

**VIOLÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE: UM ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO IDENTIFICADO COMO FREQUENTE VÍTIMA E AGRESSOR NOS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA**

**VIOLENCE, EDUCATION AND DEVELOPMENT AS FREEDOM: A CASE OF A STUDENT SEEN AS REGULAR VICTIM AND AGRESSOR IN VIOLENT SITUATIONS HAPPENING IN A PUBLIC SCHOOL IN THE INTERIOR OF SÃO PAULO STATE.**

Daniela de Figueiredo Ribeiro<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0276-6563>

Marina Resende Giardi Marques<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5920-9464>

Carla Michelle de Oliveira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5793-3520>

Henrique Breviglieri<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8809-8599>

**Resumo:** Diante do alto índice de violência nas escolas públicas brasileiras, a atual pesquisa teve como objetivo compreender a vivência de um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, frequentemente envolvido em situações de violência, como agressor e como vítima, buscando estabelecer pontes entre o contexto social, a violência institucional, e o papel da Educação com vistas ao Desenvolvimento como Liberdade, que prima pela promoção da condição de agente e exercício da razão pública para a construção democrática. Foi realizada uma pesquisa etnográfica, com observações participantes no cotidiano escolar e entrevista individual com o aluno selecionado. Os dados passaram por análise de conteúdo. Os resultados revelaram que o aluno vive inúmeras situações de violência no contexto familiar e comunitário e, na escola, o ciclo de violência se perpetua, gerando uma dinâmica de exclusão, que retroalimenta os mecanismos de violência, impedindo que ele se veja como cidadão e agente de transformação. Conclui-se que muitas vezes o fenômeno da violência no ambiente escolar é tratado sem se considerar o contexto mais amplo, culpabilizando indivíduos já privados de muitos direitos e que possuem pouca ou nenhuma oportunidade de assumirem a condição de agente ou participarem de espaços dialógicos, visando ao exercício da razão pública.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento como Liberdade, educação, violência, etnografia.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, docente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, [danifiribeiro@yahoo.com.br](mailto:danifiribeiro@yahoo.com.br), <http://lattes.cnpq.br/0852602991814069>. <sup>2</sup> Marina Resende Girardi Marques Mestranda no Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Uni-FACEF, [mrgmmgrm@gmail.com](mailto:mrgmmgrm@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/9890092043639482>. <sup>3</sup>Carla Michelle de Oliveira discente do curso de Psicologia do Uni-FACEF, [carlamichelleoliveira050994@gmail.com](mailto:carlamichelleoliveira050994@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/4041777031053002>. <sup>4</sup>Henrique Beviglieri discente do curso de Psicologia do Uni-FACEF, [breviglierihenrique@gmail.com](mailto:breviglierihenrique@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/8264512483000498>.

**Abstract:** Due to the high rate of violence in Brazilian public schools, the current research aimed to understand the experience of a student of the last years of Middle School, often involved in situations of violence, as an aggressor and as a victim, seeking to establish links between the social context, institutional violence, and the role of Education with the purpose of the Development as Freedom, which is remarkable for promoting the condition of agent and exercise of public reason for the democratic construction. An ethnographic research was conducted, with observations in daily school life and individual interviews with the selected student. The data underwent content analysis. The results revealed that the student experiences countless situations of violence in the family and community context and, at school, the cycle of violence is perpetuated, generating an exclusion dynamics that feeds the mechanisms of violence, preventing him from seeing himself as citizen and transformation agent. Thus, one may conclude that frequently the phenomenon of violence in the school environment is treated without taking into consideration the broader context, blaming individuals already deprived of many rights and who have little or no opportunity to assume the status of agent or to participate in dialogues, aiming the exercise of public reason.

**Keywords:** Development as Freedom, education, violence, ethnography

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, docente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, [danifiribeiro@yahoo.com.br](mailto:danifiribeiro@yahoo.com.br), <http://lattes.cnpq.br/0852602991814069>. <sup>2</sup> Marina Resende Girardi Marques Mestranda no Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Uni-FACEF, [mrgmmgrm@gmail.com](mailto:mrgmmgrm@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/9890092043639482>. <sup>3</sup>Carla Michelle de Oliveira discente do curso de Psicologia do Uni-FACEF, [carlamichelleoliveira050994@gmail.com](mailto:carlamichelleoliveira050994@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/4041777031053002>. <sup>4</sup>Henrique Beviglieri discente do curso de Psicologia do Uni-FACEF, [breviglierihenrique@gmail.com](mailto:breviglierihenrique@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/8264512483000498>.

## Introdução

Para além da perspectiva da acumulação de riqueza e do crescimento econômico mensurado pelo Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento, para Amartya Sen (2010), é entendido como um processo de afirmação e expansão das liberdades humanas, relacionado, sobretudo, com a melhoria da vida que se leva e das liberdades das quais se desfruta. A expansão da liberdade, nesse sentido, caracteriza tanto o principal meio (papel instrumental) quanto o fim primordial (papel constitutivo) do desenvolvimento. Em seu papel constitutivo, a liberdade se relaciona às oportunidades reais que as pessoas têm, alinhadas a todo tipo de eliminação das privações, usufruto de direitos civis básicos, posse de liberdades de expressão e participação política. Já o seu papel instrumental se evidencia enquanto processos que permitem liberdade de ação e decisões e “concerne ao modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e entitamentos (*entitlements*) contribuem para a expansão da liberdade humana em geral, e assim, para a promoção do desenvolvimento” (SEN, 2010, p. 57). As liberdades instrumentais são tipificadas em: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora, estando inter-relacionadas no sentido de que diferentes tipos de liberdades promovem liberdades de outros caracteres (ZAMBAN, 2012).

A perspectiva seniana de desenvolvimento denota um processo complexo, cujo fim são as pessoas, com seus objetivos almejados, estilos e qualidade de vida. Essa abordagem é dependente da interconexão e manejo de um extenso instrumental teórico, que tem em seu cerne conceitos centrais como os aspectos de oportunidades e processos, os funcionamentos (*functioning*), as capacidades (*capabilities*), a condição de agente (*agency aspect*) e o exercício da razão pública (PINHEIRO, 2012).

As liberdades individuais estão circunscritas a dois aspectos condicionantes: “oportunidade” e “processo”. A oportunidade diz respeito às condições que viabilizam a ação livre, isenta de imposições, limitações e imperativos externos. O processo diz respeito ao modo como se decide realizar esta ação, sem a interveniência de grilhões ou impedimentos políticos, econômicos ou jurídicos que impeçam o indivíduo de poder efetivar a ação da maneira como decidiu (PANSIERI, 2016).

Sobre a relação entre “funcionamentos” e “capacidades”, os funcionamentos são os infinitos modos do indivíduo ser ou estar no mundo, bem como as atividades que por ele podem ser exercidas. As capacidades são as possibilidades ou alternativas dadas às pessoas, para que possam fazer escolhas entre funcionamentos que efetivamente tenham razão para

valorizar (PINHEIRO, 2012; SEN, 2010). O desenvolvimento, na perspectiva de Amartya Sen, deve almejar, primordialmente, a ampliação das capacidades das pessoas - seus “conjuntos capacitários” - para que elas possam, usufruindo de liberdades substantivas, alternar as escolhas entre funcionamentos distintos em momentos diversos de suas vidas. Para Sen (2010), a pobreza está associada à privação de capacidades dos indivíduos. Se o desenvolvimento, divergindo da tradição, aqui é entendido como expansão das liberdades substantivas, a pobreza não pode ser entendida como rendas baixas ou ausência de títulos financeiros (este seria seu entendimento na representação tradicional do desenvolvimento associado apenas a variáveis econômicas), mas, sim, como privação, uma vez que liberdade e privação são um par antagônico. Seguem-se os exemplos: 1) uma pessoa com rendas elevadas e titular de propriedades de valores monetários altos pode ser privada de seus direitos políticos em um estado totalitário; 2) o patrimônio alto de uma mulher não irá impedi-la de sofrer enormes constrangimentos às suas liberdades individuais em uma sociedade machista, como nos países islâmicos do Oriente Médio; 3) um filho abastado não terá a capacidade de expressar seus afetos em uma família homofóbica se ele for gay; e daí decorrem vários casos que expressam o conceito de pobreza como privação de liberdades e capacidades.

Procurei demonstrar que, ao analisar a justiça social, há bons motivos para julgar a vantagem individual em função das capacidades que uma pessoa possui, ou seja, das liberdades substantivas para levar o tipo de vida que ela tem razão para valorizar. Nessa perspectiva, a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza (SEN, 2010, p.120).

Para Sen, o desenvolvimento implica fundamentalmente na *condição de agente das pessoas*, ou seja, a capacidade livre e racional de agir das pessoas segundo seus próprios fins e normas através da ampliação das liberdades dos indivíduos. A liberdade, nesse sentido, é pensada como poder, autonomia e autodeterminação do agente, desempenhando um duplo papel avaliativo-constitutivo e causal-instrumental no processo de desenvolvimento.

Por fim, a compreensão do conceito de razão pública dá-se, tanto para Amartya Sen (2010) quanto para John Rawls (1981) e Jürgen Habermas (1989; 1997), como a probidade dos indivíduos, exercendo seus papéis de agentes sociais, na condição de sujeitos da história, que usufruem da capacidade de reescrevê-la, e de cidadãos, que estão nas mesmas condições e posições de poder e de dever de civilidade, conseguirem atingir objetivos e responder a necessidades pessoais e sociais conjuntamente, atendendo às questões gerais da justiça dentro

da ordem jurídica e civil em que estão inseridos e buscando gerar o máximo de bem-estar comum entre os participantes desta ordem. O exercício da razão pública é consonante com as propostas de “razão dialógica” e “democracia deliberativa” de Habermas (1989; 1997), em que as ações não se constroem pelo exercício da razão individual ou pela soma de propostas que emergem do exercício reflexivo de diversos indivíduos separadamente, mas dos diálogos e dos consensos entre os interlocutores – um “agir comunicativo” –, e as decisões são tomadas por deliberação coletiva, em espaços de assembleias formalizadas e institucionalizadas, garantindo a sua legitimidade.

Apoiado por Rawls, Sen fundamenta que a estrutura pública de pensamento ou “racionalidade pública”, que oferece oportunidade para a discussão pública, participação interativa e encontro racional, é inerente ao governo democrático, e aponta o acesso a informações relevantes, a oportunidade de ouvir pontos de vista variados e a exposição a discussões e debates públicos abertos como exigências sociais para um discernimento justo (SEN, 2010).

O exercício dialógico e inferência das discussões públicas promovidos pela razão pública desempenham um papel constitutivo na conceituação das liberdades, entendidas como um produto social relacionado a diversos tipos de arranjos, instituições sociais e valores, e no bom encaminhamento dos problemas coletivos; por isso a importância fundamental da preservação dos direitos civis e políticos.

Em se tratando de uma perspectiva que coloca a amplitude das liberdades dos indivíduos como medida do desenvolvimento social, é importante que se faça a discriminação entre “liberdades substantivas” ou “liberdades reais” e as denominadas “liberdades formais”. As teorias liberais da contemporaneidade, como a de Robert Nozick e do “movimento libertário” (SANDEL, 2019), preconizam as liberdades formais, que são as mais cultuadas nos estados republicanos democráticos, como as liberdades de ir e vir, de estar onde quiser, com quem quiser e do modo como quiser, de pensamento, expressão e opinião, de credo e ritos religiosos, de protestos pacíficos e, em casos específicos de alguns países, de voto universal e secreto, além de ampla defesa. Contudo, estas liberdades exigem sempre uma pré-condição para que sejam efetivamente concretizadas. Não é razoável universalizar o voto não provendo oportunidades para que as pessoas se eduquem adequadamente para o exercer, por exemplo. Do mesmo modo, não faz sentido garantir ao indivíduo a liberdade de ir e vir se existe uma vasta quantidade de lugares que, por razões variadas, como a pobreza, ele nunca poderá frequentar, como um nobre teatro, um shopping aristocrata ou mesmo uma

universidade. Em contraponto a estas liberdades, as liberdades substantivas ou reais não exigem qualquer pré-condição para a sua concretização; distintamente, elas são as próprias pré-condições do usufruto das liberdades anteriores. Dentre as infinitas liberdades substantivas, pode-se citar a liberdade de estar em boa saúde, de evitar a morte precoce, de ser educado, de usufruir de direitos civis, políticos e sociais, de ter um trabalho digno com remuneração satisfatória, de poder ter lazer, entre outros. Há, inclusive, uma distinção na língua inglesa entre as liberdades supracitadas. Às liberdades formais dá-se o nome de “*liberties*”, e às liberdades substantivas, de “*freedoms*”.

Ampliando o viés utilitarista do conceito de bem-estar, que abrange as realizações e oportunidades do indivíduo no contexto de sua vantagem pessoal, Sen analisa o aspecto da condição de agente, que, para além de sua interdependência com o bem-estar, inclui a valorização dos aspectos que a pessoa gostaria que acontecessem e a capacidade de realizar esses objetivos. A partir dessa perspectiva, “a liberdade pode ser valorizada, não meramente porque auxilia a realização, mas também em razão de sua própria importância, extrapolando o valor do resultado realmente alcançado” (SEN, 2010, p. 76).

Em relação direta com as capacidades humanas, os direitos políticos e civis básicos executam um papel instrumental na expressão e defesa de reivindicações políticas, ou seja, na expressão pública do que valorizamos e a exigência da devida atenção a isso, e um papel construtivo na conceituação das necessidades, inclusive econômicas, as quais “depende(m) crucialmente de discussões e debates públicos abertos, cuja garantia requer que se faça questão da liberdade política e de direitos civis básicos” (SEN, 2010, p. 175).

Para o autor, “a liberdade para participar da avaliação crítica e do processo de formação de valores é, com efeito, uma das liberdades mais cruciais da existência social” (SEN, 2010, p. 326), tendo papel construtivo na formação ética.

Segundo Martha Nussbaum (2009), tornar-se agente, tal como propõe Sen na sua teoria de Desenvolvimento como Liberdade, implica, além de condições materiais concretas que o viabilizem, em exercícios de autonomia de pensamento e construção de novos valores sociais e de desenvolvimento.

A autora aponta a dicotomia entre uma educação para o lucro e uma educação para o desenvolvimento como liberdade. Muitas vezes a educação considerada como de qualidade é aquela que coloca os indivíduos nos primeiros lugares da concorrência mundial pelos melhores postos de trabalho (ou os mais bem remunerados). Propor uma educação para a liberdade pressupõe um distanciamento da lógica tradicional e a busca de uma nova

construção social. Ela afirma que o problema não são os benefícios que a educação para o lucro fornece, mas aqueles aspectos que estão sendo negligenciados.

A minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura descente, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro (NUSSBAUM, 2009, p. 4).

Ainda nessa perspectiva, podem-se observar diferenças e contrastes entre uma educação para o lucro e uma educação para uma cidadania mais inclusiva. Atualmente, mesmo aqueles interessados em uma educação para o desenvolvimento humano muitas vezes resvalam, ao analisar a educação, em critérios comercializáveis ao invés de habilidades humanistas do pensamento crítico e da imaginação. O foco insiste em ser o crescimento econômico e as aquisições individuais. Nussbaum (2009) afirma que mesmo este modelo sendo rejeitado por muitos pensadores contemporâneos, ele continua a dominar a agenda de desenvolvimento da maioria dos países.

Faz-se necessário, então, explicitar claramente diferentes paradigmas que sustentem uma e outra educação, a fim de que se possam ver com mais clareza aspectos educacionais que seriam reprodutores do modelo atual e aqueles que contribuiriam com o desenvolvimento humano. Esse segundo inclui muitos aspectos necessários ao autodesenvolvimento do aluno. A meta seria “produzir cidadãos do mundo dignos, que possam compreender os problemas globais (...) e que têm competência prática e os incentivos motivacionais para fazer alguma coisa quanto a esses problemas” (NUSSBAUM, 2009, p.11).

De acordo com Nussbaum (2009), primeiro seria necessário promover o desenvolvimento humano dos alunos, em segundo lugar, promover a compreensão dos alunos de que os objetivos do desenvolvimento humano são para todos.

A autora ainda ressalta o quanto podemos agir mal a partir da influência da pressão dos pares. A violência tem sido experimentada pela humanidade e repetida cotidianamente em macro e microescala, como revelam vários experimentos sociais. Como educar os jovens, então, para que saibam dialogar e deliberar? Nussbaum (2009) afirma que eles só saberão como fazer isso se aprenderem a analisar a si mesmos e pensarem sobre as razões pelas quais são inclinados a apoiar uma coisa em detrimento de outra, testando a lógica do que é dito, dos seus próprios preconceitos e imaginando alternativas.

A ideia de que alguém é responsável pelo próprio raciocínio e de que as



ideias devem ser trocadas com outras pessoas em uma atmosfera de respeito mútuo através da razão é essencial para a resolução pacífica das diferenças, tanto no âmbito da nação quanto em um mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos (NUSSBAUM, 2009, p. 18).

A voz de cada criança e adolescente deve ser respeitada, acreditando-se que ela possa trazer uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula. Ela deve ser estimulada a pensar por si mesma e a compreender empaticamente a perspectiva do outro. Nussbaum (2009) recomenda o uso de *role-playing*, estimulando a criança a viver momentaneamente o ponto de vista de outra pessoa. “Ver que outros grupos de seres humanos inteligentes compreenderam o mundo de forma diferente e que toda tradução é interpretação fornece ao jovem uma lição essencial de humildade cultural” (NUSSBAUM, 2009, p. 20-21).

Uma outra habilidade sugerida como essencial para uma educação para a liberdade seria a imaginação, ou seja, a capacidade de pensar o que seria se estivesse na posição de outra pessoa, compreendendo seus desejos, emoções e vontades. “Através da imaginação somos capazes de ter uma espécie de insight sobre a experiência dos outros grupos ou pessoas, o que é muito difícil atingir na vida diária – especialmente quando nosso mundo construiu separações acentuadas entre os diversos grupos e cria suspeitas que tornam difíceis quaisquer encontros”(NUSSBAUM, 2009, p. 22).

A autora conclui que o essencial seria instruir os estudantes cuidadosamente nas artes e humanidades, colocando-os em contato, por meio dessas disciplinas, com questões de gênero, raça, etnia e experiência e compreensão multiculturais. A arte oferece um local para explorar questões difíceis sem a ansiedade incapacitante que muitas vezes acontece no cotidiano.

No entanto, observa-se, em nível mundial, que as habilidades para esse tipo de cidadania estão muito mal nas nações, pois as demandas do mercado global fazem com que a educação se volte para proficiências científicas e técnicas exclusivamente, sendo as humanidades e artes vistas como inúteis, tendo como foco a garantia de que as nações continuem competitivas. Para reverter essa situação, faz-se necessário ir além da educação para o lucro, para que se possa criar um mundo cultural digno.

Segundo Ramos, “vive-se hoje, na escola, um clima de mal-estar e tensão, advindos de violência e necessidades diversas, que apontam para a busca de saídas e intervenções coletivas urgentes” (RAMOS, 2011, p. 76).

De acordo com Lepsch (2014), a educação deve transformar a sociedade e instrumentalizar o indivíduo para a vida social, incluindo conhecimentos educacionais acerca



da realidade vivida. A autora afirma que as vozes ou manifestações singulares dos sujeitos não têm sido potencializadas, mas favorecida a lógica da redução de identidades fixas, por meio da produção de modos de subjetivação massificantes e disciplinadores, o que retroalimenta os ciclos de violência.

Desta forma, é importante entender a violência enquanto um fenômeno cultural e, portanto, tem-se a necessidade de compreendê-la a partir de referências existentes no conjunto de relações sociais onde ocorre” (LIBARDI; CASTRO, 2014, p.13).

Uma série de estudos apresenta a escola como um espaço fundamental no processo de socialização e formação de indivíduos, a qual reflete as experiências e vivências dos indivíduos na vida social. Dentre as diversas manifestações do cotidiano refletidas no ambiente escolar, a violência aparece como um fenômeno preocupante.

Investigadas no Brasil desde a década de 80, as relações entre a violência e a Educação são consideradas sob diferentes perspectivas teóricas que, conseqüentemente, acabam por definir e analisar o fenômeno de modos distintos.

Temas pesquisados variam desde a identificação dos diferentes tipos de violência (física, verbal, simbólica) e suas manifestações, a definição do perfil das vítimas e agressores, a relação da violência e o desempenho escolar dos alunos, passando pela perda da função socializadora da instituição escolar, por análises de perspectivas sociais ou psicológicas que evidenciam as vulnerabilidades de certos jovens e até mesmo o entendimento da perspectiva institucional.

Segundo Bonetti e Priotto (2008), a violência escolar é caracterizada por todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo também conflitos interpessoais (seja entre alunos, alunos e professores ou até entre professores), danos ao patrimônio escolar, atos criminosos, marginalizações, discriminações, bem como outros praticados entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) dentro do ambiente escolar.

Dentre as diversas manifestações de violência reproduzidas no contexto escolar, destacam-se as violências contra o patrimônio, praticadas no âmbito da estrutura física das escolas (COLOMBIER, 1989), as violências físicas, caracterizadas por sua condição explícita (KAPPEL et al, 2014) e a violência simbólica, sendo esta última

exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas

impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 335).

Além das violências implícitas e explícitas citadas na literatura, Libardi e Castro (2014) nomeiam “violências sutis” como violências existentes de maneira “velada, não explícita, sorrateira, não revelada - e expressa com precisão seu conteúdo de violência e de disfarce” (LIBARDI; CASTRO, 2014, p. 3).

Segundo Abramovay, a escola é considerada uma instituição privilegiada na formação de seus estudantes. Entretanto, “em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social” (ABRAMOVAY, 2015, p. 8), contribuindo para a propagação da violência. A autora aponta ainda que os excluídos são aqueles que não se encaixam nos padrões, ou seja, “os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar” (ABRAMOVAY, 2015, p. 8). Assim sendo, as discriminações na escola “são, principalmente, ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno, influenciando negativamente o processo de construção da identidade dos adolescentes e jovens” (ABRAMOVAY, 2015, p. 10).

Para além do encargo de educar e reportar saberes, Silva et al (2018) afirmam que a escola tem o papel de auxiliar no pleno desenvolvimento dos alunos, na promoção de valores e relações interpessoais, incluindo, nesses vários componentes, a promoção da saúde. Segundo os autores, há evidências de que a violência é um forte agravante para a auto percepção negativa em saúde.

A pesquisa Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), da Organização Mundial de Saúde (OMS), realizada transnacionalmente entre 2013 e 2014, aponta a adolescência como um período de importantes transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, marcado por crescente autonomia e independência em relação à família e pela experimentação de novos comportamentos e vivências.

Segundo o estudo, os comportamentos de saúde ou risco à saúde, adquiridos durante a adolescência, tendem a se perpetuar na vida adulta, com consequências para a qualidade de vida (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016).

No Brasil, o acompanhamento da situação da saúde dos adolescentes em idade escolar é realizado através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE

em parceria com o Ministério da Saúde e apoio do Ministério da Educação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA, 2009; 2012; 2015).

A pesquisa, que conta com três edições (2009, 2012 e 2015), é realizada com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e contempla aspectos socioeconômicos, hábitos alimentares, prática de atividade física, experimentação e consumo de cigarro, álcool e outras drogas, saúde sexual e reprodutiva, violência, segurança e acidentes, utilização de serviços de saúde, entre outros aspectos. Entendida como fenômeno multicausal com forte correlação com desigualdades econômicas e sociais, além de relação com aspectos subjetivos e comportamentais vigentes em cada sociedade, a violência, no Brasil, é a maior causa de morbimortalidade de crianças, adolescentes e jovens, sendo sua ocorrência mais frequente na rua e domicílio e na escola, que ocupa o terceiro lugar.

A análise da vivência de violência entre escolares brasileiros, com base nos dados resultantes da PeNSE, aponta como os adolescentes estão expostos e vivenciam diferentes manifestações de violência (insegurança no trajeto casa-escola, envolvimento em brigas com agressão física, arma branca ou arma de fogo e agressão física por familiar). O estudo ainda mostra como essas manifestações ocorrem prioritariamente nas duas instituições que supostamente deveriam garantir a proteção e o desenvolvimento saudável e seguro dos adolescentes: a escola e o lar (MALTA, 2010a).

Caracterizada como manifestação da violência urbana, a violência no contexto escolar tem suscitado investigações tanto em razão da contradição que ela representa em relação à missão educativa da escola, quanto pelas consequências a longo prazo que dela decorrem. Considera-se, no contexto escolar, tanto a violência na escola, referente às práticas violentas fora da escola que atravessam seus muros, quanto a violência da escola, efetivada pelos atores escolares e engendradas nas especificidades das relações escolares. Assim, compreender as formas pelas quais a violência se apresenta no âmbito escolar, definindo sua incidência, suas manifestações, as prováveis causas e possíveis intervenções, pode contribuir no enfrentamento do problema e na busca de um agir educativo (MALTA, 2010b).

Desse modo, o objetivo da atual pesquisa é investigar a perspectiva de um aluno considerado frequentemente vítima e agressor em situação de violência escolar, buscando compreender de forma ampla o contexto que ele vivencia e suas implicações para uma Educação para a Liberdade.

## **Metodologia**

Para a investigação do contexto escolar utilizou-se a **abordagem etnográfica**, que consiste numa investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, levando em conta seu contexto e sua dinâmica. Por meio da etnografia, obtém-se uma compreensão aprofundada da visão que os sujeitos sociais constroem acerca de si mesmos e do meio social que os circunda, uma vez que ela propõe a apreensão da totalidade onde se insere o objeto da pesquisa (ANDRÉ, 1994).

Esse enfoque foi adotado por permitir uma apreensão ampla e integrada das situações vivas da unidade social complexa que é a escola. A característica principal dessa metodologia é a necessidade do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Para a apreensão do cotidiano escolar foi realizada a **Observação Participante**, recurso metodológico apontado por vários autores (ANDRÉ, 1994; EZPELETA; ROCKWELL, 1989) como um eficiente método de pesquisa de campo, podendo ser utilizado em associação com outros.

Assim, inicialmente foram realizadas duas sessões de observação participante em seis salas de sexto e sétimos anos, com vistas à identificação dos alunos mais envolvidos nas situações de violência. Após a identificação, um aluno foi convidado a participar de sessões de entrevista individual, a fim de que sua perspectiva e contexto de vida fossem conhecidos. Trata-se de um aluno de 13 anos, cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental. Ele será chamado de Lucas (nome fictício). Foram realizadas duas sessões de entrevista individual em que foram explorados os seguintes eixos temáticos: história de vida, violências na escola, na família e na comunidade, as quais foram gravadas, transcritas e passaram por análise de conteúdo, segundo os moldes propostos por Minayo (2007). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos (CAAE nº 48907215.3.0000.5380).

## **Resultados e Discussão**

Nas observações participantes realizadas, constatou-se que a maior frequência de violências aconteceu na relação professor-aluno, manifestando-se desde a distância na relação, que se mostrou quase sem afetividade em alguns casos, até punições e repressões exageradas, tal como quando uma borracha escapou de uma brincadeira do aluno e acertou a professora, o que fez com que ela chamasse a polícia. Ocorreram também difamações aos alunos, com discursos de comparação e exaltação de um modelo em que a maioria não se encaixa. Observou-se uma clara distinção entre os alunos ‘bons’ e os ‘ruins’ e também uma alta frequência de gritos por parte dos professores para com os alunos. Os alunos também se

mostraram negligentes para com as aulas, expressando desdém e indiferença em relação à maioria dos professores.

Em seguida, com a mesma frequência surgiram situações de violência entre os alunos e aquelas [violências] chamadas institucionais. Entre os alunos observaram-se brigas com tapas e socos, ameaças, discussões, arremesso de objetos, xingamentos e palavrões, *bullying*, apelidos pejorativos e compartilhamento de conteúdo pornográfico durante as aulas.

Quanto às violências institucionais, observou-se a atribuição de punições sem que se escutasse o aluno, a resolução de conflitos unicamente por meio de advertências e suspensões, e também a presença de alunos não alfabetizados, que não conseguem acompanhar o ano escolar em que se encontram e parecem ficar em uma situação de inclusão inferiorizante. Os alunos também produzem violências contra a instituição, com o uso inadequado do celular e o desrespeito às regras, além da depredação do patrimônio da escola, quebrando carteiras, janelas e portas.

O principal protagonista dessas situações de violência foi Lucas, tanto no papel de vítima como de agressor. Ele tem 13 anos, está no sétimo ano, vive com sua mãe, sua irmã mais velha, seu irmão do meio e sua sobrinha, filha de sua irmã. Reside na mesma casa e bairro desde que nasceu. Sua mãe trabalha no mercado e seu pai com obras. Lucas trabalha como catador de lixo frequentemente e seus irmãos não trabalham. Ele utiliza a renda para seu gasto próprio, para ajudar em casa, ou compra coisas para a sobrinha. O irmão de Lucas necessita de atenção especial por ser deficiente. *“Pros ‘otro’ tava dando certo, né, mas pra mim... Meu irmão tava no hospital, internado no CTI, minha mãe tinha saído do serviço, depois meu celular queimou, acho que isso é macumba dos ‘otro’ sabe, nossa! (...) eu sou mais próximo da minha mãe que meu pai assim, quando meu pai separou da minha mãe, eu fiquei com a minha mãe, e ficava no meu pai acho que ... num sei, tava nas férias (...) que ele trabaia com obra, ele é pedreiro né, aí ele vai... ele compra o que quisé. No Dia dos Pais, eu sei que meu pai bebe, né, aí peguei, né, oh... dei uma garrafa de whisky pra ele, sem ele me dá nem um real”*.<sup>1</sup>

Quanto ao modo como se sente na escola, Lucas explica: *“aqui qualquer coisinha... pegô a garrafinha, escondeu, já chama a diretora, e suspensão fiii... aí é porque a diretora ‘tipo assim’ dá suspensão e fica com raiva, aí acontece alguma coisa na sala de outra pessoa, ela já vai em cima memo, por causa que outra fez bagunça aí... mas já marcou a pessoa, e se*

---

<sup>1</sup> A forma de linguagem oral do adolescente foi mantida, sem correção ortográfica dos relatos, pois seu modo de falar traz toda uma vivência cultural que pode ser apreendida por meio do seu modo singular de comunicação.

*for na sala dela, já liga pá mãe, acontece de tudo, já chama polícia (...) ela viu que eu tinha muita advertência, foi lá e deu outra”.*

*“Às vezes, quando eu entrei nessa escola eles conversava, punha assim na frente conversava, aí agora eu passei de ano, passei de série, aí eles foi, foi só pegando mais”.*

*“O que me deixa feliz na escola... ir embora, ah, um alívio...”*

Observa-se aqui que a violência como forma de lidar com conflitos legitima a produção e conserva as relações agressivas, pois há consequências “satisfatórias” com isso, já que o professor que dá suspensão faz com que o aluno tenha medo dele. Tal continuidade de violências mostra certo autoritarismo que permeia o cenário macropolítico, uma vez que não acontece a articulação com a democracia, e as formas de controle são realizadas pelo autoritarismo e violência (MELO et al, 2007).

As manifestações violentas apresentam-se quase como traços culturais do ambiente observado. Para fins de elucidação, pode-se entender “cultura”, no sentido em que se permite o plural e em termos de abrangência de grupos sociais múltiplos, ao modo de Ralph Linton (1981), como uma herança social condicionada ao modo de viver de uma sociedade. Para esta instituição social ou “sociedade” que é a escola, em que está inserido o aluno foco deste estudo de caso, a herança social se perpetua e se reproduz em modos relacionais variados, havendo violência, hostilidade, desrespeito, assédios morais e depredação do espaço compartilhado. A consciência de grupo, o sentimento de identidade e pertencimento a uma unidade social e o trabalho conjunto para a manutenção do bem-estar comum, traços distintivos de um grupo social, não são traços culturais desta instituição.

O autoritarismo apontado por Lucas quando se refere à escola revela uma centralização do poder que inibe o exercício da “razão pública” (RAWLS, 1981, SEN, 2000) e da “ação comunicativa” (HABBERMAS, 1989). A centralização, a verticalização da administração institucional e as normas auto-referenciais, muito comuns nas escolas brasileiras de direito público (PARO, 2016), inibem o papel de agentes sociais do alunado, colocando-os à mercê de um sistema padronizado e normativo de controle, vigilância e punição que não apenas restringe o usufruto de suas liberdades, em especial as liberdades políticas, como também desmotiva os processos de socialização e de ensino-aprendizagem, os quais a escola deveria ter como fins institucionais norteadores. Como diz Lucas, o que o deixa feliz na escola é sair dela.

Durante a entrevista com Lucas, quando questionado sobre o que o deixava angustiado na escola ele diz: *“meu problema na escola é minha irmã (...) Ah, tem dia que eu tô mal*

*memo, mó ruim, quero sabê de nada, que não tô nem aí com nada, porque quando eu fico com esse negócio na cabeça, parece que eu tenho que fazer alguma coisa, tenho que desenhá, fazê alguma coisa ... é uai, não, aí eu fico mais no meu cantim memo e se alguém fazê graça, que aí eu fico mais bravo ainda, aí eu já perco a cabeça já". Com isso, o que o deixa angustiado na escola não são somente atribuições específicas da escola, mas também a dificuldade e os problemas de casa, que refletem no seu comportamento e disposição nas aulas. Segundo ele, quando chega à escola nervoso ou cansado, é punido, sem ao menos ter o motivo questionado, o que fica claro no seu relato: "não querem saber de nada". "Tem professor que é gente boa né, que fala assim... Mas tem professor aí, tem outros que, assim que vê sua cara já qué manda ocê pra fora".*

Ele se referiu também à violência entre pares: *"amizade eu tenho cum todo mundo, todo mundo ..., mas já briguei, mas num foi nessa escola não, foi em outra. (...) Uai eu revido, é uai, tô nem veno , ahn... ainda mais quando a pessoa vem querê forgá, qualquer pessoa vim querê forgá, aí eu num gosto, nem quando tá bateno nos otro, eu num gosto, que aí eu pego... tipo, por exemplo, tem um amigo meu, que eu conheço ele desde pequeno, desde pequeno mesmo, mesma coisa que um irmão pra mim, eu vejo os otro batê nele, aí que que eu faço? eu vô ficano bravo, aí eu já quero pegá quem tava bateno".*

Observa-se uma tendência em Lucas de fazer justiça com as próprias mãos, o que parece ser um aspecto aprendido no seu contexto comunitário. Lucas descreve a violência nas relações de vizinhança e fala sobre os inúmeros pontos de venda de drogas e de um assassinato na sua rua: *"por causa que... oh, tem um cara que eu vi aí, ele foi pedir ajuda pra minha mãe, que ele fez num sei oquê, os cara foi e pegô ele, mataro ele, na mesma rua que a minha. Mas assim, só faz isso aí com as pessoa que, que ai vixe nossa... droga. Tem duas (biqueiras – pontos de venda de drogas) lá na rua da minha casa, tem na rua de trais, tem na rua da frente... aqui tudo".*

Lucas também considera a violência como resolução de conflitos. Ao falar de sua sobrinha, que apanhava de uma outra criança perto de sua casa, ele diz: *"e minha sobrinha gosta de brincar comigo, aí ela vem brinca de brincadeira de mão, né, ela fecha a mão assim e dá cada soco, ela me bate. É porque a menina da frente batia nela, aí eu falo assim: 'não pode deixá os otro te batê, num pode'; aí ela falô assim: 'mas eu num sei', mas eu num sei batê, né; ai eu falei assim: 'mas vai saber agora, quando ela vim, cê vai assim oh e bate (...).Hoje ela desce o coro, ela puxa cabelo, ela dá tapa, ela dá soco, ela dá chute, ela tem três ano e bate na menina de seis ano'". Lucas fala com orgulho que ensinou sua sobrinha a bater*



em outras crianças, pois ele vê a violência como uma forma de defesa no contexto em que vive.

Com relação à família, Lucas destaca as dificuldades na relação com a irmã, permeada de violência: *“Oh, eu num gosto dela de jeito nenhum, nossa, num gosto, num gosto da minha irmã (...) que ela pegou no meu pescoço, eu consegui levantar, já virei, já mirei nela, e fui dano boxe também, fui pegando ela... Aí eu peguei e fui batendo, dano soco nela, ela foi batendo, ela foi me enforcando e eu ficando sem ar. Aí eu fui e dei um soco na barriga dela, que ela ficou sem ar também e me sorto, aí eu fui também nela, virei ela, joguei ela no sofá. Ela foi levantá, eu joguei ela no sofá de novo. Aí depois ela conseguiu levantá e me jogou no chão, eu já cai de lado, e ela já caiu assim, e eu já muntei nela de novo, aí eu peguei já... Falei não, cê qué brigá, tão vamo então, tá achano que eu vô tê medo docê?! Nóis foi até eu batê a cabeça dela na parede (...) e bateu a cicatriz que ela tem na cabeça, aí ela ficou tonta, né... Bom, ela falô pra mim sair de casa, eu falei que a casa num era dela, ela já queria briga de novo, eu falei que ia matar ela. Peguei esse arreio preto, ele batia daqui... Ficava rastano no chão, grande, enrolei ele na mão assim, peguei ele na parte da argola, peguei e falei assim ‘agora vamo vê’, puis a mão pá trais, aí ela veio discuti comigo, fez assim oh, com o pano de prato e pegô assim na minha cara. Na hora que acertou na minha cara, eu só sortei o arreio assim, só fiz assim ‘shipáá’, já pegô nela assim, aí nós foi indo pra fora, fui discutino com ela, aí eu peguei o arreio de novo. Ela veio, pegô uma vassoura, na hora que ela pegô a vassoura pra me acertá, eu saí correno, na hora que ela virô, já dei outra, pegô nela assim, que ficô a marca memo”.*

Para Fromm (1987, p. 230) “a agressão deve ser entendida como parte do caráter social, não só como um traço isolado do comportamento”. Tudo aquilo que se atribui como “ruim”, recai somente à pessoa, como manifestação. Entretanto, não dá para negar a coletividade, as determinações sociais que desencadeiam e reproduzem as violências. (SOUZA FILHO, 2001). Ou seja, não se trata de um culpado, e sim de limitações diversas, sendo questionável “o discurso da impossibilidade de mudar o mundo; e o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, [aceitando] inclusive lucrar com ela” (FREIRE, 2000, p. 20). É no campo da intersubjetividade que pode se dar a superação da contradição, ou nas palavras do autor, o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Ele propõe, então, não a luta entre polos, entre oprimido e opressor, e sim a práxis na busca da liberdade, por meio da reflexão sobre as ações e a realidade.

Levy Vygotsky, dentre os grandes precursores das escolas e correntes da psicologia moderna, foi um dos autores que mais enfatizou o papel do campo social do indivíduo em sua formação psíquica. Para ele, a formação social da mente explica-se por uma lei que foi batizada de “lei da dupla-formação”, que enuncia que todo fato psicológico (intrapsíquico) foi antes um fato social (interpsíquico). A passagem do fato social ao fato psicológico ocorre pela mediação dos signos (em especial, os linguísticos), permitindo a “internalização” – “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p.74). Desse modo, tudo aquilo que constitui a consciência e o pensamento do sujeito, em etapas mais bem elaboradas do desenvolvimento intelectual humano, é resultante da internalização das operações externas que, a princípio, encontravam-se na dimensão social. Apesar de não negar o fator biológico, orgânico ou filogenético na gênese psíquica, Vygotsky atesta que, com base em suas investigações empíricas, não há possibilidade de desenvolvimento das funções mentais superiores sem o contato com o meio social, ou seja, essas funções são desenvolvidas tão somente pelo processo de internalização a partir de relações interpessoais (VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, diante da violência, não se pode atribuir culpas de forma individualizante, eximindo as instituições sociais de suas responsabilidades. A procura de culpados é uma prática social comum, que visa à distribuição de punições, muitas vezes sem tocar nos aspectos que constituem as verdadeiras causas do fenômeno. Lucas assimila os signos que estão impressos no seu meio social, em especial na escola e na família. A sua formação subjetiva perpassa a atribuição de significados e construções de sentidos estabelecidos em ambientes em que a violência, a hostilidade e a resolução agressiva de conflitos são “lugares comuns” – traços culturais destas instituições, como dito anteriormente. Esta é a herança social (para lembrar Linton) que ele está levando em sua constituição pessoal.

Por fim, deve-se considerar que, tanto na família quanto na escola, Lucas está nos patamares mais baixos da hierarquia de distribuição de poder. Ao falar das “comunidades políticas”, Max Weber (2015, p.175), em sua obra “Economia e Sociedade”, definiu o poder como “a probabilidade de uma pessoa ou várias imporem, numa ação social, a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes desta (ordem jurídica)”. A escola é uma comunidade política em que a distribuição de poder é centralizada e verticalizada. A oposição normalmente não é ouvida diante das decisões tomadas por um ou poucos agentes educacionais, e não há deliberação coletiva para as ordens e medidas decretadas. As propostas

de promoção de “liberdades instrumentais” para elevar a condição dos indivíduos ao patamar de agentes sociais ficam tolhidas. Para que se eduque para a democracia, como propõe Martha Nussbaum (2015), deve-se educar, antes de tudo, dentro de um modelo democrático de organização político-social. As decisões precisam se pautar pela “razão pública” (RAWLS, 1981; SEN, 2010) e pela “razão dialógica” para que, por meio do “agir comunicativo” (HABBERMAS, 1989), o usufruto das liberdades políticas que os estados democráticos de direito oferecem possa ser incentivado.

### **Considerações finais**

O aluno participante da pesquisa foi escolhido por ser aquele mais envolvido nas situações de violência entre os alunos do sexto e sétimo anos de uma escola pública do interior paulista, situada em um bairro caracterizado como primordialmente de famílias em situação de vulnerabilidade. Observou-se alta incidência de situações em que Lucas (nome fictício do participante) estava envolvido, tanto como vítima (no caso da violência simbólica, violências sutis e violências explícitas), como agressor (predominantemente em situações de violências explícitas).

Ao compreender melhor a história e o contexto social em que Lucas se insere, fica claro que a violência está presente nas suas principais relações interpessoais e nas instituições sociais em que vive: bairro, família e escola. Ele se encontra em situação de várias privações, tanto sociais, quanto físicas e subjetivas, sendo a pobreza um empecilho ao desenvolvimento.

Para Amartya Sen (2010), pobreza não é simplesmente ter baixa ou nenhuma renda, mas também ter “privação de capacidades”. As capacidades (*capabilities*), sob o entendimento do corpo conceitual de Sen, são as liberdades para escolher alternadamente o modo de ser/estar no mundo que faça o indivíduo considerar que sua própria vida deve ser valorizada. Este tipo de aceção sobre a pobreza tem repercussões na esfera pública quando pensamos que as pessoas menos favorecidas não têm o que Sen chamou de “oportunidades” para realizar o que necessitam para a garantia de melhor qualidade de vida para si e para as comunidades em que estão inseridas, ausentando-se da sua condição de agente e do exercício da razão pública, ainda que em âmbitos micropolíticos e microsociais. Lucas não vislumbrou oportunidades de gerar mudanças nas instituições sociais das quais participava. Suas privações, ainda que ele não possa perceber claramente, causam-lhe mal-estar e revolta. De alguma forma, a sua natureza política (ao modo aristotélico) clama por transformações sociais, mas o seu contexto faz com que ele não seja um agente da práxis transformadora, e sim “mais um” a existir

assujeitado às reproduções de modos de conduta e padrões aprendidos e estimulados direta e indiretamente, retroalimentando os ciclos de violência.

Observa-se que a atribuição de culpa e punições, sem modificação nos padrões relacionais a que as crianças e adolescentes estão expostos, pode tão somente inibir provisoriamente algum comportamento, mas não parece interferir nos ciclos de violência e de criminalidade que assolam a sociedade brasileira.

Destaca-se o papel da Educação neste contexto, sendo esta um dispositivo privilegiado de transformação. No entanto, como afirma Nussbaum (2015), se a educação de qualidade significar focar somente nas metas de aprendizagem e no conhecimento técnico, as questões cruciais para o bem-estar social e a qualidade de vida serão deixadas de lado no fazer educativo, reforçando mecanismos de exclusão e violência. Urge que se pense na função educacional com foco também na promoção de ambientes humanos onde se possa viver satisfatoriamente e onde padrões violentos possam se transformar em formas de convívio mais incluídas, que permitam ações e reflexões acerca do que se entende por justiça social e respeito à alteridade.

Esses aspectos são primordiais para a promoção do desenvolvimento de um país, que de acordo com a teoria seniana tem como motor a condição de agente das pessoas, o que passa pelo exercício da razão pública e que coloca a Educação como um dispositivo indispensável para sua efetivação. No entanto, há que se pensar em quais objetivos têm sido dela esperados. Nussbaum (2015) afirma que as humanidades e as artes, que funcionariam de forma a promover o autoconhecimento, o debate público, a compreensão do lugar do outro, a expressão de singularidades (que leva ao respeito à alteridade), estão sendo colocadas para fora dos currículos escolares em vários países. Prioriza-se, ao redor do mundo, o ensino de conteúdos e técnicas, com vistas a colocar as pessoas nos postos mais bem remunerados do mercado de trabalho. Valores e atitudes não são considerados assuntos fundamentais a serem discutidos de forma democrática no cotidiano escolar. Uma Educação para a Liberdade, tal como definida pela autora, demandaria, portanto, um redirecionamento das prioridades educacionais, para ser efetivada.

Na perspectiva teórica adotada, que traz como pano de fundo a ideia de que o mundo que queremos habitar deverá ser construído por todos, fica claro que este ideal só pode se realizar se compreendermos as verdadeiras e fundamentais metas que devemos buscar realizar na Educação, e se refletirmos melhor sobre o que entendemos por desenvolvimento, levando em conta as nossas próprias referências sobre a vida que desejamos ter, ao mesmo tempo em que

possamos ter experiências empáticas com outros, para que não nos esqueçamos que o bem-estar deve ser para todos. Ainda mais que isso, o bem-estar individual só se realiza plenamente em consonância com o bem-estar coletivo.

Conclui-se que a violência que se manifesta no cotidiano escolar constitui um problema público brasileiro, e sua alta incidência deve ser um convite à reflexão e não somente ser tratada como caso de atribuição de culpa/punição. Assim, apesar do atual estudo ser exploratório em termos da compreensão do ponto de vista dos protagonistas da violência na escola, sendo um estudo de caso, já traz importantes aspectos a serem pensados quanto à interface entre violência, educação e desenvolvimento. As pistas obtidas, sobre possíveis mudanças, apontam para a valorização e implementação de práticas escolares que tenham como foco o desenvolvimento humano e social, promovendo reflexões sobre os modos de convivência desejados e sobre as prioridades coletivas para o processo de construção do bem-estar na escola e na sociedade. Para tanto, faz-se necessário que o projeto coletivo de desenvolvimento de uma sociedade esteja alinhado com os objetivos educacionais, não somente em termos legais ou formais, uma vez que a nossa Constituição (BRASIL, 1988) já propõe que a Educação vise o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205), mas igualmente em termos de processo de conscientização e promoção de liberdades essenciais para que as pessoas possam discernir sobre o modo de vida que querem ter, participando do seu processo de construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. *Programa de prevenção à violência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em 10 de jan. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- BONETI, L. W.; PRIOTTO, E. P. Violência escolar: na escola, da escola contra e a escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p
- COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. *A violência na escola*. São Paulo, Ed.Summus,1989.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FROMM, E. *A anatomia da destrutividade humana*. 2. ed. São Paulo: Guanabara, 1987.
- HABBERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KAPPEL, V. B.; GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M.; MONTEIRO, E. M. L. M. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes autores. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 18, n.51, p. 1-11, out./dez. 2014.
- LEPSCH, M. P. A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. *Outras Palavras*.v.10, n.2, p 126-145, dez. 2014.
- LIBARDI, S. S.; CASTRO, L. R. Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. *Fractal, Ver. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 3, p. 1-12, set./dez. 2014.
- LINTON, R. *O homem: uma introdução à antropologia*. Tradução de Lavínia Vilela. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- MALTA, D. C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, p. 3053-3063, 2010a.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE), 2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010b.

MELO, E. M. et al. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, v. 7, n. 1. Belo Horizonte, 2007.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa em saúde*. 9.ed. São Paulo: Editora Nunes, 2007.

NUSSBAUM, M. Educação para o lucro, educação para a liberdade. *Revista Redescritões*, v.1, n.1, p.1-27, 2009.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos*. Porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

PANSIERI, F. Liberdade como desenvolvimento em Amartya Sen: constituição, economia e desenvolvimento. *Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 453-479, 2016.

PARO, V.H. *Por dentro da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINHEIRO, M. M. S. As liberdades humanas com bases no desenvolvimento: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. *Texto para discussão 1794*. Rio de Janeiro: IPEA, nov. 2012.

RAMOS, A. L. L. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 19, n.18, p. 73-84. 2011.

RAWLS, J. *Uma teoria da Justiça*. Tradução de Vamireh Chacon. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

SANDEL, M.J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Tradução de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA FILHO, A. *Medos, mitos e castigos: notas sobre pena de morte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: health behaviour in*



school-aged children (HBSC) *study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, 2016.

ZAMBAN, J. N. *Amartya Sen: liberdade, justiça e desenvolvimento sustentável*. Passo Fundo, IMED, 2012.