégia pela qual as crenças e valores prossociais acabam por se sobrepor ao individualismo. Entretanto, é necessário alertar para o fato de que as transformações culturais

nas crenças e valores não ocorrem da noite para o dia e dependem de um ecossistema cultural que promova valores prossociais, de forma consistente e sustentável. É muito difícil promover esse complexo processo em ambientes desorganizados, quando as necessidades básicas das pessoas não são atendidas e onde os sujeitos estão dessensibilizados para a violência, amedrontados pelas práticas sociais abusivas. Nesse contexto, antes de iniciar um projeto de transformação cultural, é necessário tornar os ambientes seguros e livres dos excessos. É também necessário atender às necessidades básicas das pessoas, garantindo seus direitos fundamentais. Sem isso, as chances de sucesso de um projeto de transformação cultural são baixíssimas.

No que diz respeito ao reforçamento do comportamento agressivo pela atenção imediata da professora, defendemos firmemente que tal estratégia é adequada e poderosa o suficiente para, até mesmo, se contrapor a esse conhecido efeito. Considerando esse cenário, seria esperado que o comportamento violento da primeira criança aumentasse de frequência, já que, ao promover a disputa pelo brinquedo, se consegue a atenção da professora. Em nosso exemplo, é justamente na interação a três e na promoção de uma brincadeira divertida e interessante que os afetos e as cognições sobre o ocorrido são reorientados, contrapondo-se fortemente à situação reforçadora do comportamento violento anteriormente apresentado.

Então, sob esse ponto de vista, e mantendo em mente a ilustração do conflito acima descrito, podemos **definir** a violência como as formas comportamentais de **expressão** que pessoas, grupos ou sistemas cibernéticos utilizam na tentativa de **impor, assimetricamente**, as suas decisões sobre outros, **à revelia** das convenções sociais, da legislação ou de valores universais, podendo causar algum tipo de **dano** individual ou coletivo.

Essa visão, aparentemente mais simples e superficial, nos apresenta a vantagem de mergulharmos em um dos elementos comuns da violência, que são as decisões humanas. Isso nos oferece uma alternativa provisória, mas promissora, para responder a pergunta sobre a existência de uma causa geral para a violência – a decisão humana em expressar as suas

vontades de forma **assimétrica**, **desrespeitosa** a convenções coletivas e **despreocupada** com os seus **efeitos** e com **danos** que possa causar.

8. O PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL COMO VALOR ESTRUTURANTE

O exercício do protagonismo infantojuvenil tem o potencial de ser uma estratégia exitosa para o desenvolvimento da capacidade de ação consciente, responsável, autônoma e reflexiva no mundo. Há mais de uma década, Pires e Branco (2007, 2008) indicaram dois aspectos importantes para a promoção do desenvolvimento infantojuvenil nas escolas por meio do protagonismo: (1) a compreensão das dinâmicas sociais e psicológicas na constituição dos sujeitos e de sua ação no mundo; e (2) a promoção de sua autonomia por meio de atividades que orientem suas ações e a internalização de crenças e valores prossociais, conjuntamente com o amadurecimento ético-moral e o desenvolvimento das capacidades de distanciamento psicológico e de autorreflexão.

Sob esse ponto de vista, vamos discorrer sobre o **protagonismo** na sua condição de significado sociocultural, como **valor orientador de práticas**, de costumes e de crenças que promoverão as capacidades coletivas e individuais para a efetiva participação de cada indivíduo, no ambiente escolar, de forma autônoma, responsável e articulada com as demais pessoas. Nossa perspectiva sobre o protagonismo o inclui como parte do processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e de sua livre expressão, em um ambiente colaborativo, prossocial e seguro (CABRAL; DIAS, 2019; PIRES; BRANCO, 2007, 2008, 2023a, 2023b; PIRES, 2007; OLIVEIRA, 2020; VIRGÍNIO, 2018).

Pires e Branco (2007, 2008) introduziram a ideia de que protagonismo infantojuvenil **não precisa ter, necessariamente, relação direta com a raiz etimológica da palavra** no que se refere a ser um **ator principal**, mas sim com um **valor social que organiza e regula um conjunto de práticas**, costumes, crenças e outros valores sociais, os quais levam ao

compartilhamento de responsabilidades e ações entre crianças, adolescentes e adultos. Estudos mais recentes (ZWIEREWICZ; DE SOUZA, 2019; SCHNEIDER; MARTINS; DA SILVA, 2021; GOUVÊA et. al., 2019) concordam com essa concepção e acrescentam que é necessário superar as práticas pedagógicas lineares, fragmentadas e descontextualizadas, repensando os espaços de ensino-aprendizagem e preparando os professores para enfrentarem esse desafio. Essa nova perspectiva enfatiza o papel ativo da coletividade e também de cada indivíduo na busca de soluções para os seus próprios espaços e para as suas questões e problemas, fortalecendo a comunidade e empoderando os seus integrantes para a transformação de suas realidades, o que é fundamental para um efetivo enfrentamento à violência.

9. A UTILIZAÇÃO EXCESSIVA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA OUTROS FINS – EXEMPLO DE MUDANÇA ESTRUTURAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como exemplo da necessária mudança estrutural nas políticas públicas e quanto à garantia de direitos, destacaremos a **excessiva utilização do espaço escolar para a realização de atividades alheias à educação**. Esse é um fenômeno preocupante que pode ter efeitos negativos tanto para os profissionais da escola quanto para os alunos. A escola é um ambiente destinado à socialização, à formação educacional e ao desenvolvimento integral dos estudantes, mas, quando é utilizada para fins diversos, pode comprometer seu propósito original e causar uma série de consequências prejudiciais e indesejáveis.

Em primeiro lugar, a utilização inadequada do espaço escolar sobrecarrega os profissionais da escola. As atividades alheias à educação, como reuniões de outros setores, eventos ou até mesmo atividades comerciais, podem demandar tempo, energia e recursos dos profissionais, desviando o foco de suas atividades pedagógicas e comprometendo a qualidade do ensino. Isso pode levar a uma carga de trabalho excessiva, estresse e esgotamento dos profissionais da escola, afetando sua saúde física e mental, com reflexos para

todo o sistema educacional por meio das licenças para tratamento de saúde, por exemplo.

Sob o mero ponto de vista administrativo, a **reunião diária de quase todas as crianças e adolescentes brasileiros** na escola simplifica a vida dos gestores das demais políticas públicas. Então, qualquer atividade que tenha interface com as crianças e adolescentes passa a ser realizada na escola. Essa ideia, por si só, **não é negativa**, mas acaba se tornando na medida em que os efeitos não são mensurados ou que a frequência interfere no planejamento político-pedagógico escolar, sem dele fazer parte ou ter a devida previsão.

Além disso, a utilização inadequada do espaço escolar pode afetar negativamente os alunos. O ambiente escolar é um espaço importante para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, onde eles devem sentir-se seguros, acolhidos e estimulados a aprender. No entanto, a realização de atividades alheias à educação pode interferir na rotina escolar, causando interrupções nas aulas, alterações na estrutura física da escola e até mesmo conflitos de interesse entre os diferentes grupos envolvidos. Isso pode prejudicar o ambiente educacional, comprometer o engajamento dos alunos nas atividades escolares e impactar seu desempenho acadêmico.

É importante respeitar e preservar o espaço escolar como um ambiente dedicado à socialização, à educação e ao desenvolvimento dos estudantes. É fundamental que as escolas sejam espaços protegidos e dedicados exclusivamente às atividades educacionais, garantindo a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais e estudantes. É responsabilidade de gestores, comunidade escolar e demais envolvidos zelar pelo uso adequado do espaço escolar, delimitando, claramente, as atividades que podem ocorrer na escola. É importante que os gestores, juntamente com os órgãos responsáveis pelas políticas públicas, estabeleçam diretrizes claras e efetivas para a utilização do espaço escolar, evitando a interferência de atividades que não estejam diretamente relacionadas à educação.

Assim como esse olhar ao uso predatório do tempo que as crianças e adolescentes passam na escola, existem diversas outras providências

a serem tomadas em relação ao acesso a políticas e serviços públicos de qualidade que já possuem literatura suficientemente densa para indicar os caminhos a serem seguidos para as necessárias correções de rumos.

10. EXEMPLO DE LEVANTAMENTO DE INDICADOR DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E DE ELABORAÇÃO DE UMA AÇÃO DE ENFRENTAMENTO

No que diz respeito ao enfrentamento à violência, é muito importante destacar o papel ativo que todos podem desempenhar em projetos diversificados para lidar com a temática. Nesse sentido, Pires e Branco (2023a) exemplificam e ilustram a importância da posição de resistência na identificação do uso de certas práticas sociais como instrumentos de imposição de poder. Esses autores nos mostram isso por meio da análise de um excerto de uma atividade narrada por Borges-de-Miranda (2022), em sua pesquisa de doutoramento, na qual se propôs a realizar análises nas dinâmicas simbólicas e relacionais em uma escola de Ensino Fundamental que havia aderido ao Projeto Vozes da Paz (Brasil, 2006), promovido pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Para atingir o seu objetivo, a pesquisadora realizou observações na escola e promoveu encontros em diversos grupos focais com alunos e professores. Em uma dessas atividades, os alunos debateram sobre a própria capacidade em estabelecer as regras em relação à utilização da quadra e do futebol. Sobre isso, Borges-de-Miranda (2022, p. 131) nos relata:

432. Carlos: A única coisa que tem de legal na escola mesmo é aprender...

433. Maria: Não, tem mais... Não sei, mas tem mais... A **quadra**...

434. Pesquisadora: A quadra, vocês gostam de esporte?

435. Carlos: Gosto... Mas como aqui na escola a gente tem que obedecer as regras dos professores, porque, tipo, **um professor é diferente do outro**, as regras deles. É porque, tipo, tem uma professora que dá aula pro sexto, não dá aula pro sétimo, mas ela está sempre na quadra; então, a gente divide a quadra com ela... Aí ela não deixa nós jogar descalço e não deixa a gente jogar tipo nas regras normal...

Porque, na regra normal, são três gols acabou o jogo, quem perdeu sai. Aí tipo, ela tem umas regras, dois gols ou dez minutos...

436. Pesquisadora: E as pessoas que estão jogando não podem decidir isso?

437. Carlos: Não, e tipo, falta, assim, ela não viu eu falei “foi falta”, ela fala que não foi e, às vezes, **ela nem viu...**

438. Maria: É porque o juiz do jogo é ela, né...

439. Carlos: **Não deve ter juiz não...**

440. Maria: Futsal tem juiz sim, interclasse...

441. Carlos: Não, eu falei que não deve ter juiz...

442. Maria: Por que não deve ter juiz, diz aí?

443. Carlos: **Porque as regras são nossas...**

444. Maria: Não, futebol tem juiz, futsal também tem e aí...

445. Carlos: Se o cara falar foi falta, foi falta...

446. Pesquisadora: Vocês podiam pensar que, se tiver um juiz, ele precisa prestar atenção no jogo, né?

447. Carlos: Isso! **O problema não é o juiz, é que ele tem que prestar atenção no jogo pra poder tomar as decisões...**

A partir desse trecho, é possível perceber que Carlos, assumindo a perspectiva de porta-voz das crianças, reclama da interferência de um determinado adulto em relação à organização do jogo de futebol. Segundo ele, não seria necessária a intervenção de um adulto, pois as regras já eram estabelecidas e conhecidas pelos jogadores, que são capazes de se autorregular.

Carlos inicia sua argumentação indicando que não consegue perceber um padrão nas regras estabelecidas pelos professores. Afirma “um professor é diferente do outro, as regras deles” (linha 435), indicando a tensão entre as regras anteriormente negociadas e internalizadas pelos jogadores e as estabelecidas pelos adultos. Exemplifica, mostrando que uma das professoras estabelece **normas mais restritivas** em termos de escore e um critério temporal de 10 minutos para cada partida.

Apesar de não estar explícito no diálogo, é possível que essas regras mais restritivas sejam **impostas** pela professora para proporcionar uma

rotatividade maior entre os times que ocupam a quadra da escola, o que, **sob a sua ótica**, pudesse ser considerado uma ocupação mais **democrática** do espaço coletivo. Entretanto, **não é sob essa ótica que Carlos constrói os significados pessoais**. Diante do questionamento da pesquisadora sobre a capacidade de os jogadores decidirem as regras, Carlos responde que não podem decidir sozinhos (linha 437).

Fica evidente a sua **inconformidade** com a intervenção. Igualmente é clara a sua concepção sobre a total capacidade das crianças em estabelecerem as suas próprias regras, considerando a participação adulta **inadequada e incompetente**, já que **a professora se propõe a regular a atividade sem prestar atenção no jogo** (linha 447). Observemos, no entanto, que o diálogo seguinte, registrado entre Carlos e Maria, estabelece uma tensão entre a **necessidade de haver um juiz** e a **autonomia** dos jogadores. O ápice dessa tensão se apresenta diante do questionamento de Maria sobre as razões da argumentação de Carlos (linha 442).

Sob a perspectiva de Carlos, a questão se resolve devido à capacidade dos jogadores em estabelecerem as próprias regras, ao que se refere, no plural, **“as regras são nossas”** (linha 443). A utilização do pronome possessivo “nossas” o insere, monologicamente, em um contexto psicológico mais amplo no qual haveria outros sociais que concordariam com a sua posição. Aqui vale um alerta quanto à **irrelevância** semiótica da **veracidade** acerca da suposta desatenção da professora ao jogo. Os efeitos reais, cognitivos e emocionais, da inconformidade de Carlos já são notados por meio do seu comportamento verbal. É uma realidade. Para os efeitos do processo de significação de Carlos, a sua percepção é que **a professora não se importa em ter atenção ou em ser justa**. Então, as suas perspectivas e comportamentos em relação ao uso da quadra tomarão em conta o suposto desinteresse da mencionada professora, o que adicionalmente orienta as suas decisões futuras.

Em um cenário mais radical de interpretação, essa pode ser a fonte da generalização demonstrada por Carlos na fala “a gente tem que obedecer às regras dos professores, porque, tipo, um professor é diferente do

outro, as regras deles...” (linha 435). A partir de tal interpretação, pode ocorrer um Efeito Halo (BAKHARE, 2022), pelo qual a percepção de injustiça e de imposição de autoridade adulta por alguns professores se transmite aos demais profissionais, cujo comportamento poderia ser considerado mais neutro. No fim do trecho (linhas 446 e 447), após a intervenção da pesquisadora, vemos a resolução da tensão entre a concepção de que não é necessário um juiz adulto para a mudança de posição com a admissão da possibilidade de que existe um arranjo em que a participação adulta seja **aceitável**, desde que seja **atenta e justa**.

Nesse caso específico, a suposta **boa ação da mencionada professora não está causando os efeitos** que ela deseja. Há inconformidade e conflito entre as crianças. A intervenção, nesse caso, seria envolver as crianças na elaboração das regras de uso da quadra, momento no qual esses conflitos seriam explicitados e aqueles que usam o equipamento esportivo poderiam definir o que é mais adequado. Essa tensão se tornaria a razão do debate da questão que, **uma vez definida, reorganiza os comportamentos, diminuindo a probabilidade** de inconformidades, xingamentos e, principalmente, de eliciação de emoções negativas em relação à indisponibilidade da quadra.

Esse é um exemplo real, extraído de contexto de pesquisa, pontual e simples, mas serve de demonstrativo sobre como a sutil violência na escola pode ser encontrada nas mais cotidianas atividades, como o uso de uma quadra de esportes. Nosso propósito aqui foi mostrar como tornar visíveis e compreensíveis esses fenômenos violentos que estão relacionados ao processo decisório e **como formular uma estratégia de intervenção**.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a argumentação apresentada se propôs a **defender uma posição**: a necessidade de se compreender a complexidade e a grandiosidade de um projeto de transformação cultural, no contexto das medidas de segurança,

por vezes até imprescindíveis, e das mudanças estruturais nas políticas públicas. Além disso, procurou-se ressaltar a importância de dois outros aspectos: a bidirecionalidade da transmissão cultural e a capacidade ativa do indivíduo de influir na construção de sua própria cultura, como estratégias de estabelecimento de uma cultura de paz.

A amplitude das expressões das formas de violência, conforme anteriormente demonstrado, é enorme e abarca dimensões que são tradicionalmente excluídas de qualquer análise. A abrangência de políticas que pretendam fazer frente ao desafio de enfrentar a violência e promover a paz deverá ser **compatível com as dimensões** do fenômeno a que essas políticas pretendam se contrapor.

Daí decorre uma hipótese para o fracasso das medidas de enfrentamento da violência e promoção da paz e para a frustração social observada no seio da população brasileira: esse fracasso pode ser provisoriamente explicado pela pequena abrangência dessas medidas, que, no fundo, não se propõem a realizar uma transformação simbólico-cultural em nossas crenças e valores sociais profundamente violentos, discriminatórios, assimétricos, desproporcionais e, por vezes, perversos, o que vimos apontando há tempos (PIRES, 2003).

As mudanças tão almejadas ocorrerão quando os principais atores envolvidos no processo atentarem para o fato de que o indivíduo é produtor de seus ambientes simbólicos e deve se transformar em verdadeiro protagonista nos contextos em que esteja inserido. Valendo-se dessa ideia-força, as estratégias que privilegiem o desenvolvimento da autonomia, da abstração e de uma moralidade prossocial serão um grande passo no estabelecimento exitoso de uma cultura de paz no Brasil, incluídos nesse contexto os mais diversos atores sociais, não somente aqueles que labutam no ensino formal ou mesmo da segurança, que sempre são lembrados e acabam recebendo responsabilidades além de suas reais possibilidades de atuação.

Concluimos, portanto, que apenas a articulação inteligente entre as medidas de segurança, as mudanças estruturais nas políticas públicas e a

promoção de uma transformação cultural, em que cada partícipe assuma a sua parcela de responsabilidade no estabelecimento de um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida prossociais será capaz de viabilizar a consecução de uma sociedade menos violenta, abrindo espaço para dias melhores e mais felizes para todos os brasileiros.

12. REFERÊNCIAS

ALLEN, James P. *The art of medicine in ancient Egypt*. Metropolitan Museum of Art, 2005.

AMARAL, Antônio Carlos Victor. Complexidade em tempos de crise. 12º Congresso Brasileiro de Sistemas, Uberlândia, 2016.

ARAÚJO, C.M.; LOPES-DE-OLIVEIRA, M.C.; ROSSATO, M. Investigação qualitativa do desenvolvimento humano: desafios da questão do sujeito e da subjetividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.33, p.1-7. 2017.

BAKHARE, Ruhi. Hybrid Model Of Teaching-Learning Is Total Chaos: An Effect Of Reverse Halo. *Journal of Positive School Psychology*, p. 10824-10835, 2022.

BELARMINO, Vanessa da Silva et. al. Representações de guerra nas pinturas rupestres da Serra da Capivara, Piauí, Brasil. *Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos*, v. 17, n. 2, p. 87-97, 2017. <http://dx.doi.org/10.29327/233099.17.2-5>

BOAS, Franz. *Race, Language and Culture*. Nova York: Macmillan, 1940.

BORGES-DE-MIRANDA, Theresa Raquel Borges de. *Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e desenvolvimento da autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44401>

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria GM/MS nº 737, de 16 de maio de 2001. Estabelece a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n 96, 18 mai. 2001.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. (2006). *Projeto Vozes da Paz*. Recuperado em 6 de março, 2023, em <https://www.tjdft.jus.br/carta-de-servicos/servicos/prevencao-violencia/vozes->

da-paz

BRINKMANN, Svend. Rising up to Humanity: Towards a Cultural Psychology of Bildung. In: WAGONER B.; CHRISTENSEN B.A.; DEMUTH C. (Eds.). *Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner*. Cham: Springer, 2021. p. 29-36.

BRANCO, Angela Uchoa. Hypergeneralized affective-semiotic fields: The generative power of a construct. In: WAGONER B.; CHRISTENSEN B.A.; DEMUTH C. (Eds.). *Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner*. Cham: Springer, 2021. p. 143-152.

BRANCO, Angela Uchoa. Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In: BRANCO A.U.; LOPES-DE-OLIVEIRA. M.C. (Eds.). *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts*. Cham: Springer, 2018. p. 31-50.

BRANCO, Angela Uchoa. Values and their ways of guiding the psyche. *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto*, London: Springer, 2016. p. 225-244.

CABRAL, Fernanda Mendes; DIAS, Adelaide Alves. A criança nas i/ma (r) gens de infância: da (in) visibilidade ao protagonismo social. *Revista Teias*, v. 20, n. 56, p. 436-462, 2019.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro et al. *Análise dos custos e consequências da violência no Brasil*. 2007.

COSTA, Arthur Trindade M.; DE LIMA, Renato Sérgio. Estatísticas oficiais, violência e crime no Brasil. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 84, p. 81-106, 2017.

CHIRKOV, Valery. The sociocultural movement in psychology, the role of theories in sociocultural inquiries, and the theory of sociocultural models. *Asian Journal of Social Psychology*, v. 23, n. 2, p. 119-134, 2020.

CRUZ, Catharina Nunes; FRANÇA, Sarah Lúcia Alves. Arquitetura do Medo nos condomínios horizontais fechados em Aracaju/SE: uma venda da sensação de segurança. *Anais do IV Seminário Nacional de Sociologia da UFS: Desafios contemporâneos da sociedade brasileira e o futuro da sociologia*, 2022.

DE MEDEIROS, Márcia Maria; DA SILVA COSTA, Mariane; DA SILVA, Luiz Alberto Ruiz. Figurações da morte em "A Epopeia De Gilgamesh". *Cippus*, v. 10, n. 2, 2023.

FREIRE, Sandra Ferraz de Castilho. Intersubjectivity in action: Negotiations of self, other, and knowledge in students' talk. In Branco, A.U.; LOPES-DE-OLIVEIRA, M.C.S. (Eds.), *Alterity, values, and socialization*. Cham: Springer, 2018, p. 149-166.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. São Paulo: LTC, 2008.

GLĂVEANU, Vlad P. Culture as a Creative Process. In Wagoner, B; Demuth, C; Christensen, B.A. (Eds.), *Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner*. Cham: Springer, 2021, p. 185-192.

GOMES, Camila. Criminalidade e despesas públicas no Brasil: estimativa do impacto dos gastos públicos em segurança sobre as taxas de homicídio. *IDB Working Paper Series*, 2019.

GOUVÊA, et. al. (2019). O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. *Sociedade e Infâncias*, 3, 21-41.

IMPERATORI, Thaís Kristosch; DE RAMOS BARROS, Melina Sampaio. Violência no Brasil à luz dos relatórios das Conferências Nacionais de Saúde (2000-2019). *O Público e o Privado*, v. 19, n. 39 mai/ago, 2021.

HERMANS, Hubert JM; GIESER, Thorsten (Ed.). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press, 2011.

KONOPKA, Agnieszka; GONÇALVES, Miguel M.; HERMANS, Hubert. *Handbook of Dialogical Self Theory and psychotherapy. Bridging psychotherapeutic and cultural traditions*. Abingdon: Editorial Routledge. 2016.

LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Cláudia; FERNANDES, Ana Cláudia Rodrigues. Ethics and Alterity: The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education. *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts*, p. 103-130, 2018.

MARTIN, Jack; GILLESPIE, Alex. A neo-Meadian approach to human agency: Relating the social and the psychological in the ontogenesis of perspective-coordinating persons. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 44, p. 252-272, 2010.

MICHAUD, Y. *A Violencia*. São Paulo: Ática, 1989. 116 p.

MURADAS, Daniela; BOSON, Victor Hugo Criscuolo. E essa mancha da “cordialidade”? o mito e sua circulação no direito do trabalho brasileiro. *Revista Culturas Jurídicas*, 2022.

NUNES, Rafael Pereira. Mito e Sociedade: aspectos da “cordialidade” brasileira à luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. *Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, 2020.

PAULA, Luciana Dantas. *Diversidade e desconstrução de preconceitos: estudo de práticas decorrentes de projeto em Escola Pública do DF*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2019. Disponível: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37066>

PERES, Paulo. A cordialidade brasileira: um mito em contradição. *Debate*, Belo Horizonte, v. 6, n. 4, p. 18-34, 2014.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantojuvenil: enfrentando a invisibilidade na escola. *Revista Portuguesa de Educação*. 2023a. (no prelo)

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Transformação cultural nas escolas para promoção da paz. In: SENA, Denise Pereira Alves. (Org.). *Estudos atuais em Psicologia e Sociedade*. São Paulo: Dialética, v.6, 2023b, p. 205-225.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. In: BRANCO, A.U.; LOPES-DE-OLIVEIRA, M.C.S. (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 347-370.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, p. 415-421, 2008.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, p. 311-320, 2007.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. *Protagonismo infantil e a promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007. Disponível: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2865>

PIRES, Sergio Fernandes Senna. A formação assimétrica da sociedade brasileira: fator de exclusão e violência. *Cadernos Aslegis, Brasília*, v. 21, n. 21, p. 107-111, 2003.

ROMEO, Ana Celia DCB et al. Guerra civil não-declarada? Um recorte do status da violência urbana em uma capital no Brasil. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias*, v. 47, 2020.

SILVA, Luciano de Souza; CISNEIROS, Daniela. Cenas coletivas de violência humana nas pinturas rupestres pré-históricas da área arqueológica Serra da Capivara–PI. *Revista Do Museu de Arqueologia e Etnologia*, v.23, p. 19-33, 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.2013.106994>

SCHNEIDER, Mariângela Costa; MARTINS, Silvana Neumann; DA SILVA, Jacqueline Silva. Protagonismo Infantil na prática: o ensino desenvolvido com a

participação dos estudantes na Educação Básica. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, p. e14910111574-e14910111574, 2021.

VALSINER, Jaan. The promoter sign: Developmental transformation within the structure of dialogical self. In: *Beyond the mind: Cultural dynamics of the Psyche*. Information Age Publishing, 2018. p. 123-146.

VALSINER, Jaan. *General Human Psychology*. Cham: Springer, 2021.

VIRGÍNIO, Andreina Alves de Sousa. *Biblioteca, oralidade e conhecimento: uma contribuição aos estudos de mediação e apropriação cultural*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível: <https://doi.org/10.11606/D.27.2018.tde-25072018-153201>.

XU, Shuangshuang; WU, Aruna; LI, Xiaowen. Jaan Valsiner, a Keen Perceiver and Creator of Cultural Ecology. *Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner*, p. 327-335, 2021.

WAGONER, Brady; DEMUTH, Carolin; CHRISTENSEN, Bo A. The Mind of a Persistent Innovator. *Culture as Process: A Tribute to Jaan Valsiner*, p. 1-16, 2021.

WALSELFISZ, J.J. Mapa da Violência III: Os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; Ministério da Justiça, 2002. 142p.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2019.