

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A ORIGEM DA VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Tiago Lepre Mello

SÃO CARLOS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A ORIGEM DA VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Tiago Lepre Mello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M527o Mello, Tiago Lepre
A origem da violência nas aulas de educação física
: a prática pedagógica do professor / Tiago Lepre
Mello. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
192 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Violência escolar. 2. Prática pedagógica. 3.
Professor. 4. Educação física. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Tiago Lepre Mello, realizada em 05/08/2016:

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos
UFSCar

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Iza
UFSCar

Prof. Dr. André Minuzzo de Barros
IFSP

Orientador

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz e Marlene

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força.

A minha amada e eterna namorada Fabíola, pela companhia, apoio, incentivo e compreensão durante a elaboração deste trabalho.

As diretoras das escolas participantes, pelas autorizações concedidas.

Aos professores e alunos participantes, por permitirem a concretização deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelas proveitosas discussões.

Aos professores Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva, Dra. Isadora Valencise Gregolin, Dra. Josimeire Menezes Julio, Dr. Paulo Cezar de Faria e Dra. Wania Tedeschi, pelas aulas ministradas.

Aos professores Dr. André Minuzzo de Barros, Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, Dr. Adriano Rogério Celante e Dra. Maria Aparecida Mello, pelas participações e contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao estimado Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos, meu orientador, pela oportunidade e solicitude.

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o
comprimem.”

Bertolt Brecht

RESUMO

A violência é um fenômeno histórico-cultural presente nas relações sociais do homem em todas as dimensões da sociedade. A escola não está imune às influências da sociedade e a violência invade o ambiente escolar, tornando-se frequente em seu cotidiano. Tem-se, que a prática pedagógica do professor é responsável pelo processo educacional e relacional que acontece na aula e, conseqüentemente, também possui uma parcela de responsabilidade no surgimento das manifestações de violência, que podem comprometer o desenvolvimento do trabalho docente e colocar em risco a integridade dos alunos. A partir da necessidade de contribuir com as discussões relacionadas ao trabalho do professor (metodologia de ensino, conteúdo, intervenção pedagógica, relação professor-aluno, postura profissional, compromisso com a profissão, etc.), o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar, analisar e discutir a origem da violência nas aulas de Educação Física, e como objetivos específicos, identificaram-se os tipos de violência manifestados nas aulas e as situações que lhes deram origem, analisando os aspectos da prática pedagógica do professor de Educação Física que apresentaram relação com a origem e o desenvolvimento das situações motivo de violência. A pesquisa foi realizada durante as aulas de Educação Física de duas turmas de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de Porto Ferreira. Na metodologia da pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo descritivo-explicativo, e a coleta de dados foi feita por meio dos seguintes instrumentos metodológicos: diário de campo, em que foram anotados os dados provenientes de trinta e sete aulas observadas; entrevista semiestruturada com os dois professores de Educação Física; questionário com os alunos; e análise do Projeto Político Pedagógico de ambas as escolas. Com base na análise dos dados, identificaram-se que as práticas pedagógicas Licenciada e Autoritária do professor possibilitam o estabelecimento de ambientes propícios para o surgimento de nove situações motivo de violência: contato corporal em atividade de grupo; erro de jogo; resultado de jogo; regra de jogo; exclusão; ociosidade; relacionamento hostil entre professor-aluno; prática punitiva; e o exercício do autoritarismo docente. Estas situações desencadearam a manifestação de violência do tipo físico, verbal, psicológica e contestadora entre os componentes escolares. Considera-se neste recorte, que as práticas Licenciada e Autoritária desenvolvidas pelo professor se relacionam com o fomento de espaços de interação social susceptíveis ao surgimento de situações conflituosas, que possibilitam ao aluno expressar seu comportamento violento nas aulas de Educação Física.

Palavras - chave: Violência Escolar; Educação Física; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Violence is a historical and cultural phenomenon present in human social relations in all dimensions of society. The school is not immune to the influences of society and the violence invades the school environment becoming frequent in its daily routine. The teacher's pedagogic practice is responsible for the educational and relational process that happens in class and, consequently, has a responsibility in the creation of violence manifestations, which may hamper the development of teaching and put at risk the student's integrity. In order to contribute to discussions related to the teacher's work (teaching methodology, content, pedagogical intervention, teacher-student relationship, professional attitude, commitment to the profession, and so forth), the overall objective of the research was to identify, analyze and discuss the origin of violence in Physical Education classes, and specific objectives have been identified the types of violence manifested in classes and situations cause that gave rise to it, analyzing aspects of teaching practice of Physical Education teacher who present relationship with the origin and development of situations cause for violence. The research was conducted with two groups of 5th year primary school students, during Physical Education classes of two municipal public schools in Porto Ferreira/São Paulo, Brazil. In research methodology, we used a qualitative approach to the descriptive explanatory type, and the data collection was done through the following methodological tools: diary, in which data from thirty-seven lessons observed were noted; semi-structured interview with the two Physical Education teachers; questionnaire with students; and analysis of the Pedagogical Political Project of both schools. Based on data analysis, it was identified that the pedagogical practices licentious and teacher's authoritarianism enables the establishment of environments conducive to the emergence of nine situations cause of violence: physical contact group activity; match error; sum game; game rule; exclusion; idleness; unfriendly relationship between teacher and student; punitive practice; and the exercise of teaching authoritarianism. Such situations triggered physical, verbal, psychological and disruptive violence manifestations among school components. It considers in this clipping, that the licentious and authoritarian practices developed by the teacher relates to the promotion of spaces for social interaction susceptible to the emergence of conflict situations, which allow the students to express their violent behavior in Physical Education classes.

Key words: School Violence; Physical Education; Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A origem da violência na aula de Educação Física.....	99
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Conceitos e definições sobre violência.....	21
2.2 Violência escolar.....	29
2.3 Bullying.....	35
2.4 Educação Física e violência.....	40
2.5 Formação de professores e violência.....	47
2.5.1 Formação inicial.....	47
2.5.2 Formação continuada.....	56
2.6 O professor e a prática pedagógica diante à violência.....	59
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
3.1 Abordagem metodológica.....	73
3.2 Instrumentos metodológicos.....	75
3.3 Procedimentos metodológicos.....	78
3.3.1 Descrição das escolas.....	82
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	84
PARTE 1 – Os condicionantes da violência na prática pedagógica do professor.....	85
4.1 A percepção da violência.....	85

4.2 A banalidade da violência.....	90
4.3 A intervenção pedagógica e violência.....	94
PARTE 2 – A origem da violência e a relação com a prática pedagógica do professor...	97
4.4 Prática Licenciosa.....	99
4.4.1 Competição exacerbada.....	101
4.4.2 Situações motivo de violência.....	105
4.5 Prática Autoritária.....	119
4.5.1 Hostilidade no relacionamento professor-aluno.....	120
4.5.2 Prática punitiva.....	121
4.5.3 Exercício do autoritarismo docente.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
7 APÊNDICES.....	149
APÊNDICE “A” – Modelo – Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos professores.....	150
APÊNDICE “B” – Modelo – Termo de Assentimento destinado aos alunos.....	153
APÊNDICE “C” – Modelo – Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos responsáveis pelos alunos.....	156
APÊNDICE “D” – Modelo – Carta de Autorização das escolas participantes.....	159
APÊNDICE “E” – Entrevista com os professores.....	160
APÊNDICE “F” – Questionário dos alunos.....	174

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno complexo que abrange a dimensão natural, social e simbólica do ser humano, e tem seus sentidos e significados condicionados de acordo com a cultura, o local, o tempo e a subjetividade dos indivíduos. Conforme Viana (2002, p. 112), a violência é uma forma específica de relação social “caracterizada pela imposição de algo realizada por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social, contra sua vontade ou natureza”. Para o autor, a relação social impositiva nem sempre é acompanhada de intencionalidade. A consciência ou intenção está presente nos casos mais explícitos (físicos, verbais, psicológicos, materiais), pois, quando a imposição está implícita no âmbito ideológico, simbólico e cultural, tanto os agentes quanto os sujeitos da violência não a percebem como tal. Por aproximar-se do objetivo da presente pesquisa, entende-se a violência nesta perspectiva, seja como produto de práticas de imposição consciente ou inconsciente presentes nas relações sociais que expressam a vontade de um indivíduo/grupo a outro.

Apesar de não poder afirmar que hoje a sociedade está mais violenta que antes, Abramovay e Castro (2006) consideram que a atual sociedade está simultaneamente mais e menos violenta, porque, de um lado aumentou a sensibilidade dos indivíduos em relação aos atos e atitudes que não eram qualificados como agressão, e do outro, a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais que não são compreendidas como tal, ou quando são, deixam de causar espanto, indignação e reação. Para as autoras, uma das principais causas responsáveis por potencializar a banalização deste fenômeno são os meios de comunicação que, geram a indiferença e a hierarquização da própria violência (ao considerarem fatos menos e mais violentos) devido à enorme quantidade de notícias veiculadas. A banalidade e a profusão que este fenômeno atingiu na sociedade contemporânea fez com que ele se tornasse um tema de profunda importância no âmbito social, político e educacional.

De acordo com Abramovay e Castro (2006, p. 12), alguns “dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência e o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam [...]”. Consumo de drogas, brigas, agressões, roubos, assaltos, sequestros, assassinatos, guerras e terrorismo são alguns exemplos das variadas formas de brutalidade que normalmente acontecem na vida cotidiana, e que ameaça à paz e impede a expressão de liberdade e tranquilidade das pessoas. Silenciosamente, o medo e a insegurança gerada pela presença deste fenômeno, influenciam nosso modo de viver e de se relacionar

com o outro e com o mundo. As autoras também ressaltam que a desigualdade social, a ineficácia das políticas educacionais e de segurança, a falência do poder público e as insatisfações ocasionadas pela sociedade do consumo influenciam a violência na sociedade contemporânea. De modo semelhante, o individualismo egocêntrico é um aspecto da vida particular que se relaciona com a violência, porque desconsidera a ética de convivência, o outro, o respeito e a solidariedade necessária à vida social.

A escola não está imune às influências da sociedade, e a violência invade o ambiente escolar tornando-se frequente em seu cotidiano. Conforme Candau et al. (1999, p. 14), a “violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado, mas sim como parte de um processo mais amplo que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que diz respeito ao contexto social como um todo”. Para as autoras, os aspectos inerentes à violência que acontece na sociedade não estão separados dos que acontecem nas escolas e, neste sentido, Abramovay e Rua (2002) consideram as relações de gênero, as relações raciais, a composição étnica, a família, a influência da mídia e as características do ambiente social em que a escola se localiza, como condicionantes da sociedade que influenciam a prática da violência no contexto escolar.

Charlot (2002) distingue a violência escolar em três níveis: violência **na** escola, violência **à** escola e violência **da** escola (grifo nosso).

A violência na escola é aquela produzida dentro da escola, mas que não possui relação com a natureza das atividades escolares, como quando um grupo invade a instituição para digladiar-se, ou a própria violência praticada nas relações sociais entre alunos que geralmente abrange comportamentos agressivos, intimidações, desrespeitos, agressões verbais, psicológicas e físicas.

A violência à escola é aquela produzida contra a escola e caracteriza-se por ser direcionada diretamente ao ambiente escolar e aos seus representantes, como danos ao patrimônio e ações contra funcionários e professores. Em relação à violência praticada contra o professor, Balbino (2015) cita que o Brasil está no topo do ranking de uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2014, com cem mil professores e diretores de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que 12,5% dos professores brasileiros afirmam sofrer agressões verbais e intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana, resultado quatro vezes superior à média dos trinta e quatro países participantes da pesquisa. Nota-se que em ambas as formas de violência, a escola ocupa o posto de vítima, ou seja, espaço físico onde acontecem os atos violentos.

Em contrapartida, a violência da escola é a violência simbólica e institucional produzida pela própria escola, e de acordo com Abramovay (2006, p.77):

[...] se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas).

Muitas vezes, a forma impositiva e autoritária que a violência da escola atinge o aluno pode provocar revolta, cria instabilidade no relacionamento entre os membros escolares, interfere na harmonia do ambiente e pode se desdobrar no surgimento da violência contra a escola. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser vítima e passa a ocupar o posto de causadora de violência por meio do seu próprio sistema e agentes. A distinção entre os três níveis de violência escolar proposto por Charlot (2002) torna-se importante para a conscientização do professor e da própria instituição sobre suas ações e sua possível influência na dinâmica de prevenção e desenvolvimento da violência escolar.

Para identificar as violências que ocorrem nas escolas, Fante (2005) apresenta a seguinte classificação:

- Quanto ao seu grau: violência simples ou pontual (aquela em que um ou mais agressores atacam esporadicamente uma vítima) e violência complexa ou frequente (aquela em que um ou mais agressores atacam repetidamente a mesma vítima, como no caso do bullying);
- Quanto à sua forma: violência direta (contra a pessoa, interpessoal); violência indireta (contra utensílios, bens, patrimônio ou furtos); violência implícita ou velada (humilhações, gozações, ameaças, atribuição de apelidos constrangedores, chantagens e intimidações) e violência explícita (identificada);
- Quanto ao seu tipo: violência física e sexual; violência verbal; violência psicológica e violência fatal;
- Quanto ao nível: discente; docente; funcionário; pais e instituição;
- Quanto às suas dimensões: violência no interior da escola; violência no entorno da escola; e violência da escola (institucional e simbólica).

Segundo Rodrigues (2011, p. 89), “a violência tem forte vínculo com a tradição de educar na escola”. Para a autora, o uso da palmatória é um exemplo de método violento, opressor e punitivo que os professores utilizavam na manutenção da disciplina, da ordem e do respeito à autoridade. Hoje em dia, métodos explícitos de agressão não são mais utilizados, mas, a instituição escolar em todo o seu complexo, continua produzindo sua violência de forma silenciosa, por meio de práticas autoritárias, punitivas, licenciosas e desrespeitosas. Tais práticas podem ocorrer quando a escola negligencia sua função de educar e opta por práticas punitivas e licenciosas, ou quando nega o direito à liberdade de expressão e se impõe de modo autoritário ao desrespeitar a subjetividade e a necessidade do aluno.

Abramovay e Castro (2006, p. 71) dizem que a escola geralmente utiliza três maneiras no enfrentamento de situações conflituosas e violentas: “a ocorrência polícia/justiça, o serviço de saúde mental e a transferência escolar”. Em outro estudo, Abramovay e Rúa (2002, p. 339) constataram que os procedimentos repressores utilizados pela escola “[...] são em sua maioria, advertências, suspensões, transferências/expulsões, consoantes a gravidade do problema”. Estes procedimentos possuem claramente posturas punitivas e coercitivas que tratam do problema na base da violência institucional.

Também é perceptível a dificuldade que os profissionais da área educacional encontram ao conviver com este fenômeno na escola. De acordo com O’Reilly (2011, p. 13), “professores que apresentam dificuldades em lidar com manifestações de violência em seu espaço de trabalho, sentem-se desmotivados e até chegam a mudar de escola na ilusão de não mais encontrar o problema, fugindo de uma possível solução”. Para a autora, a dificuldade do professor em lidar com este tipo de situação, deve-se a ausência de formação relacionada ao tema da violência escolar. Sem saber quais as melhores providências a serem tomadas e como realizar intervenções pedagógicas de prevenção e conscientização, os professores normalmente adotam condutas conformistas (atribuindo à justificativa do problema ao histórico de vida social e individual do aluno), aplicam rótulos aos alunos e utilizam métodos e atitudes repressoras e punitivas.

A autora também alerta que a ação docente diante da situação de violência acontece com maior frequência nos casos explícitos e considerados mais graves. Entretanto, atitudes de violência não física, implícita e silenciosa, por serem menos perceptíveis e aparentemente menos graves, geralmente são banalizadas pelos professores e perpetuam-se nas relações interpessoais e no contexto escolar. O’Reilly (2011, p. 14) diz ainda que a “oscilação entre ações como a repressão, punição, banalização e fuga frente a essas

manifestações evidenciam uma atuação docente mais reativa e punitiva e menos ativa no sentido da prevenção”.

Para Castro et al. (2013, p. 21), “a violência, em suas distintas formas de manifestação, é uma das questões mais importantes a desafiar as práticas pedagógicas [...]”. A ausência de conhecimento adequado sobre esta temática na formação docente pode dificultar a elaboração de práticas preventivas e conscientizadoras, e prejudicar a prática pedagógica do professor comprometido com uma proposta educacional de desenvolvimento integral do ser humano. Sem apropriar-se dos aspectos da violência no contexto escolar, o professor não percebe que pode empregar ações violentas em sua prática pedagógica, bem como se limita em perceber situações violentas entre alunos nas aulas.

As práticas pedagógicas em Educação Física também são vivenciadas por condutas agressivas, violentas e hostis. Cenas de agressões, xingamentos, ameaças, intimidações, exclusões, negações, descontrole emocional e comportamentos hostis encontram-se mais presentes no cotidiano das aulas de Educação Física, talvez até em função da vivência social e cultural influenciada pela mídia no contexto esportivo que perpassam os códigos do esporte de rendimento, e pela própria adoção do modelo de esporte de rendimento dentro da escola que, juntamente às práticas pedagógicas descontextualizadas, insistem em trazer o esporte **na** escola ao invés do esporte **da** escola. Tais condutas podem afetar negativamente o ambiente educativo e a prática pedagógica do professor e colocar em risco a integridade e o desenvolvimento biopsicossocial do aluno.

Cabe aqui ressaltar que, conforme Vago (1996), o esporte na escola refere-se ao modelo de práticas esportivas institucionalizadas na sociedade, como os esportes de rendimento e competições esportivas transmitidas pela mídia. Este modelo de prática esportiva reproduz os códigos excludentes presentes na cultura social, como o rendimento, a competição, o individualismo, a regulamentação rígida, o sucesso esportivo, o objetivo de vitória, a racionalização técnica, etc. Por outro lado, o esporte da escola refere-se à transformação do esporte institucionalizado pela cultura escolar, em que a Educação Física problematiza o esporte como um fenômeno sociocultural, por meio do ensino que confronte os códigos do esporte de rendimento com práticas que priorizem a participação, o respeito ao corpo, o coletivo e o lúdico.

Nas aulas de Educação Física, os alunos podem participar de inúmeras atividades práticas e expor suas limitações e potencialidades em situações emocionais, afetivas e sociais. Correia et al. (2010) consideram que as atividades práticas vivenciadas na Educação Física escolar contribuem com a efetivação do bom processo de relação

interpessoal dos alunos ao valorizar o reconhecimento de regras, da individualidade, da cooperação, de valores sociais, da disciplina, e da diversidade de cada indivíduo/grupo. Dias (1996, p. 27) diz que “a Educação Física faz parte de uma prática coletiva que pode facilitar mudanças de atitudes e comportamentos”, e enfatiza que as atividades práticas desta disciplina exercem domínio sobre a agressividade (que é liberada no gesto) e podem ser trabalhadas por meio da criatividade, da afetividade e da socialização entre alunos.

Entretanto, as aulas de Educação Física estão susceptíveis a ocorrência de atitudes de desrespeito entre professor e aluno ou entre alunos, situações de exclusão da atividade (gerenciada pelo professor ou pelos próprios alunos), exagero na competitividade, discussões e agressões, entre outras situações consideradas violentas, e que reforçam o fenômeno dentro da prática docente. Para Carnicelli Filho e Schwartz (2006), as estratégias pedagógicas dos professores de Educação Física podem transformar as aulas em espaços diferenciados de possibilidades de interação harmoniosa entre alunos, a fim de valorizar a convivência e as regras sociais. No entanto, os autores advertem que a ausência de estímulos positivos, conscientização e o profundo desconhecimento do universo lúdico, transformam estes ambientes em verdadeiros “campos de batalha” que fomentam atos agressivos e o excesso da competitividade.

Nesta perspectiva, Castro et al. (2013, p. 21) dizem que as aulas de Educação Física são espaços em que a violência se manifesta de forma ímpar não só devido:

[...] a maior exposição do corpo durante as aulas se comparada a outras atividades pedagógicas, mas também pelo caráter competitivo da maior parte das suas práticas, fruto, inclusive, da sua própria trajetória histórica, uma vez que ideias como desenvolvimento da força, da energia, da vontade estiveram e estão entre as principais justificativas para a sua estabilização curricular.

Este fenômeno constante nas atividades escolares na área de Educação Física tem proporcionado preocupação em demasia. Quando se coloca a compreender a dinâmica da violência nas aulas de Educação Física, logo surgem os primeiros questionamentos, dentre eles: Por que ocorre? Como identificá-la? Quais são as situações mais comuns? Quais são os motivos que lhes dão origem? Qual a postura do professor diante de tais situações? Como preveni-la?

Para responder a estas questões, encontram-se na literatura alguns estudos que se propuseram a compreender a dinâmica da violência e do bullying (uma forma específica de

violência que, em resumo, consiste num conjunto de comportamentos violentos repetitivos contra uma mesma vítima) nas aulas de Educação Física.

Melim e Pereira (2015) analisaram aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (alunos com idade entre dez e dezoito anos), e verificaram a presença do bullying ao identificar que a maioria das vítimas foram os alunos com maior dificuldade técnica e menor rendimento nas práticas, e os agressores apresentaram-se como os alunos intolerantes, que possuem atitudes antidesportivas e que não aceitam a derrota. Já Grossi e Santos (2009) ampliaram as características das vítimas do bullying ao identificar que também sofrem de preconceitos relacionados a características físicas, opção sexual, moda, classe social, idade e raça.

Em outro estudo, Botelho e Souza (2007) constataram a dificuldade de se encontrar programas educacionais direcionados para a identificação, prevenção e controle do bullying na área da Educação Física escolar. Como proposta de intervenção pedagógica, uma vez identificado o bullying, os autores sugerem aos professores de Educação Física, a utilização de conceitos axiológicos (valores) e éticos nas atividades práticas, e a elaboração de materiais impressos educativos como gibis ou livros infantis que discutam criticamente o tema.

Costa (2007), Moreira e Weimer (2014), identificaram a violência física, verbal, simbólica, atitudes de discriminação, intolerância, xingamentos, ameaças e coação como as principais formas que a violência assume nas aulas de Educação Física, e também constataram que tais episódios e condutas são considerados normais pelos professores e alunos, compreendidos como naturais no cotidiano escolar.

Gómez Figueroa e Salazar (2015) verificaram situações de violência nas aulas de Educação Física sob a forma de agressão verbal, agressão física, atitudes de raiva e hostilidade, e concluíram que a agressão verbal é a forma mais frequente de violência e a agressão física é mais praticada por alunos do sexo masculino, sendo que as atitudes de raiva e hostilidade foram identificadas com maior incidência no grupo de alunos com idade entre quinze e dezesseis anos. Fabbri (2007) também constatou a prevalência da violência verbal em relação à violência física durante as aulas de Educação Física. Para prevenir a ocorrência deste tipo de situação, a autora julga imprescindível à tarefa docente, uma educação por meio de valores como a solidariedade, o respeito, a cooperação e a honestidade, na forma de conteúdo explícito junto às atividades práticas.

Góes (2012) utilizou práticas corporais cooperativas que objetivaram estimular expressões de valores sociais como a solidariedade, o respeito e a cooperação, para criar

situações educativas em que os alunos pudessem refletir sobre as consequências da agressividade, do bullying e da violência em suas relações sociais. A autora concluiu que as estratégias pedagógicas adotadas contribuíram de forma positiva na modificação do comportamento dos alunos, por fomentar posturas dialógicas na resolução dos conflitos e minimizar atitudes agressivas nas aulas de Educação Física.

Castro et al. (2013) analisaram a dinâmica da violência em aulas de Educação Física ministradas por estagiários que fizeram uso de intervenções intimidadoras e ameaçadoras contra os alunos para obterem o domínio da aula, e concluíram que a ausência do diálogo na resolução dos conflitos potencializa as manifestações de violência (física e verbal), entre alunos e entre professor e aluno. Neste caso, conforme Fante (2005), o professor que age de modo autoritário e intimidador na busca de poder e controle da turma, também pode se transformar em agressor.

Garoni et al. (2012) pesquisaram as propostas de enfrentamento da violência por meio de ações específicas da Educação Física, e ficou constatado que os professores entrevistados não possuíam estratégias pedagógicas adequadas para lidar com as situações de violência que ocorriam nas aulas, pois, realizavam intervenções (que não surtiram o efeito desejado) com base nas experiências profissionais, sem preparação adequada e orientação fundamentada. Os autores concluíram que a dificuldade, a ausência de conhecimento e a incapacidade de mediar situações conflituosas e violentas possuem relação direta com as bases formativas do professor.

Para Bróglia (2003), a boa relação entre professor e aluno e a elaboração de atividades práticas estimulantes e lúdicas podem minimizar a ocorrência de manifestações agressivas. Entretanto, a autora constatou que a ausência na variedade de atividades práticas, a ausência do diálogo entre professor e aluno, e aulas desestimulantes e sem metodologia adequada podem ser fatores que aumentam a probabilidade da ocorrência de manifestações agressivas nas aulas de Educação Física.

Os estudos de Lippelt (2004), Kaminski e El Tassa (2008) e Ferreira (2010), seguiram nesta mesma perspectiva, e constataram a omissão do professor em situações conflituosas, a ausência de planejamento, e o uso de métodos pedagógicos incoerentes como possíveis fatores que contribuem para a insatisfação dos alunos e fomentam ambientes hostis que aumentam as chances de surgirem situações de violência.

Por fim, Peres (2005) constatou a existência de violência simbólica dos professores de Educação Física representada por suas condutas agressivas e pela predominância do conteúdo “Esporte” durante as aulas.

Embora a Educação Física possua um grande potencial social e pedagógico capaz de contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos, ela por si só não soluciona o problema da violência. Em estrita conexão deve estar à prática pedagógica do professor (e sua formação inicial e continuada), que precisa proporcionar uma visão mais estreita e próxima das relações humanas, em que o componente da violência se insere como parte integrante das interações e relações sociais que perpassam no ambiente escolar.

Em meio aos estudos que desvelaram diversos aspectos sobre a dinâmica da violência nas aulas de Educação Física, alguns dos referidos autores como Bróglia (2003), Lippelt (2004), Peres (2005), Kaminski e El Tassa (2008), Ferreira (2010) e Castro et al. (2013), apontaram fatores relacionados à prática pedagógica do professor como possíveis influenciadores na manifestação de violência. No entanto, as **situações** que possibilitaram o seu surgimento não foram analisadas. A presente pesquisa possui justamente este foco e tende a colaborar com o esclarecimento sobre a origem da manifestação da violência nas aulas de Educação Física e sua relação com a prática pedagógica do professor. Nesta perspectiva, foi formulada a seguinte questão da pesquisa: Quais são as situações que geram violência nas aulas de Educação Física e como a prática pedagógica do professor pode se relacionar, ou não, com a origem destas situações?

Para Correia et al. (2010), é função do professor de Educação Física formar “sujeitos conscientes e capazes de observar que as relações se estabelecem com base no respeito pelas diferenças”. Assim, ao considerar o potencial educativo e socializador da área de Educação Física, tem-se como hipótese que a prática pedagógica do professor pode ser responsável pelo surgimento de situações de violência nas aulas, uma vez que a falta de percepção e a ausência do diagnóstico sobre a origem da violência compromete todo o planejamento pedagógico, distancia a prática pedagógica da realidade do aluno e torna as aulas de Educação Física um *locus* de reprodução da violência. A construção do problema de pesquisa emerge da necessidade de contribuir para as discussões relacionadas à identificação dos motivos que possibilitam a origem das situações de violência nas aulas de Educação Física, e dá-se ênfase no trabalho do professor (metodologia de ensino, conteúdo, intervenção pedagógica, relação professor-aluno, postura profissional, compromisso com a profissão, etc.) com o intuito de analisar e discutir aspectos de sua prática pedagógica que podem proporcionar o surgimento de situações motivo de violência.

Compreende-se o professor de Educação Física como um ser social que constrói seu conhecimento nas relações estabelecidas em sua vida cotidiana, e que possui a importante função de contribuir para o desenvolvimento humano perante a formação de

cidadãos críticos capazes de transformar a realidade social. Para isto, o professor de Educação Física precisa representar o papel de agente de transformação social por meio de sua prática pedagógica, que não apenas deve transmitir conhecimentos de sua disciplina, mas, atuar em todos os processos de ensino-aprendizagem.

Conforme Cunha (2012, p. 31), “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica [...]”. Neste sentido, a prática pedagógica do professor é compreendida a partir dos conhecimentos advindos de sua experiência de vida, e que são transportados para as diversas relações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Para Fante (2005, p. 157), “violência é todo ato praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana”. Com base na definição da autora, entendem-se como violência no contexto escolar os atos e atitudes praticados nas relações interpessoais dos alunos, nas relações estabelecidas na prática pedagógica entre professor e aluno e nas demais relações que enseja a escola em sua complexidade. Entretanto, cabe ressaltar que é necessário aos professores considerar os inúmeros fatores que fazem parte das relações interpessoais dos alunos, antes de qualificar um ato ou um aluno como violento, ou seja, faz-se necessário distinguir o comportamento violento, da situação de conflito (divergências de opinião, intenção e interesse) e da indisciplina (ato ou dito contrário à disciplina), ainda que os limites que cercam estes termos sejam tênues.

O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar, analisar e discutir a origem da violência nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos, identificaram-se os tipos de violência manifestados nas aulas e as situações que lhes deram origem, analisando os aspectos da prática pedagógica do professor de Educação Física que apresentaram relação com a origem e o desenvolvimento das situações motivo de violência na aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceitos e definições sobre violência

De acordo com o dicionário Saraiva Jovem (2010, p. 1256), a palavra violência significa: a) qualidade do que é violento; b) uso de força física ou moral contra a vontade ou liberdade de alguém para obter alguma coisa; c) grande força ou poder de um fenômeno natural ou de um ato. Alguns substantivos também podem representá-la, como: tirania, opressão, força, impetuosidade, intensidade, veemência, irascibilidade, ardor, coação, transgressão, infração, desrespeito, estupro, profano, entre outros. No latim, violência vem de *violentia*, que significa caráter violento, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. No cerne de tais termos encontra-se a palavra *vis*, que significa força, potência, vigor, violência, emprego de força física.

A palavra violência possui diversos sentidos em seu uso corrente e pode designar fatos e ações, ou a “intensidade” de fatos, ações, fenômenos naturais e sentimentos. Pino (2007, p. 756) diz que “uma das maiores dificuldades no tratamento da violência, mais precisamente das ações ditas violentas, é a imprecisão de seus contornos semânticos”. Isto se deve a polissemia da palavra violência, que é susceptível a múltiplos sentidos e provoca diferentes reações racionais e emocionais nas pessoas. Além da polissemia de seu conceito, Ristum (2001, p. 25) diz que “a controvérsia na delimitação de seu objeto, a quantidade, variedade e interação de suas causas e a falta de consenso sobre sua natureza” também são características que denotam a grande complexidade deste fenômeno.

Conforme Costa e Pimenta (2006), a dificuldade em definir o fenômeno da violência encontra-se no caráter plural, multifacetado e idealista de suas manifestações durante o processo histórico de relações do homem em sociedade. Para os autores, a dificuldade está amparada nos múltiplos modos existentes de compreensão do que se considera violência nas distintas dinâmicas temporal, espacial e cultural.

Para Fante (2005, p. 154), a definição de violência “parte de um contexto formador (social, econômico ou cultural), de acordo com um sistema de valores adotado por cada sociedade, levando em consideração o seu nível de tolerância para com a violência”. Desta forma, ela pode ser considerada um fenômeno construído histórico – culturalmente devido os sentidos e interpretações atribuídos serem modulados de acordo com o lugar, o tempo, a cultura (e seus valores morais) e a subjetividade dos indivíduos envolvidos, a qual

assume múltiplas formas ao expressar valores, modos de vida e contradições de sociedades distintas.

Segundo Abramovay (2006, p. 53), “apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável”. Diante de sua complexidade, não se pode traduzi-la em um único conceito ou definição sem o risco de reduzi-la ou compreendê-la de modo equivocado. Para que se tenha a compreensão de forma abrangente, faz-se necessário um olhar mais amplo e aprofundado que dialogue com conceitos e definições de diferentes autores e áreas do conhecimento. Neste sentido, antes de adentrar a violência escolar, serão expostas algumas contribuições sobre este fenômeno, sem o intuito de esgotar o assunto.

Na perspectiva ética, Chauí (1999) identifica a violência como seu oposto. Para a autora, um sujeito ético é racional, consciente e autônomo, e suas ações devem respeitar os outros agentes sociais e condizer com os valores da sociedade. Em contrapartida, Chauí (1999, p. 33) diz que a violência “é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”. A autora utiliza o sentido de “força” que a violência traz em seu conceito, para compreendê-la como tudo o que age usando a força contra a natureza, espontaneidade e vontade de algum ser, ou contra valores e regras que uma sociedade define como justo e direito.

Ao analisar a violência na sociedade democrática, Zaluar (1999, p. 8) diz que “o uso da força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica”. A percepção do limite é o que caracteriza um ato como violento. Para a autora, a percepção do que é violência é influenciada pela cultura da sociedade, pela sensibilidade dos indivíduos e pelo conhecimento dos malefícios atribuídos ao fenômeno.

A ideia de força também está presente nas considerações de Michaud (1989). O autor encontra no âmago da violência a noção de força contra alguém ou alguma coisa, e amplia seu conceito por meio de uma abordagem jurídica, em que a violência também é considerada como transgressão a lei ou norma estabelecida, e passa a possuir tanto um elemento de força física (identificável) quanto um elemento de transgressão (imaterial) vinculado a alguma lei ou norma. Michaud (1989, p. 11) define violência:

[...] quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

No âmbito político, Arendt (2014) distingue conceitualmente as palavras Poder, Vigor, Força, Autoridade e Violência. Poder corresponde à ação humana coletiva, que pertence a um grupo e nunca a um indivíduo. Enquanto o grupo permanece unido o poder está presente, caso contrário, ele desaparece. Ao contrário do poder, Vigor designa algo no singular, de uma entidade individual, cuja propriedade é inerente a um objeto ou pessoa, e pertence ao seu caráter. A Autoridade é investida a pessoas ou a cargos, e refere-se ao reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam sem o uso da coerção ou persuasão. O termo Força (frequentemente empregado como sinônimo de violência, especialmente como meio de coerção) é reservado às “forças da natureza” ou às “forças das circunstâncias”, que indica a liberação de energia por movimentos físicos ou sociais. E por fim, a Violência possui um caráter instrumental, ou seja, um meio para obter algo. Como meio, ela depende da orientação e justificação pelo fim que almeja. Embora seja justificável, a violência nunca é legítima. Para a autora, estes termos possuem diferentes significados e devem ser cuidadosamente examinados, pois como não correspondem a compartimentos estanques, relacionam-se de maneira intrínseca e confusa.

Na perspectiva das relações políticas de governo, Arendt ainda afirma que poder e violência não são sinônimos e possuem uma relação de proporção inversa, ou seja, conforme o poder diminui a violência aumenta, e vice versa. Segundo Arendt (2014, p. 73):

[...] é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas deixada ao seu próprio curso, conduz à desaparecimento do poder.

Bourdieu e Passeron (2013) desvendaram uma violência social invisível, que por meio do poder arbitrário, reproduz preceitos e valores culturais entre distintas formações de classes e grupos sociais (dominantes e dominados). Denominada pelos autores de violência simbólica, esta consiste em imposições arbitrárias de significações de uma cultura arbitrária, de modo a legitimá-las na sociedade e garantir sua reprodução. Ao agir de maneira invisível e

natural, as relações de força existentes entre os integrantes das formações de classes e grupos sociais são dissimuladas pelo poder da arbitrariedade. A violência simbólica é concretizada objetivamente por uma ação pedagógica, que pode ser exercida por qualquer membro “educado” em uma determinada formação social, desde que vise reproduzir suas significações culturais.

Os autores fundamentam a teoria da violência simbólica utilizando um conceito autêntico de relações lógicas. No último desdobramento deste conceito, Bourdieu e Passeron (2013, p. 90) descrevem a violência simbólica nos sistemas escolares de ensino da seguinte maneira:

Numa formação social determinada, o sistema escolar dominante pode constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar, sem que, os que o exercem como os que a ele se submetem, cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutiva de forma social em que ele se exerce, porque primeiro ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e segundo porque só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma e detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência).

A violência simbólica não se restringe ao âmbito escolar e manifesta-se naturalmente nas demais esferas da vida social, como nos grupos familiares, instituições de trabalho, meios de comunicação, religião, política, entre outros, inculcando hábitos e costumes a todos os integrantes das diferentes formações sociais. A violência simbólica também está presente na teoria da “Invasão Cultural” proposta por Freire (2014), em que ações antidialógicas opressoras penetram na cultura dos oprimidos e os condicionam por meio da imposição da cultura (visão de mundo) do opressor, e na teoria da escola enquanto “Aparelho Ideológico de Estado” proposta por Saviani (1987), em que a escola arbitrariamente reproduz a ideologia dominante.

Na sociedade brasileira, Candau et. al. (1999) partem da premissa que a violência é multicausal, plural e possui diferentes faces. As autoras compreendem a violência

por meio da articulação entre um fator estrutural, presente principalmente nas desigualdades sociais, e um fator cultural, que correspondente à quebra de laços de solidariedade, perda de valores tradicionais e a crise das relações cotidianas. Nesta perspectiva Candau et. a. (1999, p. 21) dizem que:

[...] à combinação dos referidos fatores favorece uma trama dialética da violência que articula aspectos de diferentes naturezas. Daí a necessidade de estabelecer distinções entre seus níveis e dimensões: a violência reconhecida e efetivamente punida como crime; a que se instalou em parte da estrutura do Estado e a que tece as mais amplas relações sociais e domésticas.

Sposito (1998, p. 3) considera a violência como “todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Embora enfatize o uso da força, a autora não desconsidera práticas sutis e cotidianas como o racismo, a intolerância e a violência simbólica.

Com base no referencial de Michel Maffesoli, Guimarães (2005, p. 7) diz que “a violência não apenas adquire diferentes modulações em diferentes momentos históricos, como também estabelece as regularidades que apontam para a constância de sua manifestação”. A autora se dispôs a compreender o fenômeno a partir da lógica interna à sua dinâmica (intrínseco ao seu duplo movimento de destruição e construção), e de seu caráter ambíguo expresso nas tensões entre o “dever-ser” (lógica que determina o padrão e o direcionamento do indivíduo em todos os grupos sociais estáveis) e o “querer-viver” (lógica originária nas minúsculas atitudes diárias dos pequenos grupos de indivíduos) na vida cotidiana. Para Maffesoli, citado por Guimarães (2005), a violência é um dos elementos que estruturam a socialidade e representa uma função da vida em sociedade. O autor destaca três modalidades de violência: a Violência dos Poderes Instituídos, a Violência Banal e a Violência Anômica.

A Violência dos Poderes Instituídos (exercida principalmente por órgãos do Estado) é burocrática, planifica e controla de forma racional a vida social. Citando Maffesoli, Guimarães (2005, p. 10) diz que “ela resulta da lógica da homogeneização que impede a expressão dos antagonismos internos a todo corpo social”, e tem por objetivo a dominação, o controle e a adaptação do indivíduo aos padrões sociais por meio do processo educacional. A Violência Banal é compreendida por Guimarães (2005, p. 16) como uma “passividade que

não se integra ao instituído, mas que a ele se opõe subvertendo o poder”. O banal é uma forma de criação que foge a uma atividade finalizada, e que se esgota em si mesma. A passividade, a submissão e o conformismo podem se constituir em maneiras de enfrentar as imposições do controle social, por meio da resistência ao que é instituído e planejado. Assim, seu sentido é a recusa e a resistência, derivada de descontentamentos, divergência de ideias e desgastes implícitos à dinâmica das relações sociais. Por fim, conforme Guimarães (2005, p. 12), a Violência Anômica é fundadora, e “mostra a capacidade que uma sociedade tem de identificar-se consigo própria, de estruturar-se coletivamente quando assume e controla a sua própria violência”. Ela é expressa, por exemplo, em revoltas, greves e rebeliões fundamentadas por uma coletividade que almeja uma reestruturação social. Citando Maffesoli, (1987, p. 53) Guimarães (2005, p. 12-13) diz que:

[...] o excesso faz com que o ser se proteja da dominação. Nas manifestações de excesso, a violência anômica ou fundadora torna passageiro tudo o que existe de ordem no mundo, lembrando que é sempre por um ato de violência que se inicia um novo sistema social.

Guimarães (2005, p. 12) ainda diz que a “tendência à destruição, à agressão, à crueldade é um dado fundamental da crise social e, neste sentido, ao invés de negá-lo ou eliminá-lo, é preciso ver como ele participa da estruturação da civilização”.

Nesta perspectiva, Michaud (1989) situa a violência como um importante componente do funcionamento das sociedades, que possui a função de renovação e conservação dos sistemas sociais (por meio de conflitos e guerras). Na teoria marxista, o regime social possui classes antagônicas que convivem em uma relação de dominação e exploração, e que, inevitavelmente, eclodem em atos violentos. Desta forma, a violência fez da luta de classes o motor do desenvolvimento histórico. Entretanto, Michaud (1989, p. 96) ressalta que “não é o emprego da violência que produz as transformações sociais, são as transformações sociais que passam pela violência”, ou seja, atos isolados de violência não produzem mudanças sociais.

Além da perspectiva cultural e social, o fenômeno da violência também se associa a disposição individual dos seres humanos para agredir. Conforme Charlot (2002), a violência é uma característica da agressão, que enfatiza o uso da força, do poder, e da dominação. O autor distingue a agressão que utiliza a força de forma instrumental (coaço,

ameaça e imposição para obter algo), daquela agressão violenta (sintomática) que utiliza a força de modo desproporcional, com o intuito de causar mal, destruir e humilhar o outro.

Para Shaffer e Kipp (2012, p. 637), um ato agressivo é qualquer forma de comportamento intencional destinado a prejudicar ou causar dano à outra pessoa. Os autores subdividem os atos agressivos em duas categorias: A agressividade hostil e agressividade instrumental. A agressividade hostil é destinada a outra pessoa (vítima) e a agressividade instrumental causa dano à outra pessoa como “um meio” de alcançar outros objetivos. Os autores também ressaltam que os meninos são em média mais agressivos que as meninas, devido aos maiores níveis de testosterona e as diferenças de gênero que os direcionam culturalmente para distintos caminhos.

Os termos agressividade, agressivo e agressão se confundem no senso comum, e por vezes são entendidos como sinônimos. No dicionário Saraiva Jovem (2010, p. 28), o termo “agressividade” remete a capacidade que a pessoa possui para agredir, o termo “agressivo” remete a prática da agressão e o termo “agressão” remete ao ato de agredir. O termo “agressividade” possui tanto um sentido negativo implícito em ações de hostilidade, ofensas, agressões físicas, verbais, psicológicas, e a própria disposição para a violência, quanto um sentido positivo que designa a capacidade de superação, afirmação e força de vontade.

Dentre as teorias sobre a agressividade, destacam-se aqui, aquelas que se referem aos aspectos sociais nas relações humanas. Conforme Dollard e colaboradores citados por Megargee e Hokanson (1976), o comportamento agressivo é sempre decorrente de uma situação de frustração. Megargee e Hokanson (1976, p. 27) compreendem a frustração como “a interrupção de uma sequência na direção de um objetivo”. Embora a ocorrência do comportamento agressivo pressuponha a existência da frustração, isto não significa que o indivíduo expressará sua agressividade de forma explícita sempre que houver situações frustrantes. Megargee e Hokanson (1976, p.28) lembram que “uma das primeiras lições que os seres humanos aprendem como resultado da vida social é suprimir e controlar suas reações manifestamente agressivas”. Porém, os impulsos agressivos controlados não são anulados, mas, desviados de seu objetivo imediato.

Segundo Brandura e Walters citados por Megargee e Hokanson (1976), os padrões de comportamentos agressivos são aprendidos e conservados por meio de reforço ou modelagem (imitação). Denominada de teoria da aprendizagem social, Megargee e Hokanson (1976, p. 41) dizem que os autores possuem o interesse direcionado “às contingências de reforçamento no ambiente que influem no fato de uma resposta agressiva, uma vez

apreendida, ser recompensada ou não”. De acordo com a teoria da aprendizagem social, pode-se estimular o comportamento agressivo nos indivíduos expondo-os a modelos agressivos bem sucedidos e recompensando-os positivamente pela realização de comportamentos agressivos. Entretanto, os autores advertem que as respostas possuem resultados complexos. Como exemplo, o castigo físico pode induzir a inibição do comportamento agressivo, mas também pode servir de modelo a ser imitado. Outra característica que esta teoria possui é o seu caráter instrumental, ou seja, comportamento aprendido como meio para algum outro fim.

Para Megargee e Hokanson (1976), o que facilita ou impede o comportamento agressivo manifesto, é a dinâmica entre os fatores instigadores, inibidores e situacionais. Os fatores de instigação motivam o indivíduo a expressar sua agressividade e realizar um comportamento agressivo, e os fatores de inibição impedem à expressão manifesta de tal comportamento. Por sua vez, os fatores situacionais se referem às situações em que o indivíduo se encontra, e pode atuar de modo a motivar ou inibir a expressão do comportamento agressivo. Portanto, segundo Megargee e Hokanson (1976, p. 3):

[...] para que ocorra um ato agressivo, os fatores motivacionais (instigação e os fatores situacionais que facilitam a expressão da agressão) precisam superar os fatores de inibição (a personalidade do indivíduo e os fatores situacionais que se contrapõem à expressão manifesta da agressão). Se os fatores inibitórios superam os fatores motivacionais, o ato agressivo não pode ocorrer. Por outro lado, se os fatores motivacionais superam as inibições, o ato agressivo pode ocorrer. No entanto, isso não significa necessariamente que irá ocorrer. O fato de que a instigação supere as inibições significa apenas que a agressão é possível.

No ambiente escolar, geralmente acontecem cenas e situações conflituosas em meio às relações sociais de seus integrantes, que podem gerar comportamentos agressivos e violentos. Como instituição formadora, também cabe à escola (professores, diretores, funcionários, etc.) o preparo para lidar e educar tais comportamentos, a fim de garantir segurança, satisfação, alegria e bem estar ao aluno em seu convívio escolar e social. No entanto, inseridos no cotidiano escolar, pode-se verificar que no mesmo tempo em que a escola sofre como palco de situações de agressividade e violência entre alunos, que desestabilizam a harmonia escolar, por sua vez, a própria escola possui sua violência, e a exerce, sobretudo, de forma simbólica.

2.2 Violência escolar

A ocorrência de violência na escola não é um fenômeno recente e, conforme Sposito (1998) começou a ser estudada no Brasil a partir da década de 1980, período em que foi associada a fatores externos à escola, como invasões, roubos, vandalismo e depredação do patrimônio escolar. Na década de 1990, práticas de agressão física (manifestadas nas relações sociais entre grupos de alunos e entre alunos e professores) e vandalismo foram desvendados no interior e nas mediações da escola, tornando-se evidente a conduta violenta no cotidiano escolar. Naquela época, as principais causas deste fenômeno foram associadas aos problemas sociais (desigualdade social, narcotráfico, ausência do Estado e de políticas sociais, entre outros fatores) em que a comunidade escolar estava inserida, e a violência escolar foi compreendida como um problema de segurança pública, no qual a escola ocupou o posto de vítima, sujeita à violência da sociedade.

Nesta perspectiva, Candau et al. (1999, p. 15) relacionam as causas da violência na escola e na sociedade às condições econômicas e sociais, pois:

[...] em um mundo onde a dimensão econômica subordina todas as demais, a concepção de cidadania parece coincidir com a de consumidor-empresendedor, desvirtuando-se, assim, seu sentido profundo e potencial utópico, mobilizador da construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

As autoras ainda destacam algumas formas de manifestação da violência no cotidiano escolar como: a interferência de grupos externos (principalmente do narcotráfico); depredação escolar; brigas e agressões entre alunos e entre alunos e professores e a violência familiar.

Embora sujeita aos problemas da sociedade, Abramovay e Rua (2002, p. 78) dizem que: “a externalização das causas da violência é conveniente do ponto de vista político e institucional”, pois afasta a responsabilidade do sistema escolar e oculta sua participação na produção da violência. Para incorporar a multiplicidade de fatores que compõem a ideia de violência escolar, Abramovay e Rua (2003, p. 14) adotam uma concepção abrangente “que incorpora não só a ideia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno”. Neste olhar mais amplo, as autoras articulam aspectos internos e externos à escola para auxiliar na compreensão e

explicação das diversas formas de violência que acontecem no ambiente escolar. Estes aspectos são classificados em dois grupos:

- Aspectos endógenos (interior das escolas): representados pela idade ou nível de escolaridade dos alunos; as regras e o sistema de punição da escola; o comportamento dos professores em relação aos alunos; e à prática educacional em geral;
- Aspectos exógenos (exteriores à escola): representados por questões de gênero; relações raciais; situação social das famílias; influência dos meios de comunicação; espaço social da escola (bairro e sociedade).

Atualmente, a violência vem assumindo novas dimensões e formas de manifestação que aumentam sua gravidade. Abramovay e Rua (2003, p. 13) dizem que:

[...] algumas dessas notáveis transformações foram o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de serem áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano.

Charlot (2002) também enfatiza o envolvimento precoce dos alunos em atos de violência; o aumento das invasões externas à escola; o aumento na frequência de ataques e insultos a professores; e o estado de alerta e ameaça permanente que o corpo escolar sofre com atos mínimos em seu cotidiano.

Charlot citado por Abramovay e Rua (2003, p. 21-22), identifica a violência escolar por meio da classificação das práticas violentas em três grupos:

- A. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- B. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- C. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre

professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Nota-se que o conceito de violência é caracterizado pelo seu aspecto físico, explícito e visível, que causa dor ou danos. Sobre as incivildades, Charlot (2002, p. 437) diz que elas “não contradizem, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataques cotidiano ao direito de cada um”. A violência simbólica ou institucional (violência da escola) remete-se a cultura da própria escola, suas limitações, imposições e privações, exercida de forma implícita, inconsciente e velada.

Para Abramovay (2006, p. 72):

[...] a cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola - como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação - em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola [...].

Abramovay (2006, p. 73) complementa dizendo que:

[...] a violência em meio escolar pode expressar modalidades de ação que nasce no ambiente pedagógico, o que significa que este não funciona apenas como uma caixa de ressonância da violência social. Essa demarcação da problemática orienta para uma compreensão ampliada de violência nas escolas, que apreende a escola como um espaço de produção de violência e não apenas como um campo que reflete processos sociais, possibilitando uma leitura do fenômeno em sua diversidade, complexidade e sutilezas.

A autora considera o descompasso entre a cultura escolar, a cultura juvenil e a falta de sensibilidade pela forma de ser dos jovens, uma das fontes de conflitos causados pela violência escolar (institucional e simbólica), pois, na escola, o jovem é desprovido de sua identidade e se transforma em um aluno, submetido a situações de imposição e normas de

ensino que sufocam a diversidade e a pluralidade cultural. Neste sentido, Abramovay (2006, p. 72) diz que:

[...] a escola tende a uma visão reducionista do jovem. Em outros termos, ao impor aos jovens seu ritmo e seus padrões, a escola não leva em conta a diversidade de referências culturais e as múltiplas identidades inerentes às juventudes, nem suas clivagens e até contradições, enxergando-os somente como alunos. Desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica e diversa.

Outro fator que a autora associa à violência escolar é a universalização do acesso ao ensino sem as devidas mudanças para adequar a escola às demandas e necessidades da nova clientela que passou a frequentá-la, pois, até pouco tempo atrás, apenas a elite da sociedade tinha acesso à escola formal. A demora do sistema escolar em incorporar novos valores, expectativas, necessidades e interesses presentes na pluralidade cultural que compõem a nova comunidade escolar, culmina no enfraquecimento dos laços de pertencimento entre aluno e escola, devido à ausência do significado desta relação, que reforça as desigualdades existentes nesta incompleta democratização do ensino. Assim, Abramovay (2006) diz que “ao invés de funcionar um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las”.

Para Abramovay e Rua (2003), as vulnerabilidades que a escola apresenta diante às várias violências macrosociais, como o descaso do poder público com a Educação, a perda de prestígio, poder aquisitivo e autoridade do professor e a perda de legitimidade da escola como lugar de produção e transmissão de saber, também contribui com a violência escolar. Deste modo, o próprio sistema educacional representa um fator que fomenta violência, visível na arquitetura aversiva e angustiante em que as salas de aula ainda são construídas nos moldes do passado, nos materiais pedagógicos que, quando há a possibilidade de tê-los, estão desatualizados e desconectados com a atual realidade tecnológica repleta de estímulos significativos para os alunos, que se deparam com objetos ultrapassados no interior da escola, e na ausência de estímulos aos professores para exercerem a profissão em meio a tanta adversidade, precárias condições de trabalho e a perda de sua autoridade.

Aquino (1998) não compreende a escola apenas como “palco” da violência advinda de outros contextos (família, política, economia, mídia, desigualdade social, etc.). Para o autor, a violência escolar é mais uma interposição de âmbitos, em que diferentes meios

colidem para emergir as relações sociais, do que um suposto desígnio de determinações macroestruturais. Segundo Aquino (1998, p. 10):

[...] é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extraescolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re) apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.

Nesta mesma perspectiva, Guimarães (1996, p. 77) diz que “a instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência e dos conflitos que acontecem na sociedade”. Para a autora, a escola também produz sua própria violência, pois está planejada para a homogeneização dos alunos por meio do poder da disciplina, que impõe a seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. No entanto, a autora ressalta o caráter ambíguo da violência escolar, em que por um lado suas ações visam o cumprimento de leis e ordens determinadas por órgãos controladores, e por outro, a dinâmica dos grupos internos (alunos) estabelecem interações e rupturas que permitem o surgimento dos conflitos. Esta dinâmica encontrada no ambiente escolar possui estreita relação com os conceitos de violência dos poderes instituídos e violência banal proposto por Maffesoli (2005).

Assim, conforme Guimarães (1996, p. 78), além de ter o poder da dominação e não tolerar as diferenças, a escola:

[...] também é recortada por formas de resistências que não se submetem às normas do dever-ser. [...] Como a pluralidade das ações aí presentes não se reduz a uniformidade, o princípio da homogeneização não se coloca tranquilamente, pois, ele repousa numa inquietação do querer-viver dos diferentes grupos.

De acordo com Vianna (2002), a “Violência Escolar” é um tipo específico de violência gerada pela própria escola. O autor a classifica em dois grupos:

- Violência institucional: praticada de forma permanente por quem detém o poder (agentes escolares);

- Violência contestadora: praticada de forma esporádica pelo grupo submetido ao poder (alunos).

A violência institucional abrange duas formas básicas: Violência Disciplinar e Violência Cultural.

A violência disciplinar almeja garantir a ordem e a disciplina por meio de vigilância, sanções normalizadoras e exames. A vigilância é expressa no controle hierárquico, composto por regras que disciplina e planifica as ações dos alunos para garantir a ordem e o funcionamento da escola. O que foge ao instituído está sujeito às sanções normalizadoras que, segundo Foucault (2013, p. 171-172), compõem um sistema disciplinar penal que funcionam como:

[...] repressoras de penalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas); da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

Para Foucault (2013), as sanções possuem o caráter punitivo e são exercidas por meio de processos sutis, privações, diferentes tipos de castigos e pequenas humilhações. Viana (2002, p. 119) complementa dizendo que, além do caráter punitivo:

[...] a penalidade disciplinar também tem o papel corretivo, que busca diminuir os desvios provocando o arrependimento. A violência disciplinar não usa apenas a sanção, mas também a gratificação, sendo que a primeira tem caráter repressivo e a segunda um caráter coercitivo.

Sobre os exames, Foucault (2013, p. 177) diz que eles “combinam as técnicas da hierarquia, que vigia, com as da sanção, que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”.

A violência cultural é a imposição de uma cultura sobre um grupo ou indivíduo. A escola realiza a imposição da “cultura escolar”, que representa a ideologia da cultura dominante e visa garantir a reprodução de um saber que produz indivíduos adequados para a reprodução da sociedade capitalista. Para Viana (2002, p. 121), “tal imposição está

presente nas grades curriculares, nos programas, nos livros e textos adotados, no discurso da burocracia e dos membros do corpo docente, etc.”.

Em contrapartida, quem recusa a violência institucional produz a violência contestadora, que possui caráter reativo por ser resposta a uma violência anteriormente sofrida. Viana (2002, p. 124) diz que “a violência contestadora é aquela que contesta, nega a violência realizada por outro. Logo, faz parte do processo de ação dos indivíduos/grupos explorados/oprimidos”. Nesta perspectiva, Colombier et. al. (1989, p. 17-18) dizem que “a violência que as crianças e adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles”.

Na escola, a violência contestadora se manifesta contra a disciplina e o saber escolar. No mesmo tempo em que a escola recusa a violência contestadora, ela é um produto de sua própria violência (disciplinar e cultural). Portanto, Viana (2002, p. 125) conclui que:

[...] a **violência escolar** se manifesta como violência disciplinar, violência cultural e violência contestadora. As duas primeiras formas de violência são praticadas, na maioria das vezes, pela burocracia, enquanto que a terceira é realizada pelas vítimas das anteriores (grifo nosso).

Além deste processo contínuo entre opressor e oprimido, e a transformação do oprimido em opressor por conta deste fenômeno acima descrito, hoje em dia outras formas de violência denominadas de bullying e cyberbullying (que ultrapassa as barreiras da presença física da relação opressor-oprimido, por meio do uso de ferramentas tecnológicas para perpetuar essa relação hierárquica) invadem o ambiente escolar, e estão cada vez mais presentes nas relações sociais entre alunos.

2.3 Bullying

Conforme Fante (2005, p. 21), o bullying é um tipo de opressão que “gera e alimenta a violência explícita” e aumenta o índice da violência escolar. Para Fante (2005, p. 44), o bullying “é um fenômeno mundial tão antigo quanto à própria escola”. É um tipo de violência que ocorre principalmente na escola, mas que não é exclusivo à escola. Este fenômeno se manifesta nas relações interpessoais e pode ocorrer em outros grupos sociais, como: trabalho, família, clube, asilo, entre outros. Segundo Fante (2005, p. 28-29), o termo bullying é universalmente conhecido por:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimentos.

No entanto, Fante (2005, p. 29) define o bullying como:

[...] um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

Embora o termo “bullying” tenha sido adotado no Brasil¹ para compreender o comportamento violento, repetitivo e duradouro entre pares na escola, a origem do nome é inglesa e, segundo Fante (2005, p. 27), é utilizada para “definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão”.

A autora identifica e classifica os “protagonistas” envolvidos no fenômeno bullying por meio dos papéis que desempenham:

- Vítima típica: geralmente é pouco sociável, sofre repetidamente com o comportamento agressivo dos outros, e não possui recursos (defesas) para reagir ou impedir esse tipo de comportamento;
- Vítima provocadora: provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar de maneira efetiva. A vítima provocadora possui um comportamento que costuma ser irritante, tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz;
- Vítima agressora: reproduz os maus tratos sofridos. É aquele aluno que sofre com situações de maus tratos na escola e tende a transferir esses comportamentos a indivíduos mais frágeis que ele;

¹ Outros termos são utilizados para conceituar este fenômeno em diferentes países como: Mobbing (Dinamarca e Noruega); Mobbning (Suécia e Finlândia); Harcèlement quotidién (França); Prepotenza ou Bullismo (Itália); Yjime (Japão); Agressionen unter shulern (Alemanha); Acoso y Ameaza entre escolares (Espanha); e Maus tratos entre pares (Portugal).

- Agressor: é aquele que transforma os mais fracos em vítimas. O agressor costuma ser um aluno de pouca empatia, e normalmente é mais velho e mais forte que suas vítimas. Geralmente o agressor se sobressai nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas e sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça para conseguir aquilo que deseja;
- Espectador: é o aluno que presencia o bullying, mas sem sofrê-lo ou praticá-lo. Representa a maioria dos alunos que convive com o problema, e que, por medo de se transformarem em vítimas, adotam a lei do silêncio.

A prática do bullying ocorre por meio da interação entre um agressor e uma vítima. O agressor se impõe pelo uso da força física ou psicológica, que o destaca dos demais, e procura geralmente atacar os mais frágeis (vítimas). Muitas vezes, as vítimas por medo de represálias não se manifestam e dificultam a identificação do problema. Os alunos espectadores, com medo de sua reputação ser ameaçada (quando visto interagindo com as vítimas) ou temendo ser a próxima vítima, excluem a vítima (alvo do bullying) de seu convívio social.

A dificuldade de identificação do bullying apresenta-se inserida desde a relação familiar, (pais que não conseguem identificá-la) até as relações escolares. Teme-se que a identificação do bullying na escola se torne até mais difícil, devido o número elevado de alunos por sala, as poucas horas de convívio entre professores e alunos, além da falta de preparo dos professores e da burocracia administrativa.

Segundo Fante (2005, p. 29), o bullying pode se manifestar por meio de:

[...] insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais.

Lopes Neto (2005, p. 165) diz que “trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. Em

relação aos comportamentos característicos do bullying, Fante (2005) diz que eles podem ocorrer de duas formas distintas:

- Direta: agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger);
- Indireta: acontece por meio da disseminação de rumores desagradáveis que visam à discriminação e exclusão da vítima do seu grupo social.

Atualmente, outra forma de praticar o bullying é por meio do cyberbullying que, conforme Maldonado (2011, p. 61), “é a prática da crueldade online”. É uma ação que se consoma em ataques realizados por mensagens e imagens através de celulares, redes sociais, sites e e-mails, cujo objetivo é humilhar, ameaçar e infernizar a vida de uma pessoa ou de um grupo. A rapidez do ciberespaço hoje em dia, pode ampliar a relação violenta para o campo global da mesma forma que aumenta a visualização da opressão, como maneira ainda mais ardilosa de provocar no humilhado (oprimido) um aumento do suplício sobre sua pessoa.

Em suas pesquisas, Fante (2005) revela que o bullying está presente em todas as escolas analisadas, sendo o principal responsável pelo clima de medo das vítimas. Outro aspecto relevante é que, conforme aumenta o grau de escolaridade, aumenta também a intensidade e a diversidade das formas de manifestação dos comportamentos considerados bullying. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as condutas de bullying são mais perceptíveis, sendo que do 1º até o 3º Anos destacam-se os maus tratos físicos, ofensas, discriminações e acusações, principalmente por meio de apelidos e xingamentos relacionados ao aspecto sexual. No 4º e 5º Anos, nível escolar em que se insere a presente pesquisa, os maus tratos físicos são associados a ameaças e chantagens, sobretudo, aos alunos mais frágeis. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos), os comportamentos característicos do bullying começam a obter formas veladas e a tornar difícil sua identificação. As ações e atitudes se desenvolvem por meio da linguagem corporal, e as atitudes mais comuns são os xingamentos de cunho sexual.

Em relação às meninas, Fante (2005, p. 65) diz que:

[...] nessa fase a participação das meninas em atos e atitudes de maus tratos é um pouco inferior à dos meninos, entretanto se apresenta de forma mais discreta. A sua forma de atuação ocorre principalmente pela propagação de rumores, nos comentários maldosos, nas acusações e ofensas morais,

objetivando, sobretudo, a exclusão da vítima do convívio grupal, buscando torná-la execrável a todos e obtendo com isso a interrupção de suas amizades.

Entretanto, a autora destaca a tendência de que o bullying vem ganhando cada vez mais espaço entre as meninas. Para Fante (2005, p. 66), a justificativa para esta tendência, se dá “em razão de que as meninas estão copiando as condutas agressivas dos meninos, inclusive fazendo uso de maus tratos físicos, como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais, principalmente na escola”.

No Ensino Médio, a maioria das manifestações do bullying acontece de forma velada, ou por meio de ataques abertos como apelidos, ofensas, ameaças e até brigas. Na Educação Física, as manifestações do bullying são direcionadas ao corpo dos alunos. Limitações físicas e dificuldades técnicas em jogos e esportes são as situações em que o bullying se torna visível, sob a forma de gozações e exclusões veladas que impedem a efetiva participação dos alunos menos habilidosos nas atividades práticas.

Como consequência do bullying, todos os envolvidos são afetados, porém, a vítima pode continuar a sofrer os efeitos negativos muito além do período escolar. De acordo com Fante (2005, p. 79), a vítima que não superar o trauma:

[...] poderá desencadear processos prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência traumatizante orientará inconscientemente o seu comportamento, mais para evitar novos traumas do que para buscar sua autossuperação. Isso afetará o seu comportamento e a construção de seus pensamentos e de sua inteligência, gerando sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda de rendimento escolar, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, [...] poderá também desenvolver comportamentos agressivos ou depressivos, e ainda, sofrer ou praticar bullying no seu local de trabalho.

A autora também ressalta que o agressor, ao experimentar a sensação de consolidação de suas condutas autoritárias, tende a não se adaptar aos objetivos escolares, supervaloriza a violência para a satisfação de seus objetivos, e como consequência para a vida adulta, pode estar mais propenso a se tornar uma pessoa de difícil convivência nas diversas áreas da vida: pessoal, profissional e social.

Em relação ao espectador, Lopes Neto (2005, p. 168) diz que “o simples testemunho de atos de bullying já é suficiente para causar descontentamento com a escola e o comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social”. Devido os diversos problemas físicos, psicológicos e sociais que os protagonistas deste fenômeno estão sujeitos, Fante (2005, p. 81) afirma que o bullying passou a ser considerado “um problema de saúde pública, devendo ser reconhecido pelos profissionais da saúde, em razão dos danos físicos e emocionais sofridos por aqueles que estão envolvidos nele”.

Na Educação Física não é diferente, as vítimas do bullying podem perder o prazer de praticarem atividades físicas e esportivas, e se recusarem a participar das aulas, devido os danos emocionais e sociais sofridos. Entretanto, o bullying não é a única forma de violência presente no universo da Educação Física, e os alunos também estão sujeitos a presenciar e vivenciar confrontos físicos e verbais resultantes de atividades práticas e relacionamentos interpessoais, que sem percepção e intervenção pedagógica do professor, podem se perpetuar nas relações sociais.

2.4 Educação Física e violência

A Educação Física escolar é o componente curricular da Educação Básica que possibilita ao aluno o contato com o universo da cultura corporal de movimento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a cultura corporal de movimento corresponde ao contínuo e dinâmico processo de produção e reprodução do homem na sociedade, que resulta em representações/manifestações corporais dotadas de intencionalidade, sentido e significado, tanto na dimensão individual quanto na dimensão da coletividade humana.

Os esportes, as lutas, as ginásticas, os jogos e as atividades rítmicas e expressivas são algumas das manifestações corporais presentes na cultura humana, e que a Educação Física escolar possui como principais objetos de ação e reflexão da sua área de conhecimento. Suas aulas geralmente acontecem em espaços amplos e abertos (como quadras ou pátios) e são compostas por interações motricionais que propiciam (não só ao aluno, mas também ao professor) práticas educativas que estimulam a reflexão e a consciência crítica sobre atitudes e comportamentos, e despertam a autonomia em relação ao domínio de ações e emoções. Os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer por meio de atividades corporais, em que os alunos expõem limitações e potencialidades, e vivenciam situações emocionais, afetivas e sociais. Na escola, este é um dos poucos momentos que os alunos exercem sua criatividade em práticas socializadoras mediadas por um professor.

Para Correia et al. (2010), a Educação Física escolar também pode contribuir com a efetivação do processo de relação interpessoal do aluno, mediante práticas educativas que valorizem o reconhecimento da individualidade, da regra, da cooperação e de condutas socialmente adequadas. Deste modo, Correia et al. (2010, p. 153) destacam que a Educação Física assume:

[...] um papel social e transformador, de uma prática educativa comprometida com a formação de atitudes e valores para que, desta forma, o educando possa perceber a importância das relações interpessoais para a transformação de sua condição enquanto sujeito de relações afetivas, cognitivas e, sobretudo, morais, para poder viver sem agredir ou prejudicar o outro. Assim, estará contribuindo para a formação de um sujeito crítico e emancipado, possibilitando um novo olhar no modo de ser, ver e intervir no mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consideram que os processos de ensino e aprendizagem precisam contemplar o aluno em todas as dimensões do ser humano (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social), e para isto, propõe o princípio da Inclusão como um dos principais eixos norteadores de toda ação pedagógica na Educação Física escolar, juntamente com a possibilidade de articular a abordagem dos temas transversais (ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo) durante o processo educacional. Em especial, dá-se ênfase para a perspectiva da abordagem Ética nas atividades práticas, cujo intuito é desenvolver a moral e os valores éticos do aluno em sua conduta individual e, conseqüentemente, no seu relacionamento interpessoal, por meio do confronto entre as relações de afetividade e racionalidade experimentadas corporalmente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 45) também propõe a inclusão dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal nos processos de ensino e aprendizagem das manifestações da cultura corporal de movimento, ao apontar para:

[...] a valorização dos procedimentos sem restringi-los ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes, incluindo procedimentos de organização, sistematização de informações, aperfeiçoamento, entre outros. Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades, somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E, finalmente, os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados

como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro [...].

Assim, valores como o respeito mútuo, solidariedade, sensibilidade à justiça e à dignidade, podem ser vivenciados e experimentados pelos alunos de maneira autônoma e significativa, o que concretiza os conteúdos atitudinais na prática pedagógica do professor e, viabiliza a transformação social do aluno. Neste sentido, é possível aproximar o tema “Violência” às práticas corporais por meio do conteúdo atitudinal, articulando-o junto ao desenvolvimento dos temas transversais com o propósito de prevenir o surgimento de atitudes violentas e conscientizar o aluno sobre seu comportamento.

A preocupação contra a formação ou reforço de condutas negativas, agressivas e violentas pode ser percebida em alguns dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como:

- Despertar no aluno o repúdio de qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento;
- Proporcionar a participação do aluno em atividades corporais, de modo que estabeleça relações equilibradas e construtivas com os outros, reconheça e respeite as características físicas e de desempenho próprias, como a dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Estimular a adoção de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, a fim de encaminhar os conflitos de forma não violenta, pelo diálogo, e sem a necessidade da figura do árbitro.

Nota-se que desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais demonstram a preocupação da Educação Física com a violência, e com o desenvolvimento de comportamentos positivos nas relações sociais. Entretanto, é possível que por falta de processos de ensino e aprendizagem que contemplem o aluno nas dimensões sociais, afetivas e relacionais, ainda vivencia-se e convive-se com a presença de comportamentos violentos e com os problemas que deles derivam nas aulas de Educação Física.

A prática de atividades corporais possibilita aos alunos a vivência de diferentes emoções como: o prazer, a dor, o desprezo, o cansaço, a irritação, a vergonha, a euforia, a

raiva, a alegria, a tristeza, a agressividade, enfim. Diferente das emoções expressas cotidianamente, nas aulas de Educação Física as emoções são expressas em um contexto de interação social marcado por regras específicas, seja da instituição escolar ou da própria prática, sob a supervisão do professor. Nas diversas práticas que compõem o âmbito da cultura corporal de movimento, as emoções são vividas e expressadas de maneira intensa e o limite entre o controle e o descontrole é muito tênue.

Para Peres (2005, p. 153), “dentre os problemas relacionados à emocionalidade, a agressividade tem sido uma das ações mais comuns, e tais manifestações podem tornar-se uma ameaça à turma”, e Freire (1997, p. 173) ressalta que o professor de Educação Física deve evitar “camuflar as manifestações agressivas da criança, apenas com regras disciplinares em que a punição em vários graus é a meta final de quem a transgride”. As regras têm sua importância na organização das atividades e no direcionamento das aulas, mas não devem ser planejadas para limitar a experiência emocional do aluno, e a punição não deve ter fim em si mesma, mas integrar uma estratégia educativa e reflexiva que ajude o aluno a ter consciência de suas ações (expostas livremente nas atividades) para que possa dominá-las, e assim, desenvolver comportamentos, valores e condutas adequadas ao convívio social. Hiram (2002, p. 265), ainda sobre as manifestações agressivas diz:

[...] é necessário que o professor tenha clareza que não se trata de ‘passar sermão’ nos alunos, o que, evidentemente, não traria muitos resultados positivos, especialmente se o professor tomar parte da aula para isso, pois, as crianças querem brincar e movimentar-se. Trata-se de possibilitar que eles reflitam sobre suas atitudes e de seus colegas e possam, até conjuntamente, buscar soluções ou alternativas que venham a substituir esse comportamento destrutivo. Uma boa alternativa é trabalhar com o ‘colocar-se no lugar do outro’, o que pode ser feito através de dramatizações, por exemplo.

Conforme Peres (2005, p. 188), a “agressividade é um componente emocional e uma manifestação natural moldada pelas experiências vividas, de acordo com os julgamentos e permissões regradadas pela sociedade em que o indivíduo vive”. A agressividade da criança é formada ao longo de suas experiências, e se inicia desde os primeiros anos de vida, no círculo familiar, estendendo-se ao ambiente escolar. O autor ressalta que a qualidade das experiências emocionais que a criança vivencia, influencia diretamente o seu nível de agressividade, sendo que, se a criança for exposta a comportamentos negativos, estimuladores

de agressividade ou permissíveis para a agressão, as chances em adotar posturas agressivas tornam-se elevadas. Deste modo, Peres (2005, p. 176) diz que:

[...] quanto mais à criança for estimulada agressivamente, maior será sua disposição para agredir. O cuidado deve ocorrer nas atividades desenvolvidas para que não ocorram tais estímulos e as agressões não sejam permitidas, restringindo apenas a expressão dos instintos agressivos de forma construtiva, não causando prejuízos ao ser humano.

Raramente, as crianças encontram oportunidades no ambiente escolar para canalizar os impulsos agressivos de forma construtiva e positiva, e Barros (1995, p. 12) citado por Peres (2005, p. 154), alerta que “a privação emocional na infância, por exemplo, pode ter efeitos devastadores sobre o desenvolvimento mental e motor, bem como sobre a personalidade”. Neste sentido, a Educação Física apresenta-se como um espaço privilegiado de liberação e canalização da agressividade para gestos específicos das diversas práticas da cultura corporal de movimento, minimizando a expressão de ações destrutivas prejudiciais ao bem-estar dos alunos. Dias (1996, p. 59) também enfatiza o importante papel que a Educação Física possui em “possibilitar ao aluno descarregar sua agressividade para um objetivo, evitando a violência”. Para isto, é necessário criar ambientes propícios para a canalização da agressividade de forma consciente. Para Peres (2005, p. 215):

[...] uma das principais formas para a canalização destas energias agressivas, seria a utilização do esporte como meio de sociabilização da criança nas aulas de Educação Física, para auxiliá-la a dominar estes ímpetos agressivos. Isto direcionaria suas energias de forma saudável, pois a cooperação e a socialização nas aulas de Educação Física criariam um bem-estar para todos, desde que estruturadas de forma adequada pelo professor e utilizando procedimentos pedagógicos corretos.

Além da canalização da agressividade de forma consciente e positiva, Peres (2005, p. 163) ressalta que as atividades práticas da Educação Física são importantes dentro do contexto educacional, e “podem desempenhar uma grande função social, educativa e de equilíbrio emocional”, que contribuem para a conscientização dos alunos sobre comportamentos e atitudes adequados ao convívio social.

Segundo Peres (2005, p. 200-201):

[...] torna-se importante ajudar nossos alunos a distinguir a agressividade própria e fazer diariamente um exercício que busca dirigir a agressividade de forma positiva e construtiva, que consiste em transformar as tendências hostis em atos que levam a conquistas justas, conseguindo colocar o bem acima do mal, a vida acima da morte e não simplesmente sufocar a agressividade dentro de si.

No entanto, alguns cuidados devem ser tomados. De acordo com Peres (2005, p. 203), as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem evitar que os “estímulos agressivos sejam elevados ao ponto de prejudicar as relações do grupo e o bem-estar individual”. Para o autor, a excitação fisiológica aumentada (níveis de adrenalina, testosterona, progesterona, entre outras substâncias) é um fator que estimula a agressividade do indivíduo, e atividades muito intensas (física e emocional) aumentam a excitação fisiológica e elevam os níveis de agressividade, podendo ocorrer o excesso e a explosão em atos agressivos e violentos.

No caso das práticas esportivas, Cratty (1984) adverte que um dos seus maiores problemas é justamente estimular uma quantidade alta de agressividade, o que dificulta o domínio da mesma. Para o autor, competições muito intensas, principalmente dirigidas a um só adversário por um longo período de tempo, podem ocasionar efeitos negativos na tendência agressiva da criança. Por isto, Cratty propõe a inclusão de atividades de relaxamento, que são ótimas para a redução dos níveis de agressividade. Peres (2005, p. 215-216) também ressalta que:

[...] o esporte desenvolvido em muitas escolas deixa a desejar devido a reflexos sociais de sua prática, porque através da mídia, projeta-se que o ganhar é mais importante do que o participar, influência esta que acaba interferindo diretamente no meio pedagógico e em muitos casos, prejudicando o bom relacionamento entre alunos e professores.

Para Dias (1996, p. 26), a Educação Física também possui a responsabilidade de conscientizar os alunos sobre si, numa dimensão individual e social, e precisa se preocupar em “desenvolver as potencialidades humanas para ajudar o homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence, de forma consciente e não agressiva”. Ela não pode ser reduzida a um simples componente curricular, cuja finalidade seja propiciar momentos de descontração,

recreação ou que almeje alcançar altos índices de rendimento técnico em uma determinada modalidade esportiva. Segundo Dias (1996, p. 27):

[...] a Educação Física tem um valor em si mesma e faz parte de uma prática coletiva que pode facilitar mudanças de atitudes e comportamentos. Além da prática, o indivíduo passa a ter uma consciência corporal que vai lhe proporcionar, através da socialização, intercalada com momentos de reflexão, o sentido da unidade do corpo.

Conforme Peres (2005), a Educação Física é uma das áreas que está intimamente ligada ao movimento humano, e suas expressões são de grande importância quando tratamos da agressividade. Com atividades práticas reflexivas que explorem a criatividade, a afetividade, a emoção e a socialização, é possível ampliar os efeitos educativos sobre a agressividade liberada nos gestos, e despertar a conscientização, a percepção e o seu controle pelos alunos. A consciência sobre agressividade pode auxiliá-los a transformar atos e atitudes agressivos em ações construtivas, minimizar o surgimento da violência e estimular o bem-estar individual e a boa convivência social.

A qualidade da prática pedagógica e das atividades desenvolvidas é fundamental no estímulo e no controle dos impulsos agressivos dos alunos. Nos ambientes estudados sobressaíram aulas descompromissadas, sem sentido educativo e mal orientadas, que podem ter relação com o surgimento dos atos de agressividade negativa observados. A exposição dos alunos a experiências negativas durante as aulas de Educação Física pode afetar seu desenvolvimento emocional e sua formação social e, conforme Kunz (2009, p. 125), o “fomento de vivências de insucesso ou fracasso para a criança e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor”. Cabe ao professor de Educação Física abrir-se às demandas educacionais, para propor práticas educativas motivadoras que estimulem o prazer e o desenvolvimento de valores, atitudes e condutas sociais saudáveis.

Ao desenvolver habilidades sociais, afetivas e emocionais que extrapolam o âmbito da formação individual, e que contribuam também para a formação social do aluno, a Educação Física escolar apresenta-se como um espaço fundamental que colabora com a diminuição da violência na sociedade. Para isto, é necessário que o professor integre em sua prática pedagógica a emoção e a agressividade como elementos de aprendizagem que canalize a agressividade negativa do aluno para fins úteis, por meio de vivências práticas e lúdicas que

desenvolvam comportamentos e valores positivos à formação integral do ser humano. Entretanto, a dificuldade em minimizar expressões de agressividade negativa e condutas violentas dos alunos nas práticas sociais em Educação Física, pode estar relacionada à formação (inicial e continuada) docente desconectada da realidade escolar, por não abordar os problemas de seu cotidiano que foge à dimensão cognitiva, como a própria violência e outros problemas implícitos à dimensão social, econômica, relacional e afetiva dos alunos.

2.5 Formação de professores e violência

2.5.1 Formação inicial

Segundo Trojan (2008), a formação de professores no Brasil foi permeada por inúmeras mudanças influenciadas por necessidades políticas, econômicas e sociais. Tais mudanças resultaram atualmente em situações heterogêneas e, muitas vezes precárias de formação, que suscitam questionamentos em relação à divisão na formação de professores polivalentes e especialistas, ao currículo formulado em disciplinas estanques descontextualizadas com o cotidiano escolar, e ao distanciamento entre teoria e prática que limita a formação de profissionais críticos – reflexivos e dificulta a aquisição dos saberes e competências necessárias para a atuação docente. Diante deste panorama, Mello (2007, p. 21) diz que “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da Educação Básica”.

Para Mello (2000), a histórica divisão no processo de formação de professores (que se mantém até hoje) polivalentes e especialistas por disciplinas, separou a formação inicial em dois caminhos distintos e gerou dois tipos de profissionais: os polivalentes (cursos de pedagogia) que estudam as disciplinas pedagógicas e não os conhecimentos que deveriam ensinar; e os especialistas (cursos de licenciatura) que estudam uma disciplina específica do componente curricular da Educação Básica durante três anos, sendo que apenas o último é dedicado ao estudo de disciplinas com enfoque para o ensino e aprendizagem (por exemplo, a disciplina de Didática ou Metodologia de Ensino), ainda que totalmente descontextualizado com os conteúdos aprendidos. Deste modo, são formados profissionais específicos para atuarem em níveis específicos da Educação Básica.

Os professores polivalentes são habilitados para atuarem no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os professores especialistas são habilitados para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exceto no caso do

professor de Educação Física que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sua disciplina é considerada componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996). Esta divisão não atende às expectativas da formação inicial, pois são formados professores que possuem conhecimentos pedagógicos sem conteúdo, e professores que possuem conteúdo sem pedagogia, prejudicando a qualidade da educação. Assim, Mello (2000, p. 100) diz que:

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Além da separação entre professores polivalentes e especialistas, o currículo dos cursos de formação de professor apresenta-se dividido em disciplinas estanques, que não possuem articulação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e o cotidiano escolar. Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 6), “os currículos têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deram origem”. As autoras não consideram os conhecimentos advindos das disciplinas como teorias, mas como saberes disciplinares, porque geralmente são desvinculados com o campo de atuação do professor.

Para Tardif (2012, p. 242), esta formação “é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento”. Primeiro, os alunos “assistem” aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos disciplinares, para que posteriormente possam “aplicar” esses conhecimentos no campo do estágio, e finalmente, depois de formados, começam a trabalhar e passam a aprender o ofício de professor na prática, constatando a distância dos conhecimentos disciplinares na prática cotidiana. O autor ressalta que não precisa necessariamente esvaziar a lógica disciplinar, mas abrir espaço para uma lógica de formação que reconheça os futuros professores como sujeitos do conhecimento. Nesta perspectiva, Tardif (2012, p. 242) diz que:

[...] essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente [...].

Para Tardif (2002), a lógica de formação deve inserir-se no cotidiano da escola por meio da reflexão sobre os saberes práticos do professor, implicados nos modos de intervir nas diferentes situações imprevisíveis, reais e comuns no contexto escolar, e que são impossíveis de serem reproduzidas em outros contextos.

Cunha (2012) compreende a prática pedagógica do professor como a descrição do seu cotidiano na preparação e execução de seu trabalho, em que refletir sobre as práticas dos professores de profissão, significa refletir sobre a realidade e o cotidiano escolar. No entanto, Cunha (2012, p. 34) ressalta que “há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes, práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes”. Para a autora, o conhecimento do professor e sua prática docente são construídos a partir de suas interações nos diferentes âmbitos da vida cotidiana, e a heterogeneidade da vida do professor, deve-se justamente a participação em outras dimensões do cotidiano (movimentos sociais, comunitários, religiosos, políticos, lazer, entre outros), que podem ter mais influência em sua prática pedagógica do que a própria formação acadêmica.

Para Mello (2000, p. 103), a aprendizagem “não pode ser descontextualizada e compartimentada em disciplinas estanques”. A autora considera importante a relação entre teoria e prática durante a apropriação dos conhecimentos especializados, pois na atuação profissional, o professor refaz na prática do ensino a transposição dos conteúdos aos alunos. De acordo com Mello (2000, p. 103), isto implica:

[...] um tipo de organização curricular que, em todas as disciplinas do curso de formação, permita também: a transposição didática do conteúdo aprendido pelo futuro professor; e a contextualização do que está sendo aprendido na realidade da Educação Básica.

Neste contexto, é possível perceber um distanciamento entre os conhecimentos apreendidos pelos futuros professores e sua efetiva aplicação na prática, instaurando-se uma separação entre teoria e prática. No entanto, Trojan (2008, p. 30) aponta que o problema da

separação entre a teoria e prática nos cursos de formação professores não é recente e tão pouco simples de se resolver, pois:

[...] historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Neste caso, a formação inicial e continuada, desestabilizada, entra em um processo de dicotomização entre teoria e prática. Diz Mello (2000, p. 103):

[...] se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.

Em relação à dicotomia existente entre a teoria e a prática, Trojan (2008, p. 37) diz que a essência da atividade docente (os processos de ensino e aprendizagem) abrange tanto conhecimentos teóricos como práticos, porque envolve um planejamento (que incluem objetos de ensino, metodologias de ensino, intervenções, avaliações, etc.), caracterizado por “um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra”. A autora entende que a relação entre teoria e prática se efetiva exclusivamente na atividade profissional, sendo que, mesmo que teoria e prática caminhem juntas, a efetivação desta relação ocorre somente por meio da união entre a educação e o trabalho. Nesta perspectiva, Mello (2000, p. 104) idealiza que, “no caso do professor de ensino público, o estágio poderia corresponder ao período probatório de ingresso na carreira docente [...]”.

A dicotomia entre teoria e prática também se reflete carga horária desigual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Mesmo demonstrando maior preocupação com articulação entre teoria e prática, consta na Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), que os cursos de formação de professores em licenciatura plena devem ter no mínimo 2800 horas, reservando 400 horas para o componente curricular prático e 400

horas para o estágio, no total de 800 horas destinadas à “parte prática”, que equivale a menos de 1/3 da carga horária do curso. Trojan (2008, p. 39) ressalta que:

[...] a regulamentação da relação entre teoria e prática no processo de formação avança apenas na formulação dos conceitos, mas não apresenta medidas efetivas para sua implementação e, obstinadamente, os estágios e práticas de ensino têm se mostrado enquanto espaços de “aplicação da teoria”.

A dicotomia entre teoria e prática na formação inicial compromete a formação do professor que se distancia da realidade escolar, pois, as teorias aprendidas tratam exclusivamente de conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, e limita a formação de profissionais apenas para os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos. A complexidade dos problemas do cotidiano escolar, a exemplo da violência, não são abordados durante a formação inicial, e os futuros professores não são preparados para atuarem em situações extracurriculares que comumente acontecem no cotidiano escolar. Para Fante (2005, p. 68), os professores também deveriam ser capacitados para educar a emoção dos alunos, porém, este despreparo ocorre devido a sua formação, que unicamente os “habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade com o afeto, e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos”.

Conforme Mello (2000), a atividade docente, antes de tudo, é uma atividade extremamente relacional. Ao não considerar a complexidade das relações sociais dos alunos e não abordar conhecimentos específicos sobre a violência (e tantos outros temas que compõem o universo das relações interpessoais presentes no contexto escolar), os cursos de formação inicial deixam a desejar na preparação dos futuros professores para lidar e intervir em situações de violência que acontecem na escola, e são prejudiciais ao desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A primeira possibilidade de aproximação do futuro professor com a escola e, conseqüentemente, com a violência escolar, ocorre por meio do estágio. Para Pimenta e Lima (2006, p. 6), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”.

Durante a formação do professor, o estágio pode possuir duas perspectivas reducionistas. A primeira, o reduz a uma aprendizagem por “imitação de modelos”, que se

resume em observar os professores em aula para reproduzir este modelo de prática sem a preocupação de análise crítica e reflexiva fundamentada teoricamente. Pimenta e Lima (2006, p. 8) dizem que esta perspectiva refere-se a “concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou”. A segunda, o reduz ao desenvolvimento de habilidades técnicas para futuras intervenções profissionais. Neste caso, Pimenta e Lima (2006, p. 8) dizem que as habilidades técnicas podem não ser suficientes “para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico, nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”.

Em ambas as perspectivas, o estágio é reduzido à prática, ao fazer, às técnicas de instrumentalização do trabalho e ao desenvolvimento das habilidades específicas da profissão. Nesta perspectiva, além de prevalecer à dicotomia entre teoria e prática, os cursos de formação de professores permanecem distantes do que realmente acontece nas escolas, e cria a ilusão de que todas as situações de ensino são iguais, e que a atividade docente é imutável independente do contexto.

No entanto, as autoras compreendem o estágio como um campo de conhecimento, e supera a visão tradicional que o reduz à atividade prática instrumental. Ao articular os conhecimentos dos cursos de formação com o espaço escolar e as práticas educativas ali realizadas, Pimenta e Lima (2006) consideram o estágio como teoria e prática, em que a prática se dá na relação entre as formas de ensinar institucionalizadas (que compõem a tradição e cultura de uma determinada instituição) e as ações do sujeito (que constituem os modos de agir e pensar, os valores, conhecimentos, enfim, as características de cada profissional) que se realizam no âmbito institucional, e a teoria fornece os elementos conceituais para analisar criticamente as práticas institucionais e as ações dos sujeitos, e questionar a própria teoria, uma vez que elas são explicações provisórias sobre a realidade. Neste sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 12-13) dizem que:

[...] o estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Ao mesmo tempo em que integra gradativamente o aluno às práticas e ações da futura profissão, o estágio pode ampliar sua abrangência e contemplar toda a complexidade que permeia o cotidiano escolar, ao incorporar às adversidades (sociais, administrativas, relacionais, individuais, cognitivos, etc.) pertinentes a profissão docente, como objeto de estudo. Neste contexto, o tema “Violência” pode ser incluído em uma proposta de formação mais conectada com a realidade escolar, a fim de melhor preparar o futuro professor para as contingências de sua profissão.

No âmbito do estágio, também podemos inserir a pesquisa como prática reflexiva que possibilita a união entre teoria e prática, e que concebe o professor como um intelectual em constante processo de formação, capaz de observar, compreender e agir de modo efetivo e coerente nas demandas educacionais que podem ser vivenciadas no contexto escolar. Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 15), “essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante [...]”. Complementando este pensamento, Mello (2000, p. 103) diz que “a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor”.

Para Nóvoa (1992, p. 17), a “pesquisa durante o processo de formação docente pode auxiliar os futuros professores na apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão”. Ao incorporar experiências reflexivas, por meio da pesquisa, durante as disciplinas curriculares e nos momentos de estágio, os cursos de formação podem apresentar situações imprevisíveis que acontecem na escola aos futuros professores, e facilitar o desenvolvimento de saberes e competências necessárias na prática da profissão. Deste modo, a pesquisa é fundamental no processo de formação do professor reflexivo e no desenvolvimento de saberes e competências docente.

Conforme Vásquez (1977), a *práxis* é concebida na união entre a atividade da consciência (teoria) e a atividade prática (prática), ou seja, na união entre teoria e prática, sendo que esta unidade se efetiva na prática. Como ação do homem, a *práxis* é atividade teórico – prática que transcende o processo subjetivo ao tornar-se objetivo no produto, que transforma ou realiza os efeitos idealizados. Neste sentido, a *práxis* é toda atividade humana que, consciente e direcionada por uma finalidade, produz ou transforma algo previamente idealizado na realidade social, pessoal e material. No caso do professor, a *práxis* se concretiza na prática pedagógica reflexiva, que atua em conformidade com a realidade escolar e

possibilita a transformação do aluno em suas relações sociais com o mundo. Com a união da teoria e prática no estágio, na pesquisa, no maior contato com os professores escolares, e nas demais disciplinas que compõem os currículos, os cursos de formação aproximam-se da realidade escolar, fomentam mais espaços para vivências práticas reflexivas e desenvolvem nos futuros professores, durante todo o processo de formação, saberes e competências necessárias para verdadeira *práxis* pedagógica na atuação profissional.

Rodrigues (2011) entende que os “saberes e as competências” adquiridas pelos professores durante o curso de formação, e transportadas para a prática na escola, constituem-se como importante base para a realização de intervenções estratégicas no tratamento da violência na escola. Para Rodrigues (2011, p. 77), “esse processo é dialético e envolvem crenças, ideologias, valores, normas e tudo o que se relaciona à cultura acumulada pelo professor”. A autora ressalta ser indispensável esta articulação, entre os saberes e competências, para preparar e conscientizar os professores sobre suas ações de prevenção e intervenção em relação à violência, numa sociedade cada vez mais conflituosa.

Corroborando com este pensamento, Martins (2010, p. 58) diz ser “fundamental que os processos de formação contribuam para ampliar a autoconsciência desse profissional, sobre suas ações e o porquê de agir de determinadas maneiras diante da violência”. No entanto, para que o futuro professor realize intervenções pedagógicas efetivas diante do fenômeno da violência, também é necessário que o papel social de agente transformador que possui, esteja presente durante todo o processo de formação profissional.

A formação pessoal do professor é importante neste processo de formação profissional. Preocupando-se com a formação pessoal do futuro professor, Nóvoa (1992, p. 12), diz que:

[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Neste aspecto, os cursos de formação docente devem estimular a perspectiva crítica-reflexiva e fornecer estratégias para o desenvolvimento da autonomia profissional ao futuro professor, por meio da construção de uma identidade pessoal. Para tal, é necessária a promoção da interação entre a dimensão pessoal e profissional dos futuros professores. Para Nóvoa (1992, p. 13):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Na formação pessoal, a experiência possui lugar importante na aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Para o autor, não basta promover situações de aprendizagem apenas na dimensão pedagógica. É necessário interagir de forma reflexiva e dialógica nas diversas situações propostas nas atividades de estágio e pesquisa, e mobilizar as experiências de vida do futuro professor para desenvolver os saberes necessários em sua atuação profissional. Schon (1992), citado por Pimenta e Lima (2006, p. 16) valoriza a experiência e a reflexão a partir da experiência, e propõe:

[...] a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Neste contexto, Nóvoa (1992, p. 16) afirma ser “importante valorizar modelos de formação que promovam a preparação de professores reflexivos para assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...]”. Para isto, os cursos de formação docente precisam investir na articulação entre os saberes pessoais do futuro professor com os saberes dos professores atuantes, e os conhecimentos pedagógicos e científicos da área educacional. Os saberes dos professores atuantes se constituem nos saberes práticos do cotidiano escolar, que o futuro professor, por meio da reflexão, necessita desenvolver. Assim é possível oportunizar aos futuros professores a vivência de experiências reflexivas que possibilitem o desenvolvimento de saberes e competências necessárias para responder as diferentes situações do cotidiano escolar.

Em relação à aquisição das competências, de acordo com o art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), o projeto pedagógico dos cursos de formação de professor deve desenvolver as competências referentes ao comprometimento com os valores que inspiram a sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; o domínio dos

conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e a sua articulação interdisciplinar; o domínio dos conhecimentos pedagógicos para a prática do ensino; o domínio dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. No entanto, Mello (2000, p. 104) diz que a competência só se constrói (se adquire) nas situações que demandam experiências práticas, em que “os conhecimentos podem ser mobilizados para agir e tomar decisões em situações concretas”. Com base na autora e nas discussões realizadas, nota-se que as competências profissionais exigidas pela Resolução são incompatíveis com a realidade da maioria dos cursos de formação de professor, justamente pela distância do cotidiano escolar, que inviabiliza vivências reflexivas e o desenvolvimento de tais competências.

A formação inicial é considerada um componente estratégico fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Formando professores cada vez mais qualificados para o exercício docente, conseqüentemente, o nível de qualidade da Educação Básica aumenta. Assim, Mello (2000, p. 102) afirma que:

[...] a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter à qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de conseqüências mais duradouras.

2.5.2 Formação continuada

Diferente da formação inicial, a formação continuada (também chamada de formação permanente ou em serviço) se constitui em espaços de atualização e aperfeiçoamento da prática docente, e propõem aos atuais professores novas possibilidades de proporcionar conhecimentos sobre a violência no contexto escolar, uma vez que este tipo de formação costuma abordar temas específicos dentro de uma área do conhecimento.

O'Reilly (2011, p. 68) entende por formação continuada, “o processo de formação que vai além da certificação oficial, que expressa a amplitude necessária do conceito de construção desse profissional”. O'Reilly (2011), cita Nóvoa (1995) ao destacar que os cursos de formação continuada fomentam a construção de novas metodologias de trabalho diante das atuais discussões teóricas, e contribuem para as mudanças necessárias para melhorar a prática pedagógica, desde que tais teorias se relacionem com o saber prático cotidiano do professor.

Neste sentido, Martins (2010, p. 58) diz que:

[...] os elementos da prática pedagógica cotidiana precisam ser ponto de partida para um processo de análise dessa prática. Entretanto, tais elementos não deverão se limitar a esse cotidiano, mas buscar conhecimentos teóricos que possam auxiliar na compreensão da realidade cotidiana e da prática pedagógica desenvolvida nesse espaço.

Examinando algumas iniciativas de redução da violência escolar adotadas pelo Poder Público entre as décadas de 1980, 1990 e o início deste século, Gonçalves e Sposito (2002) apresentam vários programas promulgados pelos Governos Federal e Estaduais, que propõem medidas formativas aos professores em relação à violência escolar. Cabe destacar o programa “Ação Contra a Violência na Escola”, promovido pelo Governo do Rio Grande Sul em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que implementou uma proposta pedagógica relacionada ao tema violência nas escolas municipais. Suas ações consistiam na premissa do diálogo (a palavra ocupando o lugar da violência); o reconhecimento e a negociação do conflito; a criação de ambientes solidários e cooperativos na escola; e a compreensão das mensagens contidas nas incivildades e nos atos violentos.

Em outra administração do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, foi iniciado um programa de formação de professores para fomentar a cultura de paz nas escolas, que de acordo com Gonçalves e Sposito (2002, p. 122), “parte das atividades, resultou na formação de oficinas destinadas a gerir os conflitos, de modo a capacitar profissionais da rede a desenvolverem novas ações nas unidades escolares”. De modo semelhante, para atender a demanda de professores, o Governo do Estado de Minas Gerais desenvolveu um programa de formação e capacitação intitulado “Rede de Trocas da Escola Plural”, que teve como objetivo discutir e promover experiências escolares bem-sucedidas, estendendo-se ao combate à violência.

Apesar da boa iniciativa dos programas em abordar a violência escolar, o resultado de suas ações ficaram restritos a sensibilização da comunidade escolar para constituir grupos indutores de ações preventivas e conscientizadoras. Aspectos burocráticos e o reduzido número de profissionais envolvidos nos programas, perante a demanda educacional dos Estados, culminaram no distanciamento entre os idealizadores e as equipes escolares, e dificultou sua continuidade no cotidiano escolar, impedindo uma avaliação concisa dos benefícios sobre os alunos.

A medida mais recente do Governo Federal no combate à violência escolar foi a Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015), que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional. O programa fundamenta as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entre os principais objetivos que constituem o programa, constam: prevenção e o combate ao bullying em toda a sociedade; capacitação de professores e equipes pedagógicas para realizar ações de prevenção, orientação e solução do problema no âmbito escolar; promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência; evitar punições tradicionais aos agressores, privilegiando medidas alternativas que promovam a mudança do comportamento hostil; implementar e disseminar campanhas de conscientização na sociedade para facilitar a identificação de vítimas e agressores; dar assistência psicológica, social e jurídica aos protagonistas.

Conforme O'Reilly (2011), nos últimos anos têm-se aumentado a oferta de cursos de formação continuada (especializações Lato Sensu e Stricto Sensu, cursos de extensão, e capacitações em geral) para professores nas modalidades presencial e a distância, principalmente por órgãos públicos (Federal, Estaduais e Municipais) vinculados à Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior (pública e privada), com o objetivo de capacitar, atualizar, reciclar e melhorar as competências dos professores. No entanto, O'Reilly (2011) ressalta que nos cursos de formação continuada, o tema “Violência Escolar” ainda é pouco abordado.

Em pesquisas realizadas anteriormente, Martins (2010) constatou na prática pedagógica do professor, a ausência de conhecimento sobre a violência, ausência de preparo psicológico e emocional e a clara dificuldade em lidar com este fenômeno no âmbito escolar. Estas constatações evidenciam a necessidade da realização de cursos de formação continuada específicos sobre o tema “Violência Escolar”, com o intuito de refletir sobre conhecimentos, práticas e intervenções preventivas e educativas que podem contribuir para superação deste fenômeno.

Silva e Scarlatto (2009) atestam a necessidade da preparação do professor para intervir em situações de violência na escola, e propõem aos cursos de formação de professores (inicial ou continuada), entre várias outras possibilidades educativas de conscientização, a utilização de títulos literários com o objetivo de subsidiar os profissionais na reflexão sobre a realidade social brasileira e sua implicação no fenômeno da violência que acontece na escola.

Para Martins (2010, p. 61), “a educação escolar pode contribuir para a superação da violência na escola” desde que reconheça a violência como objeto de trabalho

docente. Com uma formação adequada, repleta de conhecimentos, saberes e competências sobre a violência escolar, o professor pode aprender a lidar com este tipo de situação em seu cotidiano, por meio de estratégias pedagógicas efetivas que objetivem a conscientização do próprio aluno sobre seu comportamento violento, para transformá-lo em condutas saudáveis de relacionamento. Entretanto, a formação docente deve estar em estrita conexão com a realidade e os problemas do cotidiano escolar, e deve também incorporar a dimensão das relações sociais no processo de formação de professores críticos e reflexivos. Assim, é possível formar professores com os atributos necessários para exercerem a verdadeira *práxis* pedagógica que almeja transformar a realidade individual e social dos alunos.

2.6 O professor e a prática pedagógica diante à violência

Construída historicamente, a sociedade vem sendo moldada pelos interesses das classes dominantes. Segundo Saviani (1987), a instituição escolar apresenta-se como um aparelho ideológico de Estado, que reproduz as relações de produção do sistema capitalista e contribui com a formação para o trabalho (desenvolvimento econômico) e com a inculcação da ideologia dominante. Como “lobo na pele de cordeiro”, a instituição escolar discursa democraticamente, mesmo regida por códigos do sistema econômico capitalista, competitivo e excludente. O aluno alienado por esta ideologia permanece como vítima em meio aos processos de relações sociais desiguais que enfraquecem as condições necessárias para exercer o direito de cidadão.

Deste modo, Peres (2005, p. 89) entende que:

[...] vivemos em uma sociedade excludente onde o ser humano muitas vezes passa de sujeito para objeto de consumo ou de utilização alheia conforme os enfoques ideológicos de dominação e das necessidades capitalistas do momento histórico.

Hoje em dia, é possível encontrar professores insatisfeitos com as condições inadequadas de trabalho a que estão submetidos, reclamando por melhorias salariais e outros direitos trabalhistas que garantam maior tranquilidade e qualidade para desempenhar sua função com dignidade. Além das dificuldades vivenciadas pelos professores no exercício da profissão, Peres (2005, p. 86) ainda ressalta que a sociedade projeta a imagem do professor como um profissional preparado apenas para “transmitir saberes escolares, ensinar

competências e habilidades, dar notas, aprovar ou reprovar”. Inserido neste cotidiano deprimente, o professor pode facilmente alienar-se de sua função social, e se acomodar ao negligenciar o processo educativo que valoriza a formação humanista do aluno.

Conforme Cunha (2012, p. 32-33), “o professor nasce numa época, num local e numa circunstância que interfere no seu modo de ser e agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”. Para a autora, a vida cotidiana objetiva valores em circunstâncias específicas.

Segundo Heller (2008, p. 31):

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade [...]. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias [...].

Nesta perspectiva, o conhecimento do professor, norteador de todo o seu comportamento e prática pedagógica dentro do contexto escolar que está inserido, provém de sua vida cotidiana. Faz-se necessário que o professor reconheça a influência da ideologia inserida no sistema escolar (que permeia a formação profissional, os objetos de ensino, as ações pedagógicas e as finalidades do sistema educacional) para adotar um posicionamento crítico e consciente em relação ao seu potencial de agente de transformação social, que se inicia no contexto escolar. Ao desvendar a realidade, e consciente de seu papel social libertador e transformador, o professor deixa de ser alienado, e torna-se apto para intervir efetivamente na realidade e contribuir com os alunos mediante uma formação mais justa para o pleno exercício da cidadania. Assim, Peres (2005, p. 90) diz que:

[...] o papel do educador é de importância vital para a transformação social do sujeito, colaborando sobremaneira na reconstrução social, onde de fato o estado democrático, através da escola, possa realizar a redescoberta da cidadania, o reconhecimento à diversidade e à pluralidade, possibilitando de fato e de direito as mudanças sociais a partir do respeito ao ser humano mediante suas potencialidades.

Para Paulo Freire (2014), a realidade social é construída historicamente pela ação do homem no mundo, e comporta a existência inconsciente da relação entre os opressores, que impõem sua consciência e sua ideologia, e os oprimidos, que alienados, recebem e propagam a consciência ideológica opressora, constituindo-se em seres inautênticos e duais. Desta forma, os oprimidos se acomodam e adaptam-se a estrutura dominante que os aprisionam nesta realidade histórica aparentemente imutável.

Para superar esta realidade social, Paulo Freire (2014, p. 46) entende como necessário “o reconhecimento crítico e a “razão” dessa situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra que possibilite aquela busca do ser mais”. É nesta perspectiva que Freire postula a pedagogia do oprimido, que almeja um homem novo, um homem livre. Para isto, é preciso despertar a consciência sobre a realidade opressora em que vivem, a fim de transformar a realidade em prol da libertação de todos os homens oprimidos e opressores. De acordo com Freire (2014, p. 48):

A libertação é um parto, é um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Entretanto, não basta apenas reconhecer a realidade opressora e sua condição de oprimido para se libertar. É preciso também realizar uma *práxis* autêntica, que envolve ação e reflexão. Em Freire (2014, p. 52), a *práxis* “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A pedagogia do oprimido é humanista, e se empenha pela libertação dos homens por meio do descobrimento do mundo opressor e do conseqüente comprometimento com a *práxis* transformadora.

A prática pedagógica do professor se efetiva como *práxis* pedagógica, na medida em que ações conscientes e intencionais, devidamente fundamentadas e objetivadas por uma finalidade, consigam transformar o aluno e suas relações com o mundo. Loss e Onçay (2013, p. 39), dizem que cabe ao educador perceber que sua ação, as estratégias e os elementos teóricos das diversas áreas do conhecimento implicadas à sua ação “fazem do trabalho educativo, um trabalho de produção e reprodução da vida social”.

Paulo Freire (2014) refere-se ao diálogo como uma excelente prática pedagógica educativa capaz de transformar a realidade social dos alunos. Para o autor, na essência do diálogo encontra-se a “palavra”, que possui duas dimensões: “ação” e “reflexão”. Juntas, ação e reflexão sobre a ação tornam a palavra verdadeira e capaz de mudar o mundo. Nesta perspectiva, o diálogo entre professor e aluno é *práxis* pedagógica na medida em que transforma o aluno e sua realidade social.

No diálogo, também é possível encontrar temas significativos aos alunos e construir o conteúdo programático da educação. Para Freire (2014, p. 117):

[...] não seriam poucos os exemplos que podem ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em **situação** a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação (grifo nosso).

O autor é contra a verticalidade e a imposição de conteúdos escolares desconectados com a realidade do aluno, que muitas vezes servem de base para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino do professor. Para Freire (2014, p. 119), “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que se poderá organizar o conteúdo programático da educação”. Nesta perspectiva, os conteúdos de cada área do conhecimento contextualizados com a realidade escolar possuem sentido e significado na vida do aluno e na prática pedagógica do professor.

De acordo com Cunha (2012), o professor é um ser histórico e social que deve ser compreendido em sua realidade cotidiana. O papel do professor não depende exclusivamente dele, e pode variar devido à influência do contexto escolar e da sociedade em que está inserido. Heller (2008, p. 115) entende que “a função “papel social” resulta de numerosos fatores da vida cotidiana dados já antes da existência dessa função e que continuarão a existir quando ela já estiver se esgotado”. Para a autora, o papel social é uma forma de relação social do homem, condicionado e estereotipado em clichês e, neste sentido, o comportamento do professor, orientado pela função do seu papel social, pode ser alienado por estar condicionado pelos interesses da escola, que por sua vez, pode estar direcionada por valores da sociedade em determinada época. Entretanto, Heller (2008, p. 140) diz que “o elemento “papel” do comportamento debilita-se do ponto de vista social geral nos casos em que durante seu decurso produz-se uma situação conflitiva repentina e revolucionária”. Deste

modo, um professor crítico e comprometido com a transformação social, pode recusar seu papel socialmente definido pelos interesses da ideologia dominante instaurada na instituição escolar, ao redefinir os objetivos educacionais de sua prática pedagógica. Da mesma forma, ao conceber a educação como prática de liberdade, Freire (2014) recusa o papel da educação bancária e os objetivos educacionais da instituição escolar, que apontam para o desenvolvimento econômico.

Para o autor, o “papel” do professor não é dissertar sobre a sua visão de mundo e impô-la como verdadeira, mas compreender que a visão de mundo que o aluno traz, reflete o seu cotidiano (pensamentos, atitudes, comportamentos, valores, sua situação no mundo, problemas, entre outros). A partir do desvelamento da visão de mundo do aluno, é possível iniciar um diálogo mediado pelo mundo, que é de ambos. O diálogo mediado pela realidade do aluno fornece as condições necessárias para que o professor elabore os conteúdos de ensino mais adequados a uma verdadeira *práxis* pedagógica libertadora, comprometida com a transformação social. Assim, ao considerar a vida cotidiana e a realidade social em que alunos e professores estão inseridos, torna-se possível fomentar conteúdos que coincidam com os interesses e necessidades reais dos alunos, e realizar uma *práxis* pedagógica mais efetiva que contribua para a transformação social, em conjunto com a transformação da educação.

A educação como prática da liberdade exige a superação da contradição educador-educando por meio do diálogo, para oportunizar a autonomia em desvendar a realidade pela reflexão, que realizada nesta concepção de educação, concretiza-se sobre o homem em suas relações com o mundo, cujo objetivo é a conscientização do ser para sua inserção crítica na realidade. Para isto, é necessário resgatar o papel do professor enquanto cidadão efetivamente comprometido com transformação da realidade social, e garantir a liberdade participativa e verdadeiramente democrática na construção e transformação da realidade junto aos alunos, numa contínua superação das relações entre oprimidos e opressores. Segundo Peres (2005, p. 84), por meio do agir pedagógico, o professor tem o compromisso de “formar o aluno como um sujeito ativo na dinâmica social, tendo clareza e uma postura ideológica e conceitual bastante séria ao estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, adotar metodologias, enfim, desenvolver sua *práxis* educativa”.

O professor democrático, comprometido com uma educação libertadora, não apenas reproduz conhecimento, mas também produz. Segundo Freire (2011, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Como profissional crítico, reflexivo, político e conhecedor da realidade, o professor é um ser social, fundamental para a transformação da realidade por meio da *práxis*

educativa. Além da formação técnica e científica recebida pelo professor na formação inicial, que desenvolve os saberes para sua atuação profissional, o autor apresenta outros saberes necessários à postura profissional e a prática docente enquanto dimensão social da formação humana, diante das particularidades do cotidiano escolar e da realidade social dos alunos.

Primeiramente, o professor deve ser um sujeito ético, que condena a exploração, a injustiça, a imoralidade e a discriminação. Este comportamento é indispensável à convivência humana e necessário à prática educativa presente nas relações entre educador-educando. Para Freire (2011), o professor que desrespeita a curiosidade do aluno, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, que o ironiza, que o minimiza, que manda o aluno a “se pôr no seu lugar” transgride os princípios éticos de nossa existência. Para o autor, estar fora da ética é uma transgressão que inviabiliza a mudança.

Autonomia é outro saber necessário à prática educativa, e possui relação direta com a ética profissional. É necessário ao educador respeito à autonomia do aluno. Para Freire (2011, p. 58), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros”. Além do respeito à autonomia dos educandos, o desenvolvimento constante da autonomia nos educandos e nos educadores se faz necessário na *práxis* educativa, pois, ambos são sujeitos capacitados para aprender porque são seres históricos e inacabados.

Para Freire (2011), também é necessário a professores e alunos desenvolver a curiosidade epistemológica, que implica pesquisa, crítica, reflexão, pensar certo, demanda rigorosidade metódica e se concretiza como estágio final da curiosidade ingênua, resultante do senso comum. A curiosidade epistemológica acontece na superação do conhecimento advindo do senso comum, e estimula a capacidade criadora e a consciência crítica dos educandos. Para Freire (2011, p. 32-33):

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

A promoção da ingenuidade para a criticidade não acontece de modo automático, e implica o comprometimento da ação educativa com o desenvolvimento da curiosidade crítica nos alunos. Nos professores, a reflexão crítica sobre a prática implica o

“pensar certo”, e como diz Freire (2011, p. 39), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O saber advindo da prática docente espontânea é ingênuo, e na medida em que acontece a reflexão crítica sobre a própria prática, a curiosidade ingênua do professor, alimentada pela reflexão e consciência de si, torna-se curiosidade epistemológica (crítica). A formação de caráter crítico-reflexiva do professor em consonância com o cotidiano escolar favorece o despertar de sua curiosidade epistemológica, e por meio da *práxis* pedagógica, também a desperta nos alunos.

Conforme Freire (2011, p. 85), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado, de sua razão de ser”. Entretanto, o autor adverte que a negação da experiência formadora dificulta o desenvolvimento da curiosidade no educando e no educador. Procedimentos autoritários e paternalistas também podem impedir o exercício da curiosidade em ambos, e para estimular a curiosidade epistemológica, é necessária uma prática que saiba lidar com a relação autoridade-liberdade. Segundo Freire (2011, p. 86):

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade.

Não existe disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade. É no respeito mútuo e no diálogo que se firma a prática da autoridade democrática. Para Freire (2011), na prática pedagógica coerente e dialógica, o professor assume uma postura de autoridade democrática, no sentido de não suprimir a liberdade do aluno pelo autoritarismo, e de não limitá-la pela licenciosidade. Há de se construir limites. Nem autoritário para negar a liberdade, e nem licencioso, pois a autonomia do aluno se concretiza na liberdade e na responsabilidade da decisão. Freire é a favor da liberdade contra o autoritarismo e da autoridade contra a licenciosidade. Entretanto, Freire (2012, p. 118) adverte que:

O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso abusivo, repressivo, de sua autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Se manifesta igualmente num sem-número de momentos e de oportunidades. Na vigilância doentia exercida sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de

acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura.

A disponibilidade para o diálogo é um saber essencial à prática docente libertadora e democrática, que confirma o movimento histórico do homem inacabado, e por isso curioso. Para Freire (2011, p. 135), por meio do diálogo é possível diminuir a distância entre professor e aluno, ajudando-os a aprender “não importa o saber, com vistas à mudança do mundo, a superar as estruturas sociais injustas, jamais com vistas a sua imobilização”.

Aliado ao diálogo, saberes sobre a realidade concreta e sobre a força da ideologia são importantes na busca pela curiosidade epistemológica necessária a transformação social. A comunicação dialógica no pensamento de Freire é horizontal entre sujeitos que possuem experiências e as compartilham entre si. Para Peres (2005, p. 96), a comunicação em Paulo Freire “é sempre um ato de reflexão-ação, em eu com o outro e o mundo. Trata-se então de uma experiência de socialização do conhecimento e da ação transformadora do outro, de mim e do mundo”.

A afetividade também é um importante saber para a prática pedagógica do professor, e não está separada do conhecimento. Para Freire (2011), a afetividade significa a abertura ao querer bem, e a maneira autêntica de selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Entretanto, o professor precisa estar atento para que a afetividade não interfira no cumprimento do dever ético da profissão.

A prática educativa, por ser específica do ser humano, não compreende apenas saberes sobre a dinâmica científica e técnica da profissão, mas também, saberes sobre a dinâmica relacional, que inclui a afetividade, a alegria, a esperança, entre outros aspectos fundamentais que reafirmam os laços entre educadores, educandos e o mundo, em prol da mudança social. Corroborando com a necessidade da presença da afetividade na prática escolar, Peres (2005) a entende como um elemento importante no desenvolvimento integral do ser humano, e diz que “apesar da importância da afetividade no processo de interação dos seres humanos, esse aspecto é negligenciado pela literatura e pelas escolas”, como também na formação.

Silva (1992), citada por Galvão (2002), apresenta algumas características necessárias à prática pedagógica do professor e as agrupa em três categorias:

- Técnicas: conhecer os alunos para adaptar o ensino a suas necessidades; refletir e pensar sobre sua prática; dominar os conteúdos e a metodologia de ensino;

aproveitar o tempo útil; faltar pouco; utilizar com eficiência o material didático; fornecer feedbacks aos alunos; fundamentar o conteúdo na unidade teoria-prática; esclarecer os objetivos das aulas aos alunos; conectar seu ensino a outras áreas do conhecimento;

- Afetivas: demonstrar interesse, entusiasmo, vibração, motivação, satisfação com o ensino e com seu trabalho; valorizar o seu papel de educador; desenvolver laços afetivos com os alunos; manter clima agradável durante as aulas; e ser afetivamente maduro;
- Sociopolíticas: conhecer a experiência social concreta dos alunos; possuir visão crítica da escola e de seus determinantes sociais; e possuir visão crítica dos conteúdos escolares.

Nota-se que estas características coincidem com alguns dos saberes postulados por Freire (2011), como a afetividade, a *práxis* educativa, a criticidade, a dialogicidade, o bom senso e a apreensão da realidade. Todos estes saberes fazem parte da *práxis* pedagógica do professor, que não apenas transmite os conhecimentos de sua área de formação, mas também está preparado para intervir nas diversas situações e particularidades do cotidiano escolar, por estar conectada a realidade e aos problemas da escola. Neste perfil adotado, insere-se o professor de Educação Física comprometido com a transformação social que, por meio do enfrentamento cotidiano da violência escolar, pode desenvolver uma educação de valores e privilegiar a formação de comportamentos, hábitos e condutas positivas nos relacionamentos e na convivência social dos alunos.

Conforme Peres (2005), o professor de Educação Física é o mediador de atividades didáticas em situações prática-educativas. Cabe a ele assegurar as melhores condições de ensino-aprendizagens durante o processo educacional, e promover condições ideais para todos os alunos mobilizarem suas potencialidades em prol do desenvolvimento humano. Para Mello (2006), o professor de Educação Física é responsável por organizar e direcionar conteúdos (objetos de ensino que integra a cultura corporal de movimento) contextualizados com a realidade social e as necessidades do aluno. Assim, o professor desempenha o seu papel de agente transformador e, possibilita ao aluno, por meio de vivências positivas, ressignificar às práticas da cultura corporal de movimento e apropriar-se delas no seu cotidiano. Entretanto, Peres (2005, p. 80) entende que:

O professor de Educação Física é um educador e, como tal, não lhe compete apenas transmitir os conteúdos de ensino de sua disciplina, pois, antes e acima de tudo, ele faz parte integrante e ativa do processo educacional. Nesse caso, sua personalidade, suas características pessoais e sociais e consequente atuação exercem considerável influência na forma de educar seus alunos e na forma do relacionamento entre ambos.

Como parte integrante do processo de formação dos alunos, o professor convive e se relaciona com eles. No relacionamento interpessoal professor-aluno, o autor ressalta que a personalidade (características pessoais e sociais) e a prudência do professor de Educação Física são aspectos fundamentais que influenciam o ambiente educativo. A personalidade o ajuda a estabelecer um ambiente harmonioso nas aulas, e os alunos sentem-se seguros, respeitados e livres para exercerem sua criatividade, criticidade e autonomia. A prudência é conquistada pelo amadurecimento da reflexão crítica de sua responsabilidade social.

Peres (2005) também apresenta algumas características essenciais ao professor de Educação Física e necessárias para a prática pedagógica como: ter boas intenções e boa vontade; prever e organizar atividades positivas aos alunos; participar do processo educativo, mas não como mero executor; manter bom relacionamento com os alunos e criar ambientes de harmonia social (pois a prática educacional, antes de tudo, é uma prática relacional); incentivar os alunos a realizarem as atividades propostas sem impor seus ideais; transmitir segurança aos alunos, ajudando-os a descobrirem suas dificuldades e fornecendo-lhes os meios necessários para sua superação; desenvolver atividades educativas estimulantes e que desafiem os alunos à aprendizagem; acreditar na educação e na sua função educativa para corresponder ao que a família, a escola e a sociedade esperam do professor; adotar atitudes e posições críticas sobre os modismos educacionais; refletir sobre os princípios teóricos que correspondem à realidade e as necessidades sociais dos alunos.

Ao possuir as características essenciais para a prática docente, Peres (2005) diz que o professor se transforma em um construtor social, capacitado para atender aos anseios da sociedade e proporcionar aos alunos as condições necessárias para exercerem sua cidadania. Deste modo, o professor de Educação Física prudente, ético, autônomo, crítico, que dialoga, ouve e conhece o mundo dos alunos, e que possui os saberes anteriormente descritos, encontra-se melhor capacitado para a atividade docente, e juntamente a estratégias criativas e diversificadas, promove a transformação do aluno (e de seu mundo), com uma educação mais humana.

Como dito anteriormente, o professor é responsável por criar um ambiente educativo e harmonioso que estimula interações seguras entre os alunos durante as atividades propostas. Entretanto, manifestações de bullying, agressividade e violência podem acontecer no ambiente escolar e invadir as aulas de Educação Física. Neste sentido, o professor de Educação Física precisa estar atento e preparado para prevenir e/ou intervir em situações deste tipo, prejudiciais a formação do aluno.

Conforme Carnicelli Filho e Schwartz (2006, p. 1), o professor de Educação Física, por meio de “uma adequada seleção de objetivos e conteúdos pedagógicos, pode sugerir atividades de conscientização, integração e cooperação que sejam mais efetivas e preventivas no combate a ações de violência”. Ao elaborar uma atividade, o professor precisa ter claro o objetivo que deseja alcançar. Atividades bem elaboradas e que apresentam interações sadias entre alunos, favorecem o desenvolvimento de situações formativas sobre respeito às regras, às normas sociais, a individualidade, a coletividade, a diversidade, propicia experiências de socialização, vivências de sucesso, situações de prazer, enfim. Em contrapartida, atividades desestruturadas e sem objetivos claros podem desencadear conflitos, discussões, elevar de forma excessiva os níveis de agressividade e gerar a competitividade exacerbada em busca da vitória, transformando as aulas em ambientes negativos, inseguros, nocivos e prejudiciais aos alunos.

Além da adequada seleção de objetivos e atividades práticas, outro elemento importante na prática pedagógica do professor, capaz de organizar e direcionar atividades junto aos alunos de acordo com seus objetivos, é a estratégia pedagógica de ensino. Para Dias (1996), a partir das estratégias pedagógicas, o professor pode elaborar atividades destinadas à aprendizagem social e ao desenvolvimento de valores humanos, ao invés de atividades que privilegiem os conhecimentos técnicos, a competitividade exacerbada e a exclusão (implícitos nos códigos dos esportes de rendimento).

Peres (2005, p. 208) corrobora com este pensamento e diz que “de nada adianta escolher temas inovadores, se as atividades desenvolvidas são totalmente tradicionais, que buscam apenas a competição e rendimento, ou simplesmente manter os alunos envolvidos”. O autor ressalta a importância de utilizar estratégias de ensino que direcionam as atividades para o enfoque lúdico, de cooperação, de superação, e que almeja o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No entanto, é necessário dizer que não pretendemos negar a prática da competição nas aulas de Educação Física, que por sinal é terreno fértil para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens (individuais e sociais), mas a preocupação encontra-se na exclusão, no desenvolvimento de sentimentos hostis e no excesso de

agressividade que o exagero da competição pode causar se praticada sob os códigos do esporte de rendimento e sem a devida orientação do professor.

Para Dias (1996, p. 58), “a agressividade, quando nociva, gera a agressão”. Verificaram-se nos contextos escolares estudados, que a agressividade elevada dos alunos pode gerar muitos problemas na escola e colocar em risco a aprendizagem e a manutenção de ambientes saudáveis para o bem-estar do grupo. Nesta perspectiva, a agressividade torna-se outro fator merecedor de atenção do professor em sua prática pedagógica, que pode incorporá-la em seu planejamento de trabalho por meio da reflexão sobre conteúdos, atividades, intervenções pedagógicas e estratégias de ensino que possibilitam condições de extravasá-la de forma construtiva e consciente nas aulas. Deste modo, é possível canalizar a agressividade do aluno para condutas socialmente adequadas, auxiliá-los em seu domínio, por meio da percepção dos limites de suas ações/emoções, e contribuir com a prevenção de situações indesejáveis que podem afetar a segurança e a harmonia das aulas.

Para verificar as manifestações de agressividade e conhecer os motivos e razões que as desencadeiam durante as aulas de Educação Física, é imprescindível que o professor observe atentamente o desenvolvimento das atividades e as relações interpessoais entre alunos, com o intuito de obter informações necessárias para diagnosticar as possíveis ocorrências e permitir intervenções pedagógicas coerentes e efetivas. Para isto, Peres (2005, p. 204) diz que:

[...] a observação é uma grande aliada para os educadores verificar as expressões agressivas de nossos alunos. Nada melhor que a convivência e o conhecimento de atitudes para avaliar a hostilidade. É imprescindível estar atentos aos comportamentos de nossos alunos, para que possamos ajudá-los a estruturar relações sadias e equilibradas no meio social em que vivem, estabelecendo metas de auto-aperfeiçoamento, de promoção da alegria, da aprendizagem e o florescer da sensibilidade.

Juntamente a observação constante, o autor cita algumas medidas educacionais importantes para o professor incorporar em sua prática pedagógica e diminuir a possibilidade de ações agressivas nos alunos.

Primeiramente, o professor deve conhecer o aluno e sua realidade social. Para Peres (2005, p. 193-194):

Ao trabalharmos com crianças agressivas precisamos conhecer a sua realidade familiar, a fim de desenvolver um trabalho consciente de análise da realidade para o encontro das causas, e não tratar apenas o fato em si, de forma generalizada e desumana.

O autor considera que a realidade familiar, econômica e social possui influência direta na formação pessoal e emocional dos alunos. O diálogo e a *práxis* reflexiva são excelentes estratégias pedagógicas que auxiliam o professor a conhecer e compreender melhor os alunos e a realidade social em que estão inseridos, e possibilita a elaboração de atividades mais adequadas aos seus anseios e necessidades.

O professor também precisa saber identificar um gesto agressivo construtivo de um destrutivo, pois, ao participar das atividades práticas, o aluno pode liberar sua agressividade de ambas as formas. Para facilitar a identificação de uma manifestação de agressividade ou de uma situação agressiva, o professor necessita de atenção para observar o desenvolvimento das atividades, e precisa conhecer os alunos e o significado de seus gestos (línguas, expressões corporais) nas relações interpessoais e no contexto das atividades práticas. Como exemplo, Peres (2005) diz que numa situação de jogo (qualquer atividade prática), o ato de chutar a bola ao alvo objetivado empregando uma força desproporcional é considerado um ato agressivo produtivo. Entretanto, se o alvo for um colega, ou se o ato foi estimulado pela rivalidade, por sentimento de derrota ou vingança torna-se um ato agressivo negativo, destrutivo e improdutivo.

Finalmente, ao lidar com a agressividade dos alunos, o professor pode utilizar estratégias que favoreçam a mudança de seu comportamento. Segundo Peres (2005, p. 197), “as condutas agressivas devem ser coerentemente punidas, para que hábitos hostis não sejam formados, e muitos traumas desencadeados por parte dos atingidos. Os excessos agressivos devem ser substituídos de forma estratégica por técnicas positivas”. Uma estratégia proposta para mudar o comportamento do aluno, é trabalhar com os princípios básicos das técnicas de reforço, elogiando socialmente ações e atitudes positivas e desaprovando ações e atitudes de agressividade destrutiva. Outra estratégia é apresentar modelos de comportamentos socialmente aceitos na resolução de conflitos (como o diálogo), e ter o cuidado para reprimir de forma construtiva apenas os gestos agressivos do aluno, e não o aluno diretamente, para preservar sua segurança. Peres (2005, p. 198) ressalta que “atitudes severas de punição por parte do professor, dificilmente são a melhor forma de impedir a agressão”.

Estas medidas auxiliam o professor no desvelamento de rivalidades, rejeições,

desagrados, insatisfações e outros sentimentos negativos que podem estar relacionados ao surgimento de atos agressivos e violentos no cotidiano das aulas de Educação Física, e oportuniza a concretização de intervenções pedagógicas efetivas, com o intuito de ajudar o aluno a dominar sua agressividade e a desenvolver comportamentos socialmente adequados perante situações adversas.

De acordo com Peres (2005, p. 196), se os professores pretendem “efetuar um trabalho equilibrador e formador da espécie humana, é fundamental a preocupação com as características agressivas de nossos alunos [...]”. Em prol de uma educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano, é necessário fomentar ambientes seguros para desenvolver atitudes e valores de respeito à vida coletiva, e repúdio à violência. Para Correia et al. (2010, p. 153):

[...] por meio das aulas de Educação Física, podem os professores criar condições aos alunos de desenvolver pensamentos e ações transformadoras no que se refere a sua própria condição enquanto sujeitos participativos e autônomos em relação a seus desejos, libertando-se das sombrias atitudes inadequadas situadas no âmbito da violência.

Embora a Educação Física possua características que podem contribuir com a formação de comportamentos e valores sociais no aluno, o mediador deste processo é o professor, que tem o importante papel de formar sujeitos capazes de transformar sua realidade, por meio da conscientização sobre a necessidade de dominar a agressividade para a diminuição da violência na sociedade. Porém, para que estas expectativas sejam concretizadas, é necessário o trabalho pedagógico que fomente ambientes harmoniosos de interação, caso contrário, a aula de Educação Física também pode se transformar em espaços inseguros, e com risco de emergir manifestações de violência nas interações sociais ali estabelecidas.

Portanto, é necessário identificar no trabalho docente, a prática pedagógica que tende a viabilizar a instauração de ambientes repletos de possibilidades para surgir situações de violência e que, neste sentido, contradiz a função educativa do professor e minimiza o potencial socializador da Educação Física. Nesta perspectiva, o presente trabalho pretendeu elucidar os tipos de violência manifestados nas aulas e as situações que lhes deram origem, analisando paralelamente aspectos da prática pedagógica do professor de Educação Física que possui relação com a origem e o desenvolvimento de tais situações.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem Metodológica

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, representada pela interpretação, compreensão e explicação dos fenômenos que emergem nas relações sociais. A abordagem qualitativa apresenta-se apropriada para compreender a dinâmica da violência que ocorre nas relações sociais durante as aulas de Educação Física, porque considera relevante o contexto situacional e os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a seus atos e atitudes.

Para Chizzotti (2000, p. 79):

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento, e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Conforme Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais:

- **Os dados são coletados no próprio contexto investigado**, e o pesquisador atua simultaneamente como sujeito e objeto do estudo, constituindo-se como o principal instrumento no processo de coleta e análise dos dados, devido à compreensão pessoal atribuída ao objeto;
- **A investigação qualitativa é descritiva**, e os dados contêm informações sobre pessoas, situações e contextos. Todos os dados coletados são importantes e o mundo do sujeito é analisado de forma minuciosa no processo de compreensão do objeto em estudo. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) dizem que a pesquisa qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem

ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”;

- **O interesse da investigação qualitativa é maior no processo do que no resultado**, e objetivo do pesquisador está em compreender como o objeto analisado manifesta-se nas relações sociais cotidianas (interações, atividades, condutas, procedimentos);
- **Os dados na investigação qualitativa tendem a serem analisados de forma indutiva**, pois, esta abordagem não se preocupa em buscar evidências para confirmar hipóteses prévias, mas constrói os pressupostos teóricos na medida em que os dados são coletados e inter-relacionados;
- **O “significado” se constitui como cerne da investigação qualitativa** e os pesquisadores que fazem uso desta abordagem se interessam pela compreensão de como as pessoas dão sentido às suas vidas. Conforme Ludke e André (2014, p. 14), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Em suma, Ludke e André (2014, p. 14) dizem que a abordagem qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Além das características apresentadas, o pesquisador possui fundamental importância nesta abordagem, e segundo Chizzotti (2000, p. 82):

[...] ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos e predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Neste sentido, o pesquisador precisa integrar-se à cultura e às experiências dos sujeitos da pesquisa para compreender os significados atribuídos por eles aos atos e atitudes que realizam no ambiente em que estão inseridos. Para que esta integração ocorra, Chizzotti (2000, p. 82) diz que o pesquisador deve “experenciar o espaço e o tempo vivido pelos

investigados, e partilhar de suas experiências para reconstituir adequadamente o sentido que os atores sociais lhes dão a elas”, e Ludke e André (2014) ressaltam a necessidade de permanecer por tempo prolongado no ambiente dos sujeitos, por meio de um intensivo trabalho de campo.

Para analisar, identificar, compreender e relacionar práticas pedagógicas e situações motivo de violência nas aulas de Educação Física, optou-se pela pesquisa do tipo descritiva-explicativa. Conforme Gil (2002), o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características do objeto estudado, e estabelecer relações entre as variáveis. Por sua vez, a pesquisa explicativa é caracterizada pela identificação de fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno ou do objeto de estudo e, segundo Severino (2007), também busca identificar suas causas, por meio da interpretação proporcionada pelo método qualitativo. Gil (2002, p. 42) resalta que “algumas pesquisas descritivas, vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. A presente pesquisa possui esta pretensão, ou seja, além de descrever práticas e situações de violência estabelecendo relações entre variáveis, também objetiva-se identificar suas causas, por meio de uma análise profunda sobre os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado. Neste caso, Gil (2002, p. 42) diz que se tem “uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa”.

3.2 Instrumentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Porto Ferreira, que atuam exclusivamente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes foram duas turmas de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, que corresponde ao total de trinta e nove alunos, e dois professores de Educação Física, sendo que cada professor leciona para uma turma de alunos, em uma das escolas. Os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados na pesquisa de campo foram: diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. Estes instrumentos possibilitaram uma análise interpretativa significativa para compreensão das relações sociais e o fenômeno da violência nas aulas de Educação Física.

A) **Diário de campo:** De acordo com Triviños (2013, p. 154), “todo o processo de coleta e análise de informações” devem ser feitos em anotações de campo. Todos os dados obtidos no campo de pesquisa foram coletados em um caderno do tipo brochura, descrevendo

comportamentos, ações e situações em que foi verificado o fenômeno da violência, e realizando comentários reflexivos sobre os significados e perspectivas presentes no contexto violento, por meio da elaboração de pressupostos que auxiliaram na compreensão do fenômeno. Os dados coletados no diário de campo foram provenientes de observações realizadas durante as aulas de Educação Física nas duas escolas participantes da pesquisa.

Para Chizzotti (2000), a observação objetiva uma descrição de todos os componentes da situação que se observa, como: os sujeitos e seus aspectos particulares, o local e às circunstâncias da situação (ações, conflitos, relações sociais, atitudes, comportamentos, significados, etc.). Devido à possibilidade de manter contato direto com o objeto de estudo em seu ambiente natural, observou-se o trabalho pedagógico dos professores, as atividades propostas, o relacionamento interpessoal entre professor-aluno e aluno-aluno, as atitudes, comportamentos e situações violentas, enfim, toda dinâmica de relacionamento social, com o intuito de identificar os tipos, as situações e as manifestações de violência, e compreender as razões de suas origens.

Conforme Ludke e André (2014, p. 31), ao acompanhar *in loco* as experiências cotidianas vividas pelos sujeitos, o pesquisador “pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”, desde que disponha de atenção e sensibilidade para compreender tais significados e recolher informações pertinentes ao objeto de estudo.

B) Entrevista semiestruturada: Segundo Triviños (2013, p. 146), a entrevista semiestruturada “é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa [...]”. A partir de questionamentos básicos, o campo de investigação pode ser ampliado, surgindo novas interrogativas e novas hipóteses.

Este instrumento proporciona uma interação mútua entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa acerca do objeto de estudo, que possibilita a obtenção das informações desejadas de forma imediata. Conforme Ludke e André (2014, p. 39), na entrevista:

[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Para as autoras, a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um roteiro de questões previamente estabelecido. O roteiro deve priorizar uma ordem lógica de complexidade e sequenciamento das questões, e ser flexível, para permitir ao pesquisador realizar possíveis adaptações. De acordo com Chizzotti (2000, p. 93), o pesquisador também precisa de um preparo prévio, para permanecer durante a entrevista “atento às comunicações verbais e atitudinais (gesto, olhar, etc.), sem qualificar os atos do informante, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, nem ferir questões íntimas [...]”.

A entrevista semiestruturada foi destinada aos professores de Educação Física, com o intuito de compreender o entendimento que possuem sobre a temática da violência, e o que ela representa no contexto da Educação Física escolar. Também se objetivou compreender alguns aspectos da prática pedagógica relacionada ao tema violência, como: abordagem, prevenção, intervenção, relação pedagógica e social estabelecida com os alunos, enfim. Foi utilizado um aparelho celular da marca Nokia (modelo Lumia 630) para coletar os dados provenientes da entrevista semiestruturada, por meio da gravação em áudio, que posteriormente foram transcritos. De acordo com Ludke e André (2014, p. 43), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”.

C) **Questionário:** Para Severino (2007, p. 125), o questionário é formado por um:

[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

Destinou-se o questionário aos trinta e nove alunos que compõem as duas turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender o significado da violência sob a ótica deles, e desvelar causas, formas e situações que possibilitam a ocorrência do fenômeno nas aulas de Educação Física. O questionário foi composto por questões abertas e fechadas. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), nas questões abertas o informante possui

liberdade na resposta, e nas questões fechadas o informante fica restrito a escolher opções previamente estabelecidas no próprio questionário.

D) **Análise documental:** Consiste no processo de coleta de informações em documentos que propiciam a compreensão sobre o objeto estudado e, conforme André e Ludke (2014, p. 45), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Documentos são registros que fornecem informações necessárias à compreensão de fatos, fenômenos ou aspectos da vida social de determinados grupos. Como exemplo de documentos, André e Ludke (2014, p. 45) citam “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiro de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”, e as autoras ressaltam que eles representam uma fonte original de informação sobre determinado contexto, justamente por serem produzidos no próprio contexto. Neste sentido, recorreu-se à análise documental do Projeto Político Pedagógico (documento particular elaborado pela própria instituição escolar, em que são retratados o perfil e todo o plano de trabalho pedagógico) de ambas as escolas participantes, para melhor conhecê-las e caracterizar o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridas, com o intuito de correlacionar tais informações com as outras fontes de dados, e complementar a análise sobre o fenômeno da violência nas aulas de Educação Física com maior fidedignidade.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Segundo Gil (2002, p. 53), a pesquisa de campo “focaliza uma comunidade que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, ou voltada para qualquer outra atividade humana”. Na pesquisa de campo, o objeto de estudo é abordado em seu próprio meio ambiente, e a coleta de dados, conforme Severino (2007, p. 123), “é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Gil (2002, p. 53) ressalta que durante a pesquisa de campo, o pesquisador:

[...] realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

No mês de fevereiro de 2015, iniciou-se a fase de exploração da pesquisa, com o objetivo de estabelecer o local e os sujeitos participantes. Foram realizadas visitas a três escolas que pertencem à Rede Municipal de Educação de Porto Ferreira e que atuam exclusivamente com a etapa inicial do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos), com o intuito de analisar o ambiente escolar e convidá-las a participarem da pesquisa. Em conversa pessoal e informal, as diretoras das três escolas foram convidadas a participarem da pesquisa. Prontamente elas aceitaram o convite e autorizaram a realização dos procedimentos necessários no ambiente escolar. Em seguida, o convite de participação estendeu-se aos professores de Educação Física que lecionavam no período da manhã nas referidas escolas. Dois professores aceitaram participar e um se recusou. Devido à recusa de um dos professores, a pesquisa foi realizada em apenas duas escolas (escolas “A” e “B”). Justificou-se a escolha das escolas por atenderem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por serem escolas públicas municipais, por ambas estarem localizadas em bairros periféricos da cidade e pela aceitação mútua de participação, tanto da escola quanto dos sujeitos da pesquisa.

Os professores participantes receberam nomes fictícios (Antônio e Bernardo), e a escolha destes profissionais justifica-se pela disponibilidade de tempo e por lecionarem no período matutino. O professor Antônio tem trinta e três anos de idade, é formado em Educação Física há sete anos e não possui curso de formação continuada. Há cinco anos atua como professor de Educação Física escolar, sendo quatro deles dedicados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e há três anos leciona na escola “A”. O professor faz parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Educação de Porto Ferreira e não acumula cargo ou função. O professor Bernardo tem trinta e dois anos de idade, é formado em Educação Física há dez anos, possui formação continuada em dois cursos de especialização (Pedagogia do Esporte e Educação Física escolar) e atualmente é aluno de mestrado em Educação Física. Há nove anos atua como professor de Educação Física escolar, todos dedicados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e há cinco anos leciona na escola “B”. O professor Bernardo também faz parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Educação de Porto Ferreira, e acumula cargo de professor em outra escola na cidade vizinha.

Por último, respeitando a compatibilidade de horário disponível do pesquisador, convidou-se uma turma de alunos do 5º Ano de cada professor para participar da pesquisa. Foram escolhidos os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, devido o maior tempo de convívio que possuem dentro do contexto escolar específico, e pelas características heterogêneas da faixa etária, que compreende o período de transição entre infância e adolescência. De acordo com Oliveira (2000), este período é marcado por transformações no desenvolvimento corporal, cognitivo e psicológico, e apresenta mudanças comportamentais, relacionais, afetivas e sociais.

Participaram da pesquisa duas turmas de alunos do 5º Ano, sendo que cada turma corresponde a uma escola específica. A turma de alunos denominada 5º Ano “A” (que corresponde à escola “A”) é formada por dezessete alunos, dez meninos e sete meninas, com idade entre dez e treze anos. A turma de alunos denominada 5º Ano “B” (que corresponde à escola “B”) é formada por vinte e dois alunos, quinze meninos e sete meninas, com idade entre nove e treze anos. No total, participaram da pesquisa trinta e nove alunos, vinte e cinco meninos e quatorze meninas, com idade entre nove e treze anos. Ressalta-se que todos os convites foram realizados pessoalmente e de modo informal pelo pesquisador e, neles, foram detalhados os objetivos da pesquisa e todo o seu delineamento aos participantes.

Definidos os locais e os participantes da pesquisa, em março de 2015 foi submetido ao site da Plataforma Brasil (base nacional unificada de registro de pesquisa que envolve seres humanos), os seguintes documentos para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): projeto de pesquisa detalhado; autorização de ambas as escolas; termo de consentimento livre esclarecido (destinado aos professores e responsáveis pelos alunos); termo de assentimento (destinado aos alunos); questionário e roteiro da entrevista; e a folha de rosto do projeto de pesquisa autorizada pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Em abril de 2015, após a pesquisa ter sido aprovada pelo CEP, retornou-se às escolas para reafirmar o convite de maneira formal, com a entrega do ofício as diretoras, e a entrega dos termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) aos professores, alunos e responsáveis, em conformidade com as diretrizes e parâmetros estabelecidos pela ética em pesquisa. No dia seguinte, pessoalmente, foi recolhido às autorizações e combinado com as professoras (de sala) das duas turmas de alunos dos 5º Anos participantes, uma data para realizar o questionário.

Nas datas combinadas, foi aplicado o questionário nas duas escolas, junto aos alunos das duas turmas (5º Ano “A” e “B”). Todos os trinta e nove alunos participantes

responderam o questionário em suas respectivas salas de aula, e sentados no lugar de costume. No momento de sua aplicação, estavam presentes apenas o pesquisador e alunos. A folha do questionário foi entregue aos alunos e, antes de respondê-lo, foi realizada a leitura das questões para explicar e esclarecer possíveis dúvidas. Durante sua realização continuou-se a esclarecer dúvidas, conduzir e auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas. O questionário foi composto por doze questões, sendo dez questões abertas em que os alunos dissertaram sobre a violência no cotidiano das aulas de Educação Física, e duas questões fechadas, com opções de escolha sobre a frequência de acontecimentos violentos e os tipos mais comuns. Nesta última, foi reservado um campo para os alunos descreverem outros tipos de violência, caso não constassem nas opções pré-estabelecidas.

Posteriormente, com respeito à disponibilidade, combinou-se com os dois professores de Educação Física uma data para a realização das entrevistas. Nas datas combinadas, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor em salas previamente reservadas pela direção das escolas. A entrevista com o professor Antônio aconteceu na sala da biblioteca, e a entrevista com o professor Bernardo, na sala de Educação Física. Com o consentimento de ambos os professores, as entrevistas foram gravadas em áudio por meio de um aparelho celular da marca Nokia (modelo Lumia 630), para transcrição posterior. O roteiro da entrevista foi composto por dezoito questões que abordaram o tema “violência” em relação à prática pedagógica do professor, e ao contexto das aulas de Educação Física, além de questões referentes a informações pessoais, apenas para o pesquisador ter a qualificação dos participantes e poder identificá-los nos momentos de tabulação de dados, em conformidade com o código de ética em pesquisa.

Ao término das entrevistas, foi agendado com ambos os professores, o início das observações das aulas de Educação Física, que ocorreu em maio de 2015. Foram seis meses de observações, período entre os meses de maio a novembro de 2015. Foi observada uma aula (cinquenta minutos) de cada professor por semana. Ao todo, trinta e sete aulas foram observadas, sendo vinte aulas na escola “B” e dezessete aulas na escola “A”. O número de observações foi menor na escola “A” devido o afastamento do professor Antônio, ocorrido por motivos de saúde (elevados níveis de estresse), que encerrou sua participação na pesquisa a três observações do final programado. Durante a realização das observações, o pesquisador ocupou o posto de espectador, posicionando-se em um local estratégico que possibilitou a escuta e a visualização dos acontecimentos (sem interferir no desenvolvimento das aulas). Os dados e as reflexões sobre todo o contexto do fenômeno “violência” (situações, significados,

causas, protagonistas, tipos de manifestação, etc.) foram coletados no diário de campo no momento dos acontecimentos, para preservar os detalhes e a fidelidade das análises.

3.3.1 Descrição das escolas

Realizou-se a análise do Projeto Político Pedagógico de ambas as escolas para obter detalhes e informações que possibilitaram caracterizar os contextos escolares de maneira fidedigna.

A escola “A” está localizada num bairro periférico, exposto a uma área de maior risco social devido à presença do narcotráfico. O bairro tem boa infraestrutura (ruas pavimentadas, calçadas com iluminação, praças e sistema de saneamento básico) e possui a presença de estabelecimentos comerciais de diversos ramos, que supre a necessidade da população local. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2015), as famílias dos alunos são pouco participativas nos eventos da escola e apresentam-se menos presentes na vida escolar dos filhos.

A escola possui ampla infraestrutura e contém nove salas de aula, sala de recursos multifuncionais, laboratório de informática, sala de direção, sala de coordenação, secretaria, sala de reforço (local também utilizado para armazenar o material pedagógico da Educação Física), sala de vídeo, biblioteca, cozinha, refeitório, amplo pátio coberto e quadra poliesportiva coberta, com arquibancada, banheiros e bebedouro.

A quadra poliesportiva demanda limpeza e o seu estado de conservação é precário: o piso está com a pintura descascada; as tabelas de basquetebol estão quebradas e apenas uma delas possui o aro; as redes do gol estão danificadas; e o alambrado que separa a arquibancada possui diversas “pontas” de metal sem proteção, que coloca em risco a integridade física dos alunos.

O material pedagógico disponibilizado pela escola à Educação Física apresenta desgaste devido à ação do tempo e de uso, baixa quantidade e pouca diversidade. No geral, observaram-se poucas bolas esportivas (futsal, basquetebol e voleibol), algumas bolas de borracha e bolas de meia, coletes velhos e sujos, poucos cones, cordas, alguns bambolês, um elástico e uma rede de voleibol.

Por sua vez, a escola “B” também se localiza num bairro periférico (com boa infraestrutura e comércio que atende as necessidades da população local) exposto às atividades do narcotráfico. Conforme seu Projeto Político Pedagógico (2015), as famílias são

mais participativas nos eventos e programas promovidos pela escola e presentes na vida escolar dos filhos.

A escola “B” também possui ampla infraestrutura e contém dez salas de aula, sala de recursos multifuncionais, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de coordenação, sala de direção, secretaria, amplo pátio coberto e quadra poliesportiva coberta, com arquibancada, sala da Educação Física, banheiros e bebedouro.

A quadra poliesportiva está bem conservada e sempre limpa. O material didático disponibilizado pela escola à Educação Física apresenta diversidade, boa qualidade e grande quantidade que supre a demanda do professor e dos alunos nas aulas. No geral, observou-se grande diversidade e quantidade de bolas esportivas (futsal, handebol, voleibol, basquetebol, tênis), bolas de borracha, bolas de meia, raquetes de madeira e de badminton, petecas de badminton, jogos de taco (também conhecido como betis), duas camas elásticas, bambolês, um elástico, coletes de várias cores, colchonetes, cones, bastões e duas redes de voleibol.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com Lukde e André (2014), “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa”. Conforme Gil (2002), o processo de análise envolve redução, categorização e interpretação dos dados e, neste sentido, todos os dados coletados pelos instrumentos metodológicos foram tabulados, sistematizados e analisados com o objetivo de estabelecer relações e compreender a dinâmica do fenômeno da violência nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, foi realizado o processo de redução dos dados, ao destacar e selecionar as principais informações. Posteriormente, as informações selecionadas foram sistematizadas num conjunto de relações dispostos em duas partes.

Na primeira parte, identificaram-se a percepção, a banalização e a intervenção pedagógica como os condicionantes da prática pedagógica do professor de Educação Física responsáveis por determinar a atuação profissional diante do fenômeno da violência.

Na segunda parte, a origem da violência nas aulas de Educação Física apresentou-se vinculada à violência institucional e simbólica produzida pela prática pedagógica do professor, que foi subdividida em duas categorias de análise: Prática Licenciada e Prática Autoritária.

A) **Prática Licenciada:** Nesta categoria, tem-se a prática pedagógica do professor desprovida de planejamento e de orientação didática, teórica e metodológica, em que a competição exacerbada (presente no modelo de esporte de rendimento) predomina durante a realização das atividades práticas, desencadeando situações que suscitam o comportamento violento entre os alunos. As situações motivo de violência identificadas na Prática Licenciada foram: contato corporal em atividades de grupo; erro de jogo, resultado de jogo, regra de jogo; exclusão e ociosidade.

B) **Prática Autoritária:** Nesta categoria, a prática pedagógica do professor é concretizada pela adoção de condutas autoritárias, hostis, agressivas e punitivas no relacionamento com os alunos. Foram verificados três aspectos na Prática Autoritária do professor responsáveis pela origem da violência entre alunos e da violência contestadora: hostilidade no relacionamento professor-aluno; práticas punitivas e exercício do autoritarismo docente.

Segundo Gil (2002, p. 134), “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles”. A partir das categorias de análise, os dados foram descritos e interpretados para possibilitarem a compreensão e a explicação do fenômeno analisado. Lukde e André (2014, p. 57) ressaltam a necessidade de que a análise “não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. Todo o processo de análise e interpretação foi realizado a partir dos significados atribuídos aos dados pelo pesquisador, à luz do referencial teórico adotado.

Parte 1 – Os condicionantes da violência na prática pedagógica do professor

Os condicionantes referem-se a todo o conhecimento do professor sobre a violência, que abrange conceitos, sentidos e significados atribuídos por ele ao fenômeno. A partir destes conhecimentos, o professor pode ou não desenvolver ações de conscientização, prevenção e intervenção diante do fenômeno. Nas manifestações de violência, verificou-se que o comportamento e as ações pedagógicas do professor de Educação Física foram condicionados pela sua percepção, banalização e intervenção.

4.1 A percepção da violência

Como fenômeno histórico-cultural, a violência possui múltiplas interpretações que variam de acordo com o lugar, o tempo, a idade, a cultura e a subjetividade dos indivíduos. Sendo assim, esta análise se inicia sobre as relações sociais violentas que permeiam o cotidiano das práticas em Educação Física, por meio dos sentidos e significados atribuídos à violência pelos professores e alunos.

Segundo o professor Antônio, violência é:

“[...] todo tipo de agressão, seja física, verbal, atitudes que ultrapassam os limites do que a gente considera normal, e o próprio bullying, que hoje é muito discutido e que considero como uma violência verbal.”

O professor Bernardo considera a violência como:

“[...] qualquer tipo de ação ou situação que gere algum tipo de desconforto físico e emocional para o aluno ou mesmo para o professor, como por exemplo, violência física (bater, brigar), violência verbal ou psicológica como o bullying.”

No depoimento dos professores, verificou-se o caráter explícito apresentado pela violência sob a forma de agressões físicas e verbais, que corrobora a violência explícita proposta por Fante (2005). No decorrer das observações das aulas de Educação Física, a violência explícita manifestou-se em ações de violência física como: empurrões, tapas, boladas, socos, chutes e brigas, e em ações de violência verbal como: xingamentos e incivildades.

Conforme o professor Antônio, a violência verbal manifestada na forma de xingamentos, inicia-se:

“[...] quando os alunos estão disputando alguma coisa em algum jogo que é mais competitivo.”

A violência verbal foi o tipo de manifestação violenta que predominou (mais frequente) no relacionamento social entre os alunos de ambas as escolas, apresentando-se motivada pela competitividade exacerbada que permeou situações de disputas ríspidas de bola, choques corporais, erros individuais e coletivos em ações técnicas, e discussões sobre regras e resultados de jogo. Em contrapartida, a violência física foi menor (menos frequente) em relação à violência verbal, e os meninos foram os protagonistas nas ocorrências deste tipo de violência por se envolverem em brigas ou utilizarem socos, chutes, empurrões e boladas na resolução de conflitos e discussões. Nesta direção aponta o professor Bernardo ao dizer que:

“[...] os meninos são mais propensos para se envolverem em desentendimentos de uma forma mais corporal, de já querer partir para a briga [...].”

Os professores compreendem o bullying como ataques verbais explícitos, principalmente sob a forma de xingamentos e incivildades decorrentes de ações corriqueiras de mau gosto entre alunos, que acarretam danos ao seu psicológico. No entanto, algumas

características do bullying descritas por Fante (2005), como o caráter de ações repetidas contra uma vítima, ou atos que envolvem alunos numa relação desigual de força e número, não foram enfatizados pelos professores.

O bullying foi identificado por meio da repetida prática de “exclusão” do mesmo aluno (devido a sua pouca habilidade técnica), gerada pela seleção dos integrantes das equipes de futebol, realizada pelos próprios alunos. Neste sentido, o bullying se configurou pelas repetidas ações de violência psicológica (na forma de exclusão da atividade), e como consequência, por vezes, o referido aluno se recusou a participar de outras atividades, optando por se isolar dos demais e demonstrando baixa autoestima. Este fato corrobora o relato do professor Bernardo, que diz:

“[...] se você tem um grupo de alunos que são sempre vítimas, ou vitimizados através do bullying, é natural que eles não queiram, depois de um tempo, se expor durante a aula para não voltar a ser motivo de bullying.”

Todos os alunos atribuíram um sentido negativo à violência, ao relacioná-la com comportamentos socialmente indesejados que causam dor e sofrimento para as vítimas. Para a maioria dos alunos, a violência significa brigas e xingamentos e, numa escala menor, também foram atribuídos os significados de ameaça, intimidação e humilhação, que correspondem à violência implícita (velada) proposta por Fante (2005). Por meio das observações, percebeu-se que a forma “implícita” da violência envolveu ações de violência psicológica como: ameaças, intimidações, humilhações, gozações, exclusões sociais, fofocas, atos corriqueiros presente na cultura lúdica dos alunos e o bullying. A violência psicológica (implícita) foi o tipo de violência menos percebido pelos professores, que a associaram ao conceito de bullying.

As ações que compõem este tipo de violência foram praticadas de maneiras distintas entre meninos e meninas. Esta distinção pode relacionar-se com as características de gênero (que culturalmente os direcionam para caminhos diferentes) ou com as referências sociais e culturais que os alunos adotam e incorporam em seus comportamentos.

Entre os meninos, as ações de violência psicológica foram ameaças, intimidações e atos corriqueiros de mau gosto (brincadeiras). Tais ações foram observadas numa disputa ríspida de bola no jogo de futebol, em que dois alunos, primeiro se desentenderam verbalmente com ameaças de agressão e, depois, permaneceram trocando

olhares intimidadores. Em outra situação, um aluno que jogava futebol errou o passe e foi driblado pelo aluno da equipe adversária. Este fato lhe transformou em vítima de gozações ao ser chamado de “grosso”, “ruim de bola”, “perna de pau”, entre outros nomes pelos demais alunos (de ambas as equipes), culminando na sua desistência da atividade.

Entre as meninas, o professor Bernardo diz que elas:

“[...] ficam mais na questão verbal, de ofender, fofocar, de criar boatos e picuinhas entre os grupinhos.”

Notou-se que a violência psicológica entre as meninas ocorreu por meio de exclusões sociais e fofocas com a intenção de humilhar as vítimas, e foi verificada uma situação de exclusão social por elas praticada, no momento em que um grupo de alunas que “pulavam corda” impediu outra aluna de participar da atividade, sob a justificativa de ausência de vagas. Como consequência, a aluna vetada se agrupou a outras alunas (que pulavam elástico), e disseminou rumores sobre o grupo de meninas que pulavam corda, criando uma divisão entre os grupos. Esta divisão dificultou a participação conjunta da turma nas demais atividades propostas pelo professor, por gerar discussões e resistência em não participar, pelas alunas envolvidas. As diferenças entre as ações violentas cometidas por meninos e meninas também foram descritas por Goto (2006), citado por Moreira e Weimer (2014), que identificou a tendência dos meninos em zombar, e as meninas em difamar com fofocas. Tanto a forma explícita como a forma implícita de violência se referem à prática de violência manifesta nas relações sociais entre alunos.

A violência ocorreu de forma distinta nas escolas investigadas e o cotidiano das aulas de Educação Física da escola “A” apresentou um contexto mais violento em relação à escola “B”, com maior quantidade e frequência das manifestações de violência do tipo física, verbal e psicológica.

Embora ambas as escolas possuam infraestrutura e localização em comum, elas apresentam particularidades que podem se relacionar ao desencadeamento do comportamento violento dos alunos. Enquanto a escola “B” possui a participação da família integrada e presente na vida social e escolar dos alunos, o mesmo não acontece na escola “A” e, talvez esta seja uma das razões que favoreça o desenvolvimento do contexto escolar mais susceptível a comportamentos violentos.

O ambiente social que permeia a vida cotidiana dos alunos é outro aspecto que pode interferir no comportamento violento. A maior exposição do aluno a um cotidiano passível ou permissível à violência pode facilitar a adoção de comportamentos violentos na mediação de conflitos e, neste sentido, a violência que emerge na escola pelo aluno, é reflexo do aprendizado advindo do contexto social em que está inserido. Nesta perspectiva, o professor Bernardo diz que o contexto social influencia no comportamento violento dos alunos e percebe que:

“[...] a situação que eles vivem em casa tem relação direta, tem reflexo direto com as manifestações de violência que se apresentam na escola. Por exemplo, teve dia que eu chegava segunda-feira na escola e a criança dizia “ah professor, estava no churrasco em casa, meu pai bateu na minha mãe” ou “meu tio deu uma facada no meu pai”, e analisando a criança durante a aula (no jogo) qualquer coisa, um esbarrão, um tropeção, às vezes ela mesmo se atrapalhava sozinha, já era motivo para querer distribuir pontapés, socos nos colegas.”

E o professor Antônio revela que muitos alunos da escola “A” convivem com uma realidade violenta dentro da própria casa:

“[...] que vem do próprio pai, mãe ou responsáveis. [...] e isso se reflete no comportamento do aluno dentro da escola, pois, o que ele vê em casa, o que ele vive dentro de casa, acaba se refletindo dentro da escola.”

A violência institucional e simbólica praticada pelos professores não foi percebida pelos sujeitos da pesquisa e foi identificada apenas pela observação das aulas de Educação Física. Caracterizada por Fante (2005) como violência **da** escola, a violência institucional e simbólica está presente nas relações sociais entre professor e aluno, e se refere à violência praticada pelo professor contra o aluno, por meio de atitudes hostis, desrespeito, práticas punitivas, práticas licenciosas e o autoritarismo exacerbado.

Este tipo de violência foi evidenciado na imposição de atividades práticas sem sentido e significado aos alunos (desconectadas com a realidade), no relacionamento hostil e autoritário (desprovido de diálogo e respeito) entre professor-aluno, que implica uma relação vertical de superioridade e obediência, no exagero de práticas punitivas com o intuito de manter ou recuperar o controle da turma, e no descompromisso com a profissão e com o

trabalho pedagógico. Cabe aqui ressaltar que na segunda parte da análise este tipo de violência será abordado com mais detalhes.

Como desdobramento da violência **da** escola, surgiu a violência contestadora, proposta por Viana (2002), na forma de retaliação dos alunos contra os atos agressivos de imposição e desrespeito dos professores. Observou-se a manifestação da violência contestadora durante o jogo de queimada, em que o aluno proferiu xingamentos aos colegas da equipe por cometerem erros e perder a posse da bola. O professor interviu na situação expulsando o aluno da atividade de modo hostil e agressivo, sem direito ao diálogo ou qualquer ação educativa e reflexiva. Em resposta a atitude do professor, o aluno disparou xingamentos em sua direção, liberando toda sua raiva e revolta. Novamente o aluno foi punido e, desta vez, encaminhado à direção da escola. Este tipo de violência ocorreu somente na escola “A”, e pode relacionar-se a união entre o elevado comportamento violento dos alunos e a constante conduta agressiva do professor Antônio.

A abrangência do significado atribuído à violência foi maior nos alunos em relação aos professores. Enquanto a violência foi compreendida pelos professores apenas em sua forma explícita (agressões físicas e verbais), os alunos foram além, e lhe atribuíram o caráter implícito, sob a forma de humilhações, ameaças e intimidações. Silenciosa e de difícil percepção, a violência implícita é geralmente compreendida apenas pelos envolvidos na ação. Esta constatação corrobora as ações observadas no cotidiano das aulas de Educação Física, que revelaram a existência deste tipo de violência nas relações interpessoais no cotidiano escolar, e o incômodo sofrido pelos alunos vítimas de tais ações violentas.

Diante do conceito de bullying e da abrangência de sentidos e significados atribuídos à violência, verificou-se que a limitação exposta pelos professores dificulta a percepção total sobre o fenômeno. Assim, a ausência de percepção dos professores sobre o universo de relacionamento entre alunos, apresenta-se como um espaço para que formas implícitas de violência (dentre elas o bullying), relações interpessoais hostis e/ou com propósitos negativos e a violência **da** escola ocorram livremente e sem adequada intervenção pedagógica. Para Fante (2005, p. 67), este pode ser um sinal de que “os professores ainda não sabem distinguir entre condutas violentas e brincadeiras próprias da idade dos alunos”.

4.2 A banalidade da violência

A banalização de ações de incivildades, discriminações, formas implícitas de violência e demais atos corriqueiros negativos entre alunos, são apontadas por Abramovay e

Rua (2002) como uma das causas da violência escolar. Foi observado que a banalização de ações de violência possui relação inversamente proporcional com a percepção do fenômeno, pois, quanto maior a percepção da violência no ambiente escolar, menor é sua banalização, e quanto maior a banalização da violência, menor se torna a sua percepção. A banalização da violência na escola pelos professores colabora para a perpetuação de ações violentas no convívio e nas práticas sociais estabelecidas nas aulas e, de acordo com Abramovay e Rua (2002), também nega o direito dos alunos à proteção, e os professores perdem momentos oportunos para educar contra a cultura violenta.

Conforme Abramovay e Castro (2006), a grande quantidade de informações sobre a violência veiculadas pelas mídias e a convivência cotidiana em ambientes violentos, colaboram com a diminuição da sensibilidade sobre o fenômeno e contribuem para a indiferença. A indiferença perante a violência encontra-se na naturalização (normalização) de comportamentos violentos em meio às relações interpessoais e práticas sociais. A pouca sensibilidade (ocasionada pela constante presença à manifestação de violência) faz com que o comportamento violento deixe de ser compreendido como tal, ou quando o é, não causa espanto e indignação. Junto a indiferença, a violência é hierarquizada, no que se refere à gravidade de suas ações, ao atribuir valores de mais ou menos violento.

A indiferença diante à violência foi verificada no depoimento de ambos os professores ao serem questionados sobre a influência da violência na qualidade e no desenvolvimento da prática pedagógica. Conforme o professor Antônio:

“O único prejuízo que ela causa é o atraso nas aulas, porque quando acontece alguma situação de violência, eu tenho que parar a aula e conversar com os alunos, explicar para eles, e às vezes para a turma toda [...] Às vezes eu deixo de passar algum conteúdo, ensinar algum jogo porque não deu tempo de ensinar.”

Para o professor Bernardo, a violência influencia a qualidade e o desenvolvimento das práticas pedagógicas:

“[...] porque pode trazer uma desmotivação tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, desmotivação no sentido de planejar, preparar a aula, buscar outros elementos para agregar à aula, enquanto que para os alunos, eles se recusam a participar.”

Nos relatos, ambos os professores atribuem à violência o sentido de prejuízo nas aulas. O professor Antônio demonstrou-se menos sensível a violência, por relatar que o único prejuízo atribuído aos comportamentos violentos é o atraso em relação à fluidez de sua prática pedagógica, sem demonstrar preocupação com os efeitos que tais comportamentos podem acarretar sobre os alunos. Em contrapartida, o professor Bernardo demonstrou-se mais sensível à violência, por perceber que seus efeitos atingem todos os envolvidos no processo educativo, afetando a motivação e o planejamento de trabalho do professor e diminuindo a autoestima e a participação dos alunos nas atividades (como no caso descrito do bullying).

A hierarquização da violência foi evidenciada em trechos dos depoimentos dos professores. Conforme o professor Antônio, a violência ocorre “diariamente” em suas aulas, porém:

“[...] não são casos de violência extrema como brigas, aquele negócio do aluno querer brigar na hora de sair da escola. Isso aí não acontece. Mas o tipo de discussão verbal e agressão verbal, sim. Então, essa violência leve, que eu considero violência leve, como um tapa, um empurrão, um xingamento, isso aí é diário, é cotidiano.”

E, segundo o professor Bernardo:

“[...] violência de briga, pancada, soco, chute, isso não acontece. O que acontece com mais frequência, é aquele desrespeito verbal que eu considero como bullying, como apelidos e falas do tipo “ah você é ruim, eu não vou jogar com você”, enfim, esse tipo de coisa, mas agressão física não, nada que caracterize uma violência, algo mais grave como uma agressão física, nada disso. É a questão do próprio bullying, como apelidos, piadinhas e brincadeira pejorativa, é o que acontece mais.”

Os professores atribuem o sentido de violência grave para violência física, na forma de agressão (socos e chutes) e briga. Violência verbal (xingamentos), incivilidades, violência psicológica, bullying e violência física (nos atos de tapas e empurrões), são consideradas violências leves e normais no cotidiano das relações interpessoais dos alunos. O Professor Antônio também considera normal na profissão docente, a resolução de conflitos por meio de discussões com os alunos.

Cabe aqui uma ressalva sobre o sentido empregado nos termos “discussão e conversa” tanto pelos professores pesquisados quanto pelo pesquisador. Enquanto o termo “conversa” é empregado como sinônimo de diálogo, o termo “discussão” refere-se a um

debate regido por incivildades (palavras grosseiras e falta de respeito).

O sentido (leve e grave) atribuído ao ato violento pelo professor pode ter relação com o tipo de violência manifestado pelos alunos, na medida em que a ausência ou a intervenção pedagógica pode possibilitar ou inibir o comportamento violento. Neste sentido, o predomínio da violência verbal e psicológica nas aulas de Educação Física se deve a pouca ou nenhuma atenção dispensada a tais comportamentos pelo professor, da mesma forma que a violência física pode ter sido menos frequente em decorrência da presença constante de intervenções pedagógicas. No entanto, com a banalização da “violência leve”, corre-se o risco da perpetuação deste tipo de comportamento no cotidiano escolar, instaurando-se um ambiente de insegurança, medo e desconfiança nas práticas e nas relações sociais.

Como consequência da banalização da violência, a indiferença e a hierarquia influenciam a percepção do professor sobre a qualidade das experiências vivenciadas pelos alunos. Segundo o professor Antônio:

“[...] desde que não seja um caso de violência extrema, não atrapalha e não causa uma experiência negativa no aluno, porque faz parte do desenvolvimento da criança, da faixa etária e do contexto escolar esses conflitos e discussões. Algumas coisas assim são normais, e não causa nenhuma experiência negativa, porém atrasam minhas aulas.”

Para o professor Antônio, a violência verbal (considerada violência leve na forma de discussões) não acarreta experiências negativas para os alunos, porque é compreendida como normal e desprovida de sentido violento nas relações estabelecidas no cotidiano das aulas. Igualmente, verificou-se por meio da observação, que a violência verbal (sob a forma de xingamentos, incivildades e falta de respeito) foi utilizada de modo natural entre os alunos na resolução dos conflitos que surgiram durante a prática de jogos e esportes. Como exemplo, em um jogo de futebol, o aluno nervoso, porque sua equipe sofreu gol, proferiu xingamentos em direção ao goleiro e aos outros alunos da equipe, que discutiam entre si para definir de quem foi à culpa pelo gol sofrido. Para resolução do problema, os alunos decidiram trocar o goleiro. De modo semelhante, Sposito (1998, p. 62) diz que a banalização da violência “estrutura formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força”. No entanto, quando estes comportamentos ultrapassam as barreiras da “normalidade” estabelecidas pelo universo cultural e simbólico das relações sociais entre alunos, tornam-se inaceitáveis na medida em que pressentem o perigo à segurança física e psicológica, sob a iminência da

violência física. Nestes casos, os xingamentos proferidos pelos alunos, são entendidos pelas vítimas como violentos por conter a intenção de causar mal, e muitas vezes terminam em violência física. A violência, então, só é percebida pelos professores ao se tornar grave, explícita na forma de socos, chutes e brigas.

Conforme o postulado de Cunha (2012), o professor como sujeito histórico apropria-se das experiências de seu cotidiano para desenvolver o saber e o conhecimento que rege seu comportamento e sua prática pedagógica. Embora os “critérios” de hierarquia da violência sejam comuns aos professores, o professor Antônio apresentou um nível maior de indiferença à violência em relação ao professor Bernardo. A maior tolerância e a menor sensibilidade do professor Antônio ao comportamento violento dos alunos pode estar relacionado ao seu cotidiano escolar, na medida em que foi diagnosticada a maior frequência de manifestações de violência (incluindo a maior ocorrência de violência grave) em relação ao cotidiano escolar do professor Bernardo. Esta perspectiva corrobora Abramovay e Castro (2006) ao relatarem que a maior exposição à violência contribui para sua banalização.

Assim, o cotidiano escolar, além de influenciar a percepção e a banalização da violência, também pode influenciar os modos de agir do professor e, conseqüentemente, sua intervenção pedagógica. Em conversa informal durante as observações, o professor Antônio qualificou seus alunos como “terríveis” e relatou que adota:

“Uma postura de “bravo”, distribuindo broncas e punições em qualquer situação, porque se não for assim os alunos sobem no meu pescoço.”

Diante deste relato, compreende-se que a postura rígida e agressiva adotada junto aos alunos deve-se ao seu relacionamento cotidiano com eles. Isto significa que, possivelmente, sua postura não é a mesma em outros contextos escolares e pode variar conforme a turma de alunos.

4.3 A intervenção pedagógica e violência

A violência identificada nas relações interpessoais e comuns nas aulas de Educação Física demanda atenção e abordagem pedagógica adequada, mas, esta expectativa não se confirmou nas observações. O professor Bernardo diz que não aborda a violência como conteúdo, mas na abordagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento, apresenta

elementos relacionados à violência para serem discutidos nas aulas. No entanto, o professor reconhece que ainda a abordagem é muito superficial e ressalta que:

“[...] quando acontece a situação é que você acaba discutindo e resolvendo, e às vezes quando a situação acontece você não está adequadamente preparado para lidar com ela.”

O professor Antônio diz que aborda o tema “Violência” orientando os alunos desde o primeiro dia de aula a não cometerem:

“[...] atos de violência como tapas e empurrões, e que todo o tipo de conflito devem ser trazido até o professor pra ajudar a resolver, ou então resolverem conversando. Essa é a orientação que eu passo para eles desde o primeiro dia de aula, e reforço isso diariamente com conversas antes e depois das aulas. Quando acontece algum ato de violência eu paro a aula uns dez minutos antes, para poder conversar com os alunos e falar sobre o que aconteceu, explicar que não é legal, não é considerado certo.”

Contrariando os relatos, os alunos responderam que os professores não abordam o tema “Violência” nas aulas, e que diante às manifestações de violência adotam as seguintes medidas interventivas: ora encaminham todos os alunos à sala, outra vez encaminham apenas os envolvidos, e às vezes, encaminham os envolvidos à diretoria ou os colocam sentados na arquibancada, de castigo. Os depoimentos dos alunos foram corroborados durante as observações, e as situações descritas serão exemplificadas adiante, ao ser abordada a prática pedagógica do professor.

Poucas foram às vezes que os professores se propuseram a conscientizar os alunos (tanto os envolvidos quanto a turma toda) sobre os comportamentos violentos manifestados nas aulas. Em uma delas, o professor Bernardo interrompeu o jogo de queimada ao perceber que o aluno arremessou a bola contra o colega com o intuito de agredi-lo, devido a uma discussão anteriormente ocorrida sobre posse de bola. Em seguida, reuniu todos os alunos no centro da quadra e, sem culpar os envolvidos, abordou sobre a importância de resolver os problemas/divergências de forma pacífica, reiniciando o jogo. No entanto, observou-se que a maioria das intervenções pedagógicas realizadas pelos professores diante das situações de violência foi punitiva e desprovida de cunho educativo. A prática mais comum observada foi a exclusão, que dependente do nível de percepção e banalização

(indiferença e hierarquia) do professor, variou entre as medidas de intervenção relatadas pelos alunos.

No depoimento do professor Antônio, verificou-se como a percepção e a banalidade (indiferença e hierarquia) influencia sua intervenção pedagógica:

“[...] dependendo do caso, eu pego só os alunos que foram envolvidos no caso de violência para conversar com eles, para orientá-los sobre o que aconteceu e orientar o aluno que está errado a pedir desculpas. Alguns casos que são mais graves eu tenho que encaminhar os alunos para a direção. [...] Então, quando for necessário eu paro a aula e converso com os alunos, e quando for necessário eu encaminho os alunos para a direção da escola.”

Nota-se que a intervenção do professor depende e varia de acordo com a percepção e a gravidade que é atribuída ao comportamento violento. Também é explícito na postura do professor Antônio, que cabe a ele intervir em situações de violência leve (quando há necessidade de intervenção), pois em situações de violência grave, cabe à direção tomar as devidas providências.

O professor Bernardo relata que a orientação da própria escola para resolver questões relacionadas à violência, é encaminhar os envolvidos à direção para receber uma advertência, que posteriormente é enviada aos pais ou responsáveis. O professor ressalta que somente é válida a orientação, quando não é possível resolver o problema da violência com diálogo, referindo-se aos casos entendidos como mais graves. A orientação da equipe administrativa confirma a postura punitiva exercida pela escola no enfrentamento de situações violentas, como referido por Abramovay e Castro (2006). Neste sentido, o tratamento da violência na escola acontece com violência, e a função social/educativa do professor e da instituição escolar em formar cidadãos críticos e conscientes sobre suas condutas para conviver socialmente em harmonia, permanece esquecida.

A baixa qualidade das intervenções e o despreparo para lidar com situações de violência corroboram os estudos de Martins (2010) e Garoni et al. (2012), e associa-se a pouca atenção dispensada ao tema na formação docente. Ambos os professores disseram que, na graduação, o tema “Violência” foi abordado de maneira superficial e insuficiente perante a demanda didático-metodológica, e ao número de ocorrências no cotidiano escolar. Os professores ressaltaram que é na prática que se têm contato com essas situações, e foi à experiência docente que lhes trouxe segurança para abordar e intervir diante à violência nas aulas.

Os condicionantes da violência na prática pedagógica do professor de Educação Física apresentaram-se interdependentes e presentes simultaneamente na dinâmica da violência observada no decorrer das aulas, e possuem estreita relação com a prática pedagógica do professor que possibilitou a origem da violência, uma vez que, a pouca percepção sobre o fenômeno, a banalização de ações violentas e a conduta profissional implícita em intervenções equivocadas, estimularam o surgimento de situações motivo de violência entre alunos e entre professor-aluno.

Parte 2 – A origem da violência e a relação com a prática pedagógica do professor

Conforme Dias (1996), o professor precisa elaborar atividades que proporcionem experiências positivas aos alunos e, sempre que possível, zelar para que experiências negativas sejam minimizadas com a devida orientação pedagógica. Freire (2011) diz que cabe ao professor planejar atividades em consonância com os interesses e anseios dos alunos, junto a sua realidade social, cultural e econômica, para promover práticas e intervenções pedagógicas mais apropriadas.

Embora possam ocorrer situações de violência nas aulas de Educação Física em meio às relações sociais dos alunos ou durante suas participações nos jogos e/ou esportes, antes, elas ocorrem sob o trabalho pedagógico do professor, ou seja, como possível consequência das práticas por ele regidas e da qualidade dos relacionamentos ali estabelecidos. Nesta perspectiva, tem-se no presente trabalho que, a origem da violência entre alunos na aula de Educação física não está nas situações em que as manifestações de violência são consumadas, mas antes, encontra-se justamente na violência **da** escola (institucional e simbólica), presente na **prática pedagógica do professor de Educação Física**, pois, é por intermédio dela que surgem as situações que ocasionam as manifestações de violência.

Assim, foram identificadas duas categorias de prática pedagógica do professor de Educação Física responsáveis pela origem das situações motivo de violência:

Prática Licenciosa: forma de violência institucional e simbólica, em que o professor negligencia sua função social ao negar para aluno o direito à educação de qualidade, o conhecimento e a participação no universo da cultura corporal de movimento. Esta prática pedagógica possui relação direta com a manifestação de violência explícita e implícita entre os alunos.

Prática Autoritária: forma de violência institucional e simbólica produzida pelo professor contra o aluno, por meio do autoritarismo, da hostilidade e da punição. Esta

prática pedagógica pode se desdobrar tanto na manifestação de violência entre alunos, como também, na violência produzida pelos alunos contra o professor (violência contestadora).

Estas categorias, além de serem práticas de violência institucional e simbólica, abrangem práticas pedagógicas que possibilitam as condições favoráveis para a ocorrência de situações motivo de violência nas aulas de Educação Física, e remetem-se à postura docente que contradiz o trabalho pedagógico coerente e dialógico idealizado por Paulo Freire (2011), em que o professor assume a postura de autoridade democrática, no sentido de não suprimir a liberdade dos alunos pelo autoritarismo, e de não limitá-la pela licenciosidade. As práticas pedagógicas Licenciosa e Autoritária se apresentam intimamente influenciadas e condicionadas pela concepção de violência que os professores possuem, e que envolvem o nível de percepção, a banalidade (indiferença e hierarquia), os modos de agir e as formas de intervenção pedagógica.

O percurso identificado nesta pesquisa sobre a origem da violência nas aulas de Educação Física está resumidamente representado na figura 1:

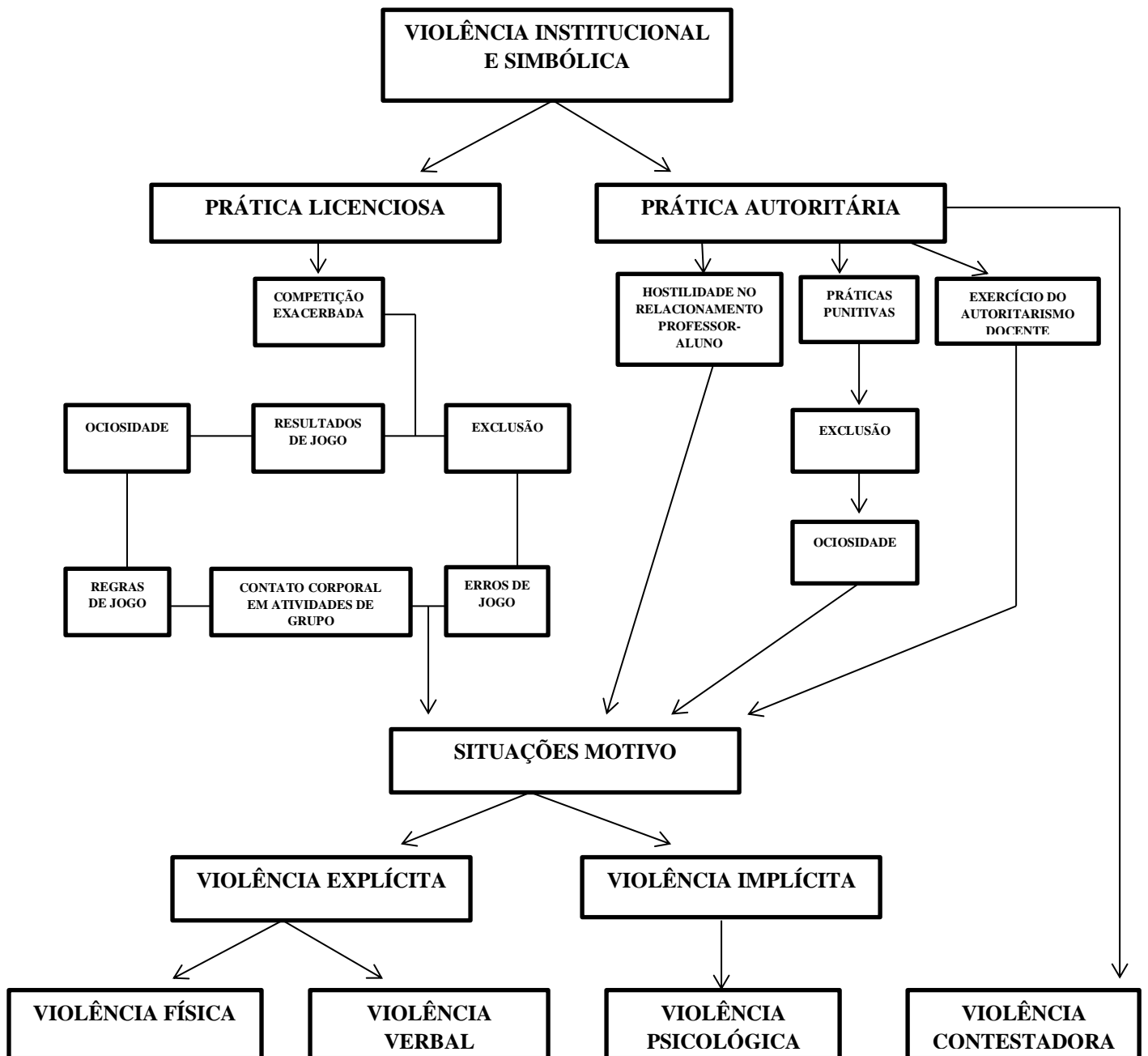


Figura 1: Origem da violência na aula de Educação Física.

4.4 Prática Licenciosa

A Prática Licenciosa refere-se à negligência do professor com sua função profissional e social, identificada no trabalho pedagógico desestruturado, sem planejamento e desprovido de orientação teórica, didática e metodológica, que transformou a aula de

Educação Física num espaço susceptível a manifestação dos comportamentos violentos dos alunos.

Nesta prática, o professor não estabelece limites para as ações dos alunos, não possui o controle das atividades e permanece alheio a seus acontecimentos e desdobramentos. Os alunos possuem liberdade para escolher as atividades e a forma com que desejam realizá-las, e estabelecem as regras de acordo com os sentidos e significados atribuídos às atividades escolhidas. Os alunos ainda têm a possibilidade de escolha em participar ou não das atividades, sem que o professor questione seus motivos. Conforme Carnicelli Filho e Schwartz (2006), atividades desestruturadas facilmente desencadeiam conflitos e manifestações de violência, que torna a aula insegura e prejudicial para os alunos, por elevar os níveis de agressividade em meio à competitividade exacerbada na busca da vitória.

As Práticas Licenciosas ocorreram tanto em momentos distintos da aula quanto durante a aula toda, sejam em propostas descontextualizadas com a realidade do aluno, ou pela falta de compromisso e dedicação do professor com o exercício da profissão. Em especial, as Práticas Licenciosas foram frequentemente observadas na parte final das aulas, momento em que os professores deixavam os alunos à vontade para fazer o que desejassem. Neste caso, há possibilidade de que os professores utilizam a Prática Licenciosa na forma de acordo social (e não pedagógico), com o intuito de premiar a boa participação dos alunos nas atividades anteriormente realizadas, ou mesmo de recompensá-los em troca do bom andamento da aula (participação, ordem, boa convivência, etc.).

Verificou-se que a Prática Licenciosa foi a responsável por possibilitar o surgimento das situações motivo de violência entre alunos nas aulas de Educação Física, porque, livres e sem orientação pedagógica, costumeiramente eles adotaram os códigos do esporte de rendimento nas atividades escolhidas e revelaram seus comportamentos violentos em meio às relações sociais ali estabelecidas.

Conforme o professor Bernardo:

“[...] infelizmente, as referências esportivas que nossos alunos têm sobre esportes são trazidas pela mídia, e mais, a referência de esporte que os alunos têm, na maioria das vezes, é o futebol, pois está mais em evidência na mídia.”

A prevalente adoção dos códigos do esporte de rendimento nas práticas da Educação Física pode emergir da relação entre as referências que os alunos possuem sobre a

prática esportiva e a alienação do professor diante o seu papel social. Neste contexto, ressalta-se a importância da mediação do professor junto aos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, e na elaboração de atividades com enfoques diferenciados, com o intuito de transformar a prática esportiva escolar e apresentar outras possibilidades de praticar esportes.

4.4.1 Competição exacerbada

A principal característica da Prática Licenciada foi à competição exacerbada entre os alunos, que se efetivou na prevalente prática de jogos e esportes com bola. Assim como nos estudos de Costa (2007), Ferreira (2010) e Lippelt (2004), a competição exacerbada foi apontada por professores e alunos, e identificada pelo pesquisador, como responsável por estimular violência nas aulas de Educação Física, devido sua simultânea presença em todas as situações motivo de violência identificadas na Prática Licenciada (que serão apresentadas a seguir).

Incorporada as atividades práticas regidas pelo modelo do esporte **na** escola, em que prevalecem os códigos do esporte de rendimento, a competição exacerbada foi caracterizada pelos excessos implícitos as disputas que almejavam unicamente a vitória. A competitividade presente nas práticas esportivas não se encerra em seus limites, mas conforme Riverdito et al. (2008, p. 38), “assume e transcende à plenitude da própria condição humana [...]”, referindo-se também à competitividade como um aspecto individual, interno e inerente ao ser humano.

Em seu relato, o professor Antônio diz que:

“[...] o que mais gera violência são os jogos abordados de forma competitiva. Pode ser o basquete, pode ser futebol ou handebol. Quando você faz uma disputa para ver realmente quem vai ganhar, os alunos levam muito a sério e não querem perder. Então, um entra mais forte, o outro faz uma falta, iniciando uma discussão se foi falta, se não foi, e isso acaba, às vezes, gerando um ato violento. [...] Então, é a competição que gera mais conflito e que, conseqüentemente, gera mais violência por causa disso.”

De acordo com o professor, a competição é caracterizada pela disputa inerente à prática “tradicional” dos jogos ou esportes, e corrobora Riverdito et al. (2008, p. 37-38) que dizem que “a competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido à sua existência,

e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude”. Citando o exemplo do futebol, o professor Antônio diz que:

“[...] você pode fazer uma brincadeira relacionada ao futebol, uma brincadeira relacionada ao esporte, mas quando é o jogo mesmo, quando você aborda o jogo de forma competitiva, são nessas aulas que acontecem mais atos de violência.”

As “brincadeiras” referidas pelo professor são as atividades esportivas adaptadas e transformadas pela cultura escolar, como o esporte **da** escola por exemplo. Enquanto o esporte **na** escola é a prática do esporte institucionalizado dentro da escola, o esporte **da** escola é o esporte transformado pela cultura escolar e problematizado por meio do ensino que confronta os códigos do esporte de rendimento (competição, individualismo, sucesso, busca da vitória, etc.) junto a práticas socializadoras, que priorizam a participação, a satisfação, o prazer, o lúdico, e o respeito ao corpo e ao outro.

Estas “brincadeiras” foram observadas em atividades lúdicas desenvolvidas pelo professor Antônio, que envolveram fundamentos dos esportes como: passes, chutes, arremessos, etc. Como exemplo, teve a atividade denominada “Reloginho”, um jogo de arremesso derivado do basquetebol, em que os alunos devem arremessar a bola ao cesto em um determinado estágio demarcado no solo. Convertendo o arremesso, os alunos recebem o direito de progredirem na atividade e arremessar a bola do próximo estágio. A atividade recebe este nome devido à forma de um relógio analógico que as demarcações dos estágios possuem. Outra atividade observada foi à cobrança de pênaltis do futebol.

Para o professor Antônio, além das formas adaptadas de praticar uma atividade esportiva, a abordagem lúdica ou a prática de jogos cooperativos diminuem a ocorrência de manifestações de violência, pois, segundo ele:

“[...] quando você está trabalhando um jogo, de forma lúdica, de forma cooperativa, quando você trabalha mais esses aspectos, dificilmente acontece algum ato violento.”

Peres (2005) também ressalta a importância de utilizar estratégias de ensino que direcionem as atividades para o enfoque lúdico, de lazer, de cooperação, de superação, e que almejem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. É importante destacar que

independente da atividade ser competitiva, ela também pode ser lúdica, pois o termo “lúdico” se refere à diversão e ao prazer que provém de praticar ou fazer algo e, neste sentido, o professor pode proporcionar a participação dos alunos em jogos ou esportes que lhes tragam satisfação, alegria e bem-estar, desde que tais práticas sejam regidas pelos códigos vigentes na cultura do esporte da escola. Em contrapartida, o excesso de competitividade (direcionado pelos códigos do esporte de rendimento) ofusca a ludicidade da competição e pode causar desprazer, descontentamento, tensão, discussão, desentendimento, entre outros sentimentos e situações presentes nas atividades que ocorrem manifestação violenta.

Conforme o professor Antônio, os jogos cooperativos desenvolvem nos alunos um espírito de equipe e ajuda a amenizar possíveis situações de tensão, estresse e conflito ocasionados durante a realização de jogos competitivos ou esportes, minimizando o problema da violência. Verificou-se nas poucas práticas cooperativas realizadas pelos professores, que o problema da violência é menor justamente porque não existe a competição exacerbada na busca da vitória.

Como exemplo, foi identificado na prática pedagógica do professor Bernardo, uma atividade cooperativa denominada por ele de “Super Vôlei”, em que o voleibol foi adaptado para quatro equipes participarem simultaneamente. Cada uma delas ocupou um quadrante específico da área do jogo, que foi dividida em quatro partes (utilizando a própria rede do voleibol e um grande elástico que atravessou a quadra e foi preso nas balizas do gol do futebol). Utilizou-se duas bolas de vôlei para a realização do jogo, e o objetivo de cada equipe foi, simplesmente, não sofrer pontos. Para Brotto (1999), os jogos cooperativos diminuem a frequência das situações de conflito, e os alunos podem melhorar a qualidade das habilidades de relacionamento interpessoal, que são fundamentais para o exercício da convivência social, por meio da criação de espaços extremamente favoráveis ao desenvolvimento individual e social do aluno.

De acordo com o professor Bernardo, embora exista hoje um discurso universal de que o esporte educa, dependendo da forma como ele é abordado, pode se transformar numa ameaça à integridade dos alunos. Em suas palavras, o professor Bernardo diz que os jogos e esportes:

“[...] pautados nas premissas do esporte de rendimento são altamente excludentes, não agregam e passam a ideia de ser sempre o melhor, a ideia de sobrepujança frente ao adversário.”

Os códigos do esporte de rendimento tornam-se prejudiciais à formação biopsicossocial dos alunos na medida em que estimulam manifestações de violência e, neste sentido, o professor Bernardo diz que:

“[...] se o esporte não receber um tratamento pedagógico adequado, ele se tornará um espaço que vai aparecer muitas manifestações de violência.”

E ressalta que:

“[...] o esporte na escola deve ter outro viés; deve ter outro tratamento pedagógico, principalmente com as questões das regras, pois, as regras no esporte são excludentes.”

O professor Antônio diz que:

“[...] não é um esporte, uma prática em si que gera mais violência, e sim, é a forma como você trabalha esse conteúdo que gera violência.”

As falas de ambos os professores convergem ao encontro do esporte **da** escola e demonstram a necessidade de modificar de maneira educacional, pedagógica e didática as referências do esporte institucional, amplamente disseminadas pela mídia e arraigadas na sociedade. A “forma” referida pelo professor Antônio, não se relaciona com o jogo ou esporte em si, mas com a prática pedagógica do professor, que pode determinar os códigos presentes nos jogos e esportes, e os sentidos e significados que pretendem transmitir para os alunos, ao direcionar o modo como tais atividades são praticadas na aula. Nesta perspectiva, Peres (2005, p. 208) diz que “de nada adianta escolher temas inovadores se as atividades desenvolvidas são totalmente tradicionais, que buscam apenas a competição e rendimento, ou simplesmente manter os alunos envolvidos”.

Embora a competição exacerbada demonstrou-se propensa a ocasionar situações motivo de violência, a competição inerente às práticas esportivas possui seu valor e não é intuito de ninguém, bani-la das aulas de Educação Física. Como exemplo de sua importância, obteve-se a abordagem pedagógica do professor Bernardo, que realizou uma

competição esportiva no formato de um torneio “interclasses” de futebol, em que participaram duas turmas do 5º Ano da manhã. A proposta do professor para o torneio foi formar aleatoriamente e de modo equilibrado nove equipes mistas (meninos e meninas das duas turmas). As equipes praticavam jogos com duração de cinco minutos e depois esperavam novamente a vez de jogar. O professor assumiu a posição de árbitro, gerenciou a tabela de jogos e também anotou a pontuação das equipes. A competição teve quatro aulas de duração, sem nenhuma ocorrência de violência. Ao final do torneio, os alunos formaram uma grande roda e, o professor, com o objetivo de desenvolver valores e comportamentos sociais, valorizou a importância da interação sadia na competição, a honestidade na prática esportiva e a necessidade do respeito ao próximo, tanto nos esportes quanto na vida social, revelando em seguida, a pontuação e a equipe campeã. Por isto, ressalta-se que não é a competição em si que favorece o surgimento de situações motivo de violência, mas o seu excesso, que vinculado aos códigos do esporte de rendimento, desencadeiam situações de conflito e, posteriormente, ações de violência. Nesta perspectiva, Riverdito et al. (2008, p. 38) dizem que “se estamos falando de uma competição escolar, a qual pressupõe seu compromisso com a educabilidade do sujeito, entendemos que esta deve estar consciente de suas particularidades e função”.

4.4.2 Situação motivo de violência

São situações conflituosas que suscitaram a manifestação do comportamento violento dos alunos. Os jogos e os esportes coletivos com bola (grupo/equipe) foram às atividades que prevaleceram entre os alunos nas Práticas Licenciadas e se destacaram em relação a frequente ocorrência das situações motivo de violência que, demonstraram-se mais intensas nos momentos em que os níveis de competitividade estavam elevados. Foram identificadas seis situações motivo de violência durante a prática de jogos e esportes com bola: contato corporal em atividades de grupo, erro de jogo, resultado de jogo, regra de jogo, exclusão e ociosidade. Por incorporar os códigos da instituição esportiva, a competição exacerbada esteve diretamente associada aos estímulos responsáveis pela ocorrência de todas as situações motivo de violência.

Contato corporal em atividades de grupo: Refere-se ao contato corporal entre os alunos, ou entre a bola e o corpo do aluno, realizado de modo ríspido nas atividades práticas de grupos (equipes).

Segundo o professor Antônio, situações de violência são:

“[...] geradas mais em esportes com contato. Jogos que têm mais contato físico também, por exemplo, você dá um jogo de vôlei, dificilmente acontece ou pode acontecer um ato de violência verbal. Pode ser o mesmo esporte, você está trabalhando o futebol, treinando chute, por exemplo, você não vai ter tanto contato físico, agora, quando você está jogando, competindo, você tem mais contato físico.”

No entendimento do professor Antônio, o contato corporal presente em atividades práticas competitivas estimula a manifestação de violência, e o professor Bernardo diz que:

“[...] os esportes e os jogos com bola, são as atividades mais propensas a ocorrerem situações de violência, porque são atividades que possuem um contato corporal maior em situação de competição.”

Nos jogos e esportes com bola, observou-se que o contato corporal entendido como situação de violência, ocorreu entre os alunos que disputaram a posse da bola utilizando força desproporcional em perigosos choques corporais, a exemplo de “divididas” e jogadas faltosas no futebol e basquetebol e, empurrões para obter a posse da bola no jogo de queimada. Os embates corporais ríspidos, normalmente não foram aceitos pelos alunos envolvidos (principalmente pelo aluno que se sentiu vítima de um ataque intencional), e configuraram espaços propícios para o surgimento de ameaças, intimidações, xingamentos, empurrões e brigas, como observado no jogo de basquetebol, em que o aluno de uma equipe utilizou movimentos bruscos com corpo para empurrar o aluno adversário, que estava impedindo sua progressão ao alvo. O aluno empurrado, imediatamente revidou com socos e chutes. Em outro exemplo, no jogo de futebol, o aluno realizou a ação denominada “carrinho” (deslizando pelo chão), para bloquear o chute do colega adversário. Entretanto, ao invés de bloquear apenas a bola, o “carrinho” também atingiu o corpo do colega, derrubando-o no chão. O aluno atingido logo se levantou e começou a proferir xingamentos, intimidar e ameaçar de agressão o colega que o atingiu. A jogada foi entendida como falta, e o aluno que a cometeu compôs a “barreira” formada por sua equipe. O aluno que fora atingido foi para a

cobrança e, numa atitude de agressão, chutou a bola com força contra o aluno que havia lhe derrubado, gerando novamente intimidações e ameaças entre os envolvidos.

O professor Bernardo diz que o contato corporal é uma situação motivo de violência entre alunos, porque eles não conseguem identificar “choques corporais” e “trombadas” como elementos fundamentais e naturais dos jogos, e cita como exemplo:

“[...] um jogo com bola como o “Passa Dez”, que você tem que fazer dez passes sem deixar a bola cair. Então, nos dois grupos, o objetivo é ter a posse de bola para fazer os dez passes, e é natural que existam alguns choques, às vezes algumas trombadas, que são coisas naturais, existindo esse contato corporal maior.”

Nos questionários, os alunos de ambas as escolas elegeram o futebol como a atividade mais violenta, seguido do basquetebol e do handebol. Tais práticas foram evidenciadas também nas observações e possuem em comum, a característica do contato corporal ser maior, intenso e frequente entre os participantes durante competições por equipes. Talvez o futebol seja a principal atividade a estimular violência entre os alunos, devido sua prática hegemônica nas aulas de Educação Física (mais frequente em relação a outras atividades), e também por ser reproduzido sob os códigos do esporte de rendimento que, além de difundido pela mídia, é reforçado no trabalho do professor, na medida em que se aliena de sua função social.

Segundo Kunz (2009, p. 125), “o esporte ensinado na escola enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a maioria”. Embora seja a atividade preferida e de maior prevalência nas aulas observadas, o futebol também foi a atividade que obteve maior rejeição dos alunos nos questionários, devido à quantidade de situações motivo de violência que normalmente aconteceram durante sua prática.

A queimada foi outra atividade mencionada pelos alunos como violenta. O contato corporal na queimada aconteceu entre os alunos da mesma equipe que, influenciados pela disputa da posse de bola, entraram em “choques corporais” que resultaram em manifestação de violência. Apesar de não ter o contato corporal “físico” entre as equipes adversárias, o objetivo do jogo de queimada é atingir o corpo do aluno, que se transforma em alvo de “boladas”. Este contato entre a bola e o corpo do aluno, realizado de modo ríspido, foi por vezes traduzido como forma de ataque intencional, e tornou-se também motivo de violência. O mesmo aconteceu com chutes no futebol, arremessos no handebol e em passes no

basquetebol realizados com muita força e que tiveram como intenção (alvo) o corpo do colega, e não o propósito do jogo.

Como exemplo, verificou no jogo de queimada, uma situação em que o aluno apresentou insatisfação por ser queimado e decidiu atirar bolas utilizando força desproporcional contra os colegas. Um dos alunos atingido pela forte “bolada” reagiu ao xingar e ameaçar o agressor de violência física. Sua reação foi motivo de gozação por parte de alguns alunos da equipe adversária, e ao se dirigir para a área do jogo denominada “cemitério”, o aluno vítima revidou da mesma forma, atirando a bola com força nos alunos da equipe adversária que estavam lhe importunando. É importante ressaltar que o contato corporal também foi estimulado pelas outras situações de violência identificadas nesta pesquisa, como: erros durante os jogos, dúvidas sobre as regras dos jogos e o resultado parcial dos jogos, desencadeando a liberação da agressividade destrutiva dos alunos, por meio da força desproporcional utilizada nas ações realizadas.

Por outro lado, observou-se na prática pedagógica dos professores, a realização de algumas adaptações nas regras em diferentes atividades, que diminuíram (controlaram) o contato corporal e minimizaram a ocorrência de situações motivo de violência durante sua prática. Como exemplo, verificou-se na prática pedagógica do professor Bernardo a realização de algumas atividades modificadas de “Pega”. Em uma delas, os alunos receberam bambolês para utilizarem como meio de “pegar” o colega, retirando o contato físico das mãos. Em atividade semelhante, foram distribuídas “fitas de pano” para os alunos prenderem na cintura, e o objetivo do jogo consistiu em retirar a fita de pano da cintura do colega e proteger a sua simultaneamente. Em outra atividade, foi dado um significado ao aluno para o contato corporal implícito à atividade de “Pega” que, sob a abordagem da Capoeira, os pegadores interpretavam os “capitães do mato” e os corredores interpretavam os “escravos fugitivos”.

A prática do Touchball também contribuiu para a ausência do contato corporal em uma atividade de grupo (coletiva), por meio da regra que proibiu o contato físico com o aluno possuidor da bola. Também foi percebido na prática pedagógica do professor Antônio uma adaptação realizada no jogo de queimada, em que o objetivo/alvo, tradicionalmente o corpo do aluno, foi redirecionado para “cones” que os alunos deveriam proteger.

No entanto, além de estar associado à competição exacerbada, observou-se que o contato corporal se caracteriza como uma situação motivo de violência apenas em decorrência de atividades práticas de **grupo** (equipes), pois, em atividades com contato corporal realizadas em duplas, trios, ou em atividades individuais como corridas de estafeta,

ginásticas, lutas, atividades com raquetes e atividades de pega, em que o contato corporal foi significativamente reduzido, não apresentaram influenciar situações de conflito e de violência.

Erro de jogo: Foi a principal situação motivo de violência ocorrida nas aulas de Educação Física (devido à maior frequência em relação às demais), e refere-se aos erros técnicos realizados pelos alunos nos jogos ou esportes abordados de forma competitiva. Errar o alvo (gol, cesta, etc.), perder a posse de bola e sofrer ponto (gol, cesta, etc.), foram os erros observados que mais alavancaram discussões e desentendimentos, seguidos de ataques físicos e psicológicos entre alunos.

Pôde-se verificar que o erro de jogo também foi considerado motivo de violência pelos alunos nos seguintes relatos:

“**A – 16:** No jogo, se a pessoa erra alguma coisa, eles xingam;”

“**B – 06:** Porque alguns alunos xingam você quando erra o gol;”

“**B – 16:** No jogo de futebol, quando eu não faço gol, eles brigam comigo;”

“**B – 21:** Quando estamos jogando um jogo que temos de marcar pontos e erramos, aí acontecem os xingamentos e humilhações.”

Estes relatos foram confirmados durante o jogo de futebol, em que foram observadas falhas sucessivas do goleiro, resultando em diversos gols sofridos. Como consequência dos erros, o goleiro foi vítima da violência psicológica, excluído do jogo pelos demais alunos. Depois de excluído, a vítima ainda recebeu gozações, e revidou por meio de ameaças de agressão. Em outra situação, o aluno errou a finalização ao gol e perdeu uma ótima oportunidade de pontuar para sua equipe que, naquele momento, estava atrás no placar do jogo. Depois de “perder o gol”, este aluno recebeu vários xingamentos (violência verbal) dos outros alunos da equipe, e resolveu encerrar sua participação na atividade, demonstrando nervosismo e revolta. O mesmo aconteceu com o aluno que foi vítima de gozações por tentar driblar o adversário e perder a posse da bola. Estas situações aconteceram com mais frequência na prática do futebol devido sua prevalência nas aulas observadas. No entanto, também foram observadas situações violentas em decorrência de erros semelhantes nos esportes handebol e basquetebol. Como exemplo, teve os erros de passe, em que os adversários recuperaram a posse da bola por meio de sua interceptação. Estes erros ocasionaram situações de conflito que desencadearam xingamentos, intimidações e ameaças de violência física entre os alunos da mesma equipe.

Resultado de jogo: Refere-se a situações de supervalorização da vitória, descaso e a não aceitação da derrota, constantemente observadas nas aulas de Educação Física, e que ocorreram tanto entre alunos de equipes adversárias quanto entre alunos da mesma equipe.

Em relação aos alunos de equipes adversárias, as situações motivo de violência se repetiram em diferentes jogos e práticas esportivas (futebol, voleibol, queimada, handebol, etc.), nos momentos em que os vencedores manifestaram atitudes de desrespeito e gozação com o intuito de provocar, humilhar e menosprezar os derrotados. Por sua vez, os derrotados, descontentes pela derrota e diante das atitudes dos alunos vencedores, na maioria das vezes reagiram a tais provocações com intimidações, ameaças, xingamentos e empurrões.

Em relação aos alunos da mesma equipe, a não aceitação da derrota foi verificada como situação motivo de violência no jogo de futebol, em que o aluno culpou o colega (devido a sua debilidade técnica e aos erros por ele cometidos no jogo) pela derrota da equipe. Este não concordou, e iniciou uma intensa discussão permeada de xingamentos e ameaças de ambos os alunos.

Segundo o professor Bernardo:

“[...] no caso da Educação Física especificamente, quando você lida com o corpo, com o corpo em movimento, seja no jogo ou no esporte, aflora muito a questão do sentimento, ganhar, perder e, muitas vezes, a criança não sabe lidar com o sentimento de derrota, e isso pode se manifestar através da violência.”

Além da dificuldade em saber lidar com a vitória ou derrota, o aluno não encontra na Prática Licenciada, intervenção pedagógica que fundamenta valores sociais e condutas éticas nas práticas esportivas. Na ausência de um modelo positivo de comportamento diante das situações de conflito e estresse emocional, os alunos expressam suas insatisfações por meio de ações violentas que, conseqüentemente, são banalizadas e reproduzidas na resolução dos demais conflitos. No questionário dos alunos, também foi encontrado respostas que evidenciaram o resultado do jogo como situação motivo de violência:

“A – 02: Porque há muitas brigas nos jogos por causa de ganhar ou perder;”

“**A – 07:** Por causa de fofoca e também quando perde uma brincadeira, já arruma briga;”

“**B – 04:** Quem ganha, humilha os que perderam e ficam brigando;”

“**B – 08:** Quando forma equipe, a que perde sempre xinga a campeã. Também tem alguns alunos melhores que outros em várias coisas, então quando perde, eles xingam quem não é bom naquilo, como se fossem eles que fazem a equipe perder;”

“**B – 20:** Tirar sarro quando perde alguma brincadeira;”

“**B – 22:** Quando alguém perde no futebol, vem alguém do outro time e provoca, aí começam a discussão e depois as brigas.”

No entanto, foi observado no trabalho pedagógico do professor Bernardo, que é possível minimizar o foco da competição e da vitória na prática de jogos esportivos. No caso, o professor realizou atividades esportivas “por tempo” e controlou a ordem de participação das equipes. O tempo de duração das partidas foi cinco minutos e as equipes participaram de dois jogos seguidos, retirando-se da quadra para que outras equipes viessem a participar, independente dos resultados dos jogos. As trocas das equipes aconteciam rapidamente e, devido à dinâmica acelerada, os alunos não ficavam ociosos e aguardavam atentamente o momento de participar novamente.

Regra de jogo: Representa as divergências sobre as regras dos jogos e esportes praticados nas aulas de Educação Física, que suscitaram situações de conflito e, conseqüentemente, violência entre alunos.

Nesta perspectiva, o professor Antônio diz que:

“[...] quando acontece alguma falta, os alunos às vezes discutem. Um fala que foi, o outro fala que não, e nessa discussão, acaba surgindo alguma violência verbal.”

Identificou-se que as situações motivo de violência entre alunos foram mais frequentes quando ocasionadas em decorrência de violações ou dúvidas sobre regras que denotam a posse da bola, a marcação do ponto e a eliminação de algum participante da equipe.

As divergências sobre regras que determinaram a posse da bola foram observadas em situações como faltas e laterais do futebol (e em outros esportes como basquetebol e handebol), e no jogo de queimada. Como exemplo, o aluno que estava no “cemitério” do jogo de queimada, pegou a bola dentro do campo dos alunos que não estavam queimados. Ao ser questionado, o aluno disse que pegou a bola, porque ela havia atravessado

a linha divisória que lhe dava direito de pegá-la. Tal situação gerou muita discussão e o aluno que estava com a posse da bola atirou-a com força no rosto de uma menina, que se pôs a chorar, deixando o jogo. Outra situação motivo de violência ocorreu no jogo de futebol, em que a bola bateu na mão do aluno fora da área. Os alunos da equipe adversária solicitaram a marcação do “pênalti”, e os alunos da equipe do infrator (aluno que colocou a mão na bola) queriam a marcação da “falta”, e esta indefinição ocasionou discussões, xingamentos e ameaças entre os alunos.

As divergências sobre regras que determinaram a marcação do ponto foram observadas em situações que envolveram o gol no futebol e o ponto no voleibol. Como exemplo, o aluno fez o gol no jogo de futebol e saiu comemorando o tento de sua equipe. No entanto, os alunos da equipe adversária afirmaram que havia ocorrido uma falta na jogada anterior, invalidando o gol. Em outra situação, no jogo de voleibol, os alunos questionaram a marcação do ponto, alegando que a bola caiu fora da quadra. Em ambas as situações, a marcação do gol e do ponto foi negada, porém, os conflitos que delas emergiram foram permeados principalmente pela violência verbal.

As divergências sobre regras que determinaram a eliminação de um participante foram observadas no jogo de queimada, em que o aluno alegou que a bola atingiu sua mão (parte do corpo que é permitido o contato com a bola), antes de atingir seu corpo. Em contrapartida, os alunos da equipe adversária afirmaram que a bola havia atingido o braço e, portanto, o aluno estaria queimado e deveria se dirigir para o lado do cemitério. O aluno não aceitou a imposição da equipe adversária e, revoltado, atirou a bola longe, xingou os colegas (que revidaram da mesma forma) e se recusou a continuar no jogo.

As divergências ocasionadas encontram-se relacionadas aos diferentes sentidos e significados atribuídos às ações de jogo pelos alunos, que recorrem às regras para sua confirmação e, neste sentido, Bordin (2012, p. 46) diz que “as regras são um fator importante e um recurso que viabiliza as atividades”.

O professor Bernardo ressalta que além de importante para o bom funcionamento da aula e da atividade, também é necessário discutir os motivos e princípios das regras junto aos alunos, para que eles possam compreendê-las e vivenciá-las de modo efetivo.

Observou-se em seu trabalho pedagógico, a construção conjunta com os alunos de regras disciplinares para a prática esportiva, em que situações perigosas e/ou desagradáveis (como jogadas ríspidas, choques corporais, faltas, incivildades e desrespeito verbal) foram exemplificadas antes do início das atividades, com o intuito de minimizá-las, para preservar a

segurança do aluno e conscientizá-los sobre o modo saudável e respeitoso de praticar esportes. Depois de estabelecer as regras, o professor exigiu o seu cumprimento e demonstrou atenção com os desdobramentos da atividade, intervindo prontamente nos conflitos ocorridos, por meio do diálogo reflexivo. Como exemplo, o professor apontou uma jogada de falta (contato perigoso) e logo explicou aos alunos o motivo que o levou a tomar essa decisão. Este exemplo mostra que, por meio de intervenções pedagógicas perante as dúvidas dos alunos sobre regras e o estabelecimento conjunto de regras que visam melhorar a qualidade da aula, da atividade e das relações sociais nela vivenciadas, é possível minimizar o surgimento de situações motivo de violência.

Exclusão: São situações silenciosas em que os alunos foram impedidos de participar das atividades, ou participaram à sua margem. Nas observações foram identificadas duas formas de exclusão, denominadas de **exclusão direta** e **exclusão indireta**.

A situação de exclusão direta refere-se à privação do direito do aluno de participar das atividades desenvolvidas nas aulas. Houve algumas situações de exclusão direta em casos de alunos que não participaram das atividades (jogos e esportes) por não serem selecionados para compor as equipes, devido, principalmente, a pouca habilidade técnica, pouca afinidade com o grupo e pela ausência de vaga nas equipes. Tais situações ocorreram nos momentos de formação das equipes, que foram gerenciadas pelos próprios alunos (geralmente aqueles com mais habilidade técnica e maior prestígio do grupo).

A situação de exclusão indireta refere-se aos alunos que, mesmo incluídos nas atividades, não participaram delas efetivamente, ao serem ignorados ou menosprezados pelos demais colegas. Verificou-se uma situação de exclusão indireta no jogo de futebol, em que o aluno não foi acionado (não recebeu a bola) pelos demais integrantes da equipe durante toda a partida. Em outra situação, o aluno participou do basquetebol sujeitando-se as imposições do grupo para desempenhar função de menor prestígio entre os alunos, como a posição de defensor. Estas situações contribuem para o desenvolvimento do sentimento de rejeição e diminuem o gosto e a disposição na participação das atividades nas aulas de Educação Física. Fante (2005, p. 17) afirma que situações deste tipo (velada) causam “traumas e bloqueios emocionais, que interferem prejudicialmente no desenvolvimento socioeducacional do aluno”.

As exclusões, além de serem formas implícitas de violência, também foram motivos desencadeadores de violência explícita (verbal e física) entre alunos, por apresentarem sentimentos de insatisfação e indignação com a situação a que foram submetidos. Como exemplo, o aluno que não foi escolhido para compor as equipes ficou

nervoso e chutou os cones que demarcavam as balizas do gol. Imediatamente, outro aluno chutou a bola na vítima excluída e depois a empurrou, intimando-a para colocar os cones no lugar. De acordo com Fante (2005), os alunos vítimas de violência podem se transformar em vítimas agressoras e disseminar ainda mais o fenômeno e, conforme Costa (2007), a exclusão deixa o aluno mais susceptível a praticar atos de rebeldia contra o professor e contra os colegas. As duas situações de exclusão identificadas ocorreram com maior frequência entre os alunos da escola “A”.

No entanto, pôde-se observar na prática do professor Bernardo, algumas adaptações nas regras dos jogos que minimizaram tais situações. Para diminuir a exclusão indireta em alguns jogos de basquetebol e futebol, o professor estabeleceu previamente que “todos” os alunos deveriam receber a bola para a equipe ser autorizada a finalizar no alvo. Outra regra estabelecida na prática de jogos e esportes foi a que garantiu para cada aluno a oportunidade de finalizar ao alvo. Como exemplo, no jogo de queimada, todos os alunos receberam a bola para realizarem suas jogadas (respeitando uma ordem previamente estabelecida), independente de quem a recuperou. Para minimizar a exclusão direta, o **professor** selecionou as equipes/grupos para a realização das atividades por meio de diferentes modelos de formação. Como exemplo, foram vistos equipes/grupos formados pelo número da “chamada” dos alunos e por ordens aleatórias relacionadas a números e letras do alfabeto.

Ociosidade: Refere-se aos momentos de ócio durante as aulas, observado nos alunos descompromissados com sua participação na atividade prática, nos alunos descontentes e insatisfeitos que desistiram de participar e nos alunos excluídos de forma direta ou indireta das atividades, devido à competição exacerbada.

Considerou-se a ociosidade dos alunos uma situação motivo de violência, porque propicia o surgimento dos atos corriqueiros de mau gosto (brincadeiras/provocações pertencentes à cultura lúdica dos alunos, que ocorreram paralelamente à atividade do professor) que tem a intenção de zombar e humilhar os colegas. Os atos corriqueiros observados pelo pesquisador e apontados pelos alunos (no questionário) como motivo de violência foram: abaixar a calça do colega, dar peteleco na orelha, tapa na cabeça, aplicar golpes para derrubar o colega, tocar o colega em partes íntimas do corpo, pegar ou esconder o material do colega, puxar o cabelo, fazer piadas e gozações, entre outras ações.

Sob a supervisão do professor, os atos corriqueiros de mau gosto foram contidos e realizados pelos alunos em momentos específicos, como naqueles em que foram

beber água ou ao banheiro, nas filas e enquanto esperavam a vez de participar. No entanto, a maior incidência da prática destes atos aconteceu nos momentos em que os alunos estavam sem a supervisão do professor. Nestes momentos, suas provocações lúdicas tenderam a extrapolar os limites da convivência saudável e terminaram de forma violenta, como na situação observada, em que o aluno teve sua calça abaixada pelo colega durante uma atividade de arremessos do basquetebol. A vítima reagiu, e agrediu o colega com chutes e socos. Também se verificou que os atos corriqueiros de mau gosto ocorreram simultaneamente à participação dos alunos nas atividades desprovidas de sentido e significado, como observado no jogo de queimada, em que alguns alunos estavam ociosos no cemitério praticando atos de gozação a uma aluna. A vítima ficou nervosa com a situação e revidou com xingamentos (violência verbal), deixando o jogo em seguida. A ociosidade dos alunos em meio ao jogo de queimada deve-se principalmente à exclusão indireta, ocasionada pela ausência de oportunidade para receber a posse da bola.

Alguns alunos não participaram das atividades por opção de ficar sentados e conversando. Outros, não participaram porque foram excluídos diretamente das atividades. Em ambos os casos, os alunos ociosos também realizaram atos corriqueiros de mau gosto que terminaram desencadeando violência. Dois alunos que optaram por ficar sentados sem participarem das atividades durante a aula, apelidaram um aluno que jogava futebol de “zóio de peixe morto”. Devido às gozações e apelidos, o aluno vítima revidou com xingamentos e ameaças e, na oportunidade, chutou a bola com força nos alunos agressores. Em outra situação, um aluno excluído diretamente do jogo de futebol, por não ser escolhido pelas equipes, decidiu pular corda junto a outro grupo de alunos. No entanto, o aluno excluído, aparentemente insatisfeito pelo ocorrido, começou a atrapalhar a atividade, ora não respeitando a sequência de participação (cortando fila), ora “batendo corda” com rapidez e força. Suas ações resultaram em discussões e xingamentos com alguns integrantes do grupo, e o aluno optou por deixar a atividade, ficando sentado o restante da aula.

Como exemplo da complexa dinâmica da violência nas Práticas Licenciadas, será apresentada uma situação observada, em que o professor Antônio deixou os alunos livres de orientação, intervenção pedagógica e supervisão, para jogarem futebol durante toda a aula. Conforme Vaz et al. (2008), o futebol praticado sem mediação do professor, tem como resultado a imposição da vontade dos mais fortes e atos de violência entre alunos. Assim, como no estudo dos autores, o futebol foi a prática preferida dos alunos, e a que mais ocorreu durante as Práticas Licenciadas.

Primeiramente, os alunos se organizaram para formar as equipes e, nesta etapa, dois alunos foram incumbidos de selecionarem os demais componentes. A seleção foi realizada com base nos critérios de habilidade técnica e aceitação do grupo. Este processo foi excludente e privilegiou os alunos mais habilidosos e os que possuíam maior aceitação no grupo. Os que não se encaixaram nestes critérios foram os últimos a serem escolhidos e, ao se esgotarem as vagas nas equipes (atingindo a quantidade permitida de jogadores por equipe, de acordo com as regras estabelecidas), os alunos restantes foram excluídos e impedidos de participar do jogo, ficando em situação de ociosidade. O jogo nem havia começado, e a competição exacerbada presente no modelo de esporte de rendimento adotado, já desencadeava simultaneamente duas situações motivo de violência: a exclusão e a ociosidade gerada pela exclusão.

Nos momentos em que os professores deixaram os alunos livres para praticarem alguma atividade, notou-se que o modelo do esporte de rendimento geralmente foi o escolhido. Talvez esta escolha reflita as referências esportivas que os alunos possuem, evidenciando os sentidos e significados atribuídos às suas participações nas atividades práticas. Para Freire (1997, p. 75), “o jogo dentro da escola orientado pelo professor, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre parceiros da mesma idade e sem a orientação de adultos”. Nesta perspectiva, o professor Bernardo diz que:

“[...] se você deixar de intervir nessas situações, eu entendo que estará negando seu papel de professor, porque deixar a criança jogar de qualquer jeito é o mesmo que ela jogar na rua. Se ela vai jogar na escola o que ela joga na rua, ela não precisa jogar na escola. Na escola eu entendo que algumas coisas que acontecem precisam ser tematizadas e discutidas, pois só assim elas começam a fazer sentido, senão não.”

Um aluno nervoso, triste e ressentido porque teve seu direito de participação socialmente negado, ou que permanece excluído à margem do jogo, se encontra em condições propícias (como agressor ou vítima) para o surgimento dos atos corriqueiros de mau gosto, que podem desencadear manifestações de violência psicológica, verbal e física. Camacho (2001) afirma que gozações por meio de apelidos e piadas podem ser consideradas “brincadeira” por quem atribui os apelidos, mas nunca pela vítima. Embora seja característica da criança fazer brincadeiras e provocações lúdicas (presenciada nos atos corriqueiros), nos momentos de ócio, as ações dos alunos (principalmente aqueles abalados emocionalmente) tenderam a ganhar contornos negativos e desfechos violentos.

Durante a realização do futebol observou-se muitas discussões causadas por violações e dúvidas em relação às regras do jogo (falta, pênalti, lateral, espaço dado pelos jogadores da barreira em relação à bola, etc.), e os alunos tenderam a legitimá-las por meio da força física e imposição psicológica (intimidação e ameaça). De modo semelhante, erros individuais e coletivos (perder a posse da bola, errar um passe, sofrer gol, errar o gol, etc.) também se apresentaram como situações motivo de violência verbal. Associadas à tensão da competição, ambas as situações fomentaram disputas ríspidas de bola por meio do contato corporal entre alunos, realizado com força desproporcional em momentos de “jogo de corpo”, “faltas” e “divididas de bola”. A postura licenciada do professor possibilitou a ampliação das ocorrências violentas e, Ferreira (2010, p. 114) diz que “ao léu, os alunos sem orientação de um professor acabam criando situações de conflito que frequentemente acabam em agressões, e o resultado para muitos é o desinteresse pela aula”.

No jogo de futebol também ocorreu a exclusão indireta dos alunos menos habilidosos tecnicamente, que dificilmente foram acionados durante as partidas ou foram forçados a ocuparem as posições de defensor e goleiro, normalmente menos prestigiadas pelos alunos. Ao perceberem o menosprezo dos demais, três alunos não aceitaram participar do modo imposto. Dois deles interromperam suas participações no futebol para praticar outra atividade, e o terceiro optou por ficar sentado, ocioso. Outro aluno, mesmo insatisfeito com a situação, aceitou a imposição de atuar como goleiro e permaneceu no jogo. A exclusão seja na forma direta, indireta ou na forma de bullying (citado no exemplo do aluno que foi **por vezes** impedido de participar do jogo devido a pouca habilidade técnica), apresentou-se vinculada ao modelo de esporte de rendimento praticado pelos alunos, em que o princípio da Inclusão previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi negligenciado.

Ao final do jogo, o resultado foi outra situação motivo de violência entre alunos, que propiciou o surgimento de piadas e gozações pelos vencedores, e insatisfação e estresse pelos derrotados, que revidaram as gozações com discussões e intimidações, concebendo uma situação de perigo iminente.

A maioria dos alunos apontou no questionário que os erros e os resultados dos jogos são as situações motivo de violência mais frequentes nas aulas de Educação Física, e as principais situações em que se sentem vítimas de violência são: errar o alvo, perder a bola, receber provocações pela derrota, falta de respeito em discussões sobre regras, ser ou ter um familiar xingado e não ser escolhido para formação das equipes. As situações motivo de violência identificadas neste recorte corrobora o questionário dos alunos e, portanto, necessita um olhar mais atento dos professores sobre o universo de significações dos alunos nas aulas

de Educação Física, para que possam aguçar a percepção da violência em atos mínimos praticados em suas relações sociais, e minimizar a banalização, possibilitando práticas e interações mais sadias.

Embora se tenha relatado o exemplo do futebol, estes acontecimentos foram comuns (mas em menor número) em outros jogos e atividades praticados pelos alunos. A maioria das situações motivo de violência ocasionadas em meio à Prática Licenciada dos professores possuíram desfechos violentos, solucionados pelos alunos por meio de palavras grosseiras, falta de respeito, incivildades, empurrões, brigas, xingamentos, intimidações, ameaças, humilhações, entre outras ações e atitudes que configuram as violências do tipo verbal, psicológica e física. A adoção destes comportamentos na mediação dos conflitos pode ser o reflexo do aprendizado que provêm do ambiente social dos alunos, que encontram nas Práticas Licenciadas, situações que possibilitam a sua expressão.

Para verificar as manifestações violentas e conhecer as situações que lhes dão origem, Peres (2005) afirma ser imprescindível ao professor observar atentamente o desenvolvimento das atividades e as relações sociais estabelecidas entre os alunos. Entretanto, o professor alienado dos acontecimentos da própria “aula”, por dispensar atenção, orientação, intervenção pedagógica, domínio e supervisão, não percebe as manifestações de violência ou, quando as percebem, utiliza intervenções pedagógicas regidas pelos significados atribuídos ao conceito e a banalidade da violência. Deste modo, pelo fato dos professores não conceberem a exclusão (direta e indireta) como uma forma de violência, conseqüentemente, eles não a percebem durante as atividades práticas, não intervêm nas situações e contribuem para a sua banalização e perpetuação. Pelo fato dos alunos frequentemente adotarem condutas de incivildades, falta de respeito, violência psicológica e atitudes agressivas na mediação de conflitos e discussões, tais comportamentos são banalizados e naturalizados em suas relações interpessoais, e considerados pelo professor como violências leves, que merecem pouca ou nenhuma intervenção pedagógica.

Sem percepção não há intervenção pedagógica e, assim, as atitudes violentas continuam a existir, perpetuando-se nas relações sociais que integram as aulas de Educação Física. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social de Bandura e Walters (1976), as ações agressivas e atitudes violentas dos alunos são reproduções de condutas e comportamentos aprendidos em seu meio social e, neste sentido, na ausência de intervenção pedagógica para conscientizar e transformar estas condutas violentas, a própria aula de Educação Física também pode se transformar em *locus* de aprendizado de comportamentos negativos.

Nas Práticas Licenciadas foram presenciados dois momentos distintos que os professores realizaram intervenções pedagógicas em situações motivo de violência, ou em manifestações de violência consumadas. No primeiro, os professores realizaram intervenções pedagógicas apenas quando procurados pelos alunos para ajudá-los a resolverem os conflitos e problemas provenientes das atividades práticas. No segundo, os professores realizaram intervenções nas manifestações de violência qualificadas por eles como “graves”, a exemplo da violência física (brigas, socos e chutes). Em ambos os momentos, os professores adotaram posturas hostis, autoritárias e punitivas, e realizaram intervenções pedagógicas de mesmo caráter. Além dos professores inintencionalmente possibilitarem, por meio de Práticas Licenciadas, o surgimento de situações motivo de violência, a forma adotada na intervenção pedagógica (comum em violência grave) também é violenta, e caracteriza-se como violência institucional e simbólica praticada pelos professores por meio de Práticas Autoritárias. Deste modo, as Práticas Licenciadas também desencadeiam as Práticas Autoritárias.

4.5 Prática Autoritária

A Prática Autoritária refere-se ao autoritarismo implícito nos modos de agir do professor no relacionamento com os alunos, e na forma com que estabelece e conduz suas práticas e intervenções pedagógicas. A conduta do professor presente na Prática Autoritária envolveu a adoção de posturas hostis, agressivas, autoritárias e punitivas, que geralmente foram utilizadas para manter o domínio da turma, recuperar o controle dos alunos e punir excessos e divergências conflituosas. Esta prática pedagógica também pressupõe um sentido hierárquico de poder na relação entre professor-aluno, que se distancia do modelo dialógico de relacionamento entre educador-educando proposto por Freire (2011).

Conforme Freire (2012, p. 118), o autoritarismo docente:

[...] não se manifesta apenas no uso abusivo, repressivo, de sua autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Se manifesta igualmente num sem-número de momentos e de oportunidades. Na vigilância doentia exercida sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura.

Além de concretizar-se como violência institucional e simbólica, a Prática Autoritária possibilita situações de violência entre alunos, e também suscita a violência contestadora, caracterizada por Vianna (2002) como uma forma de contestação dos alunos contra as imposições e abusos dos professores.

Foram elencados separadamente três aspectos específicos da Prática Autoritária dos professores que se transformaram em situações motivo de violência: a hostilidade e o desrespeito no relacionamento com o aluno; as práticas punitivas como forma de castigo para repreender e “educar”; e o exercício autoritário da profissão por meio de práticas impositivas. Embora estejam descritos separadamente, estas ações da Prática Autoritária dos professores, identificadas como situações motivo de violência, não possuem limites definidos e se relacionam simultaneamente.

4.5.1 Hostilidade no relacionamento professor-aluno

Conforme Peres (2005), a personalidade e a prudência do professor de Educação Física são aspectos fundamentais do relacionamento interpessoal com o aluno, e imprescindíveis para estabelecer um ambiente harmonioso, seguro e de respeito mútuo, que possibilita ao aluno exercer sua criatividade e autonomia em meio às atividades práticas. De acordo com o autor, o bom relacionamento com os alunos é fundamental para que o professor realize um bom trabalho pedagógico, pois a atividade docente é antes de tudo, uma prática relacional.

No entanto, foram observadas posturas hostis e desrespeitosas dos professores no relacionamento com os alunos. A hostilidade esteve presente na conduta dos professores durante a realização de orientações e intervenções pedagógicas, em que utilizaram palavras ríspidas, agressivas e com entonação alta da voz (gritos). Tais palavras e entonação vocal, também foram utilizadas em diversas situações para “chamar a atenção” dos alunos, como observado no momento em que o aluno estava chutando a bola na parede, sem prestar atenção na explicação do professor Bernardo, e foi repreendido aos gritos:

“Para de chutar essa bola, senta e presta atenção [...] depois não sabe fazer e vai ficar enchendo o saco perguntando.”

O desrespeito, além de implícito no diálogo agressivo e hostil, também foi observado em situações que o professor Antônio menosprezou alguns alunos devido às suas dificuldades técnicas e limitações físicas e corporais, por meio de gozações em dizeres como:

“Pode tentar a manhã inteira que você não vai conseguir”; “Você é muito ruim de bola”; “Errar o gol desse tamanho”; “O time perde por causa de você”; “Você é rápido como uma tartaruga”; “Nossa como você é bom, quando eu crescer eu quero ser bom igual a você.”

O tratamento desrespeitoso (irônico) do professor foi considerado situação motivo de violência entre alunos e entre aluno e professor, porque esta conduta profissional expõe os alunos ao ridículo e estimulam gozações, ações corriqueiras de mau gosto e exclusões que causam irritação e nervosismo, ao ponto dos alunos desistirem de participar das atividades ou se revoltarem contra o professor, ou contra os colegas, por meio de violência verbal, física e psicológica. Como exemplo, observou-se uma prática de corrida com obstáculos em que o professor Antônio apelidou o aluno de “tartaruga”, devido sua pouca velocidade, baixa estatura e elevado peso corporal. Os demais alunos zombaram dele por isso, e o aluno vítima das gozações revidou com xingamentos e deixou a atividade. Ao ser convidado pelo professor a retornar para a atividade, o aluno vítima o agrediu verbalmente demonstrando raiva.

Para Bordin (2012), é importante construir uma relação pedagógica baseada na confiança, no respeito mútuo e na reciprocidade, pois auxilia os alunos a desenvolverem uma imagem positiva de si, e reduz a presença de conflitos negativos e violentos nas aulas. Em seu estudo, Ferreira (2010) também constatou que uma das causas que torna o ambiente escolar violento é o tratamento hostil e desrespeitoso dado ao aluno pelos professores, além de sanções sem critério.

4.5.2 Prática punitiva

A prática punitiva foi identificada como a principal forma de intervenção dos professores nas situações de conflito e violência. Embora seus relatos priorizem o diálogo, percebeu-se no decorrer das aulas que os professores adotaram práticas punitivas, ao invés de intervenções pedagógicas reflexivas e conscientizadoras. O mesmo foi descrito pelos alunos, ao serem questionados sobre a atitude do professor diante das situações de violência.

Segundo Castro et al. (2013, p. 30):

[...] a adoção de formas punitivas sem a precedência do diálogo e das tentativas de entendimento de situações de violência correm o risco de contribuir para sedimentar e/ou naturalizar aquelas práticas, na medida em que se adota uma postura meramente reativa e não reflexiva.

Para os autores, os professores que punem os alunos, alimentam a violência e impedem a reflexão sobre a situação ocorrida, devido à ausência do diálogo entre os envolvidos. Segundo Freire (2014), infelizmente muitos professores de boa vontade comprometidos com uma educação libertadora, ainda não se percebem como executores de uma educação tradicional, por sofrer a influência contida nesse modelo de educação e fazer uso incorreto de um instrumento punitivo e alienador em busca do desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Percebe-se esta perspectiva no relato do professor Bernardo ao citar que diante de situações de violência costumava:

“[...] colocar um sentado em cada canto da quadra. Mas, com o tempo de prática você vai pensando, observando e, hoje, por exemplo, se eu tenho dois meninos que se estranharam no jogo, imediatamente eu os retiro da aula e coloco os dois sentados perto, um do lado do outro, porque eu comecei a observar que eles mesmos começam a se entender.”

Embora a prática punitiva seja adotada pelos professores na esperança de conscientizar os alunos sobre suas ações, ao trocarem o diálogo e a orientação, pela punição, castigos e broncas desnecessárias que ridicularizam os alunos, acreditando que estão a educá-los e conscientizá-los, verifica-se que tais ações apenas despertam sentimentos de raiva e tristeza nos alunos, e que, por vezes, incitam revoltas geradas pelo sentimento de exclusão, não pertencimento ao grupo e injustiça, como foi observado na discussão entre dois alunos que trocaram xingamentos no jogo de futebol e o professor Antônio puniu os envolvidos, excluindo-os da atividade. Um dos alunos, chorando, tentou sem sucesso defender sua inocência ao explicar o motivo que o colocou na discussão, mas o professor se negou a ouvi-lo dizendo:

“Não quero nem saber, pode sentar.”

A prática punitiva também gera um clima de medo, desconfiança e insegurança na aula, e o aluno se distancia do professor. O medo de receber punições ou broncas ríspidas foi identificado numa situação peculiar, em que duas meninas se recusaram a pedir para beber água ao professor Bernardo durante a realização da atividade, e optaram por sentar e descansar. Demonstrando cansaço e sede, elas permaneceram conversando para decidir qual delas pediria a autorização do professor enquanto se encorajavam, pois ambas não queriam correr o risco de ter o pedido negado, e acompanhado de algum tipo de hostilidade. O medo de punição também foi identificado nos momentos em que os alunos demoravam a formar filas, grupos, escolher as equipes e colocar os coletes, em que diziam:

“Vai logo mano, o professor vai tirar nós.”

A forma de punição mais utilizada pelos professores foi à prática da exclusão e, conforme Castro et al. (2013), além de não resolver o problema, também implica duas dificuldades: a inexistência de postura formativa nos professores e a impossibilidade de professores e alunos refletirem sobre o ocorrido.

A prática da exclusão variou de acordo com as situações ocorridas e com os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos violentos. Verificou-se a exclusão do aluno apenas da atividade; a exclusão acompanhada do encaminhamento do aluno à sala de aula; a exclusão acompanhada do encaminhamento do aluno à diretoria; a interrupção da aula e o encaminhamento de toda a turma à sala; e a punição mais severa, em que dois alunos foram suspensos por um mês das aulas de Educação Física. Para Aquino (1998, p. 8), a exclusão por meio do encaminhamento, como prática punitiva realizada pelo professor, é uma forma de intervenção causada “por sobre determinações que muito lhes ultrapassam, restando-lhes um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos da violência no cotidiano [...]”. Para o autor, a exclusão do aluno da aula é uma prática que deve urgentemente ser abolida das práticas escolares. Cabe aqui ressaltar que esta prática também posterga o direito do aluno conferido no Art. 53, Incisos I e II do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garantem a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e o direito de ser respeitado pelos educadores (BRASIL, 1990).

As intervenções punitivas dos professores foram proporcionais à percepção e a banalização (hierarquização) atribuída às circunstâncias. Situações de maior gravidade, como a violência física, tenderam a práticas punitivas mais severas, e episódios de falta de atenção, descontrole da aula, atos corriqueiros de mau gosto e violência verbal, tenderam a práticas punitivas mais “leves”. Também vale lembrar que a punição praticada pelo professor, na forma de exclusão, contribui para a ociosidade dos alunos e, respectivamente, acarretam os atos corriqueiros de mau gosto e os outros tipos de violência descritos anteriormente na Prática Licenciada.

Como exemplo de intervenção punitiva leve, tem-se o fato ocorrido no jogo de câmbio (voleibol adaptado), em que o aluno visivelmente alterado pela competitividade e pelos erros de sua equipe, proferiu xingamentos e se dirigiu aos demais colegas com desrespeito e incivilidade (violência verbal). O professor Antônio, aos gritos, o excluiu da atividade, deixando-o sem participar do restante da aula. Como exemplo de punição grave, no jogo de futebol (ocorrido em meio a Prática Licenciada) houve uma disputa ríspida de bola e um aluno proferiu xingamentos ao outro. O aluno vítima revidou da mesma forma, e a violência verbal logo se transformou em violência física. O professor Antônio interviu com uma postura agressiva e, novamente aos gritos, pediu para que os alunos parassem com a briga. Devido à postura do professor em sua intervenção, um dos envolvidos na briga o violentou verbalmente (com xingamentos). De imediato, o professor interrompeu a aula e pôs-se a voltar com **todos** os alunos para a sala, encaminhando os alunos envolvidos na briga à diretoria. Os alunos que brigaram foram suspensos por um mês das aulas de Educação Física pela diretora. Neste caso específico, o professor Antônio, diante à violência verbal que sofria, ainda zombou do aluno dizendo:

“Você é um moleque. Eu estou morrendo de medo de você.”

A maior parte das punições foi realizada de maneira hostil e agressiva, e tais situações geraram constrangimentos e revoltas violentas, como no exemplo relatado. Conforme Peres (2005, p. 198), “atitudes severas de punição por parte do professor, dificilmente são as melhores formas de impedir a agressão”. No fato descrito percebe-se que a prática punitiva do professor se estendeu a atitude da diretora e, mesmo que em situações de

violência originadas pela Prática Licenciada, os professores se dirigem aos alunos de forma agressiva e com a entonação da voz alta (gritando) para puni-los e excluí-los das atividades.

Também é notório que a violência dirigida ao professor foi considerada violência grave, visto que a punição se estendeu a toda turma e culminou na privação do direito à aula dos alunos “contestadores”. A hierarquização da violência implícita na intervenção pedagógica do professor também foi verificada no questionário, em que um aluno diz que o professor:

“**B – 2:** Coloca para sentar só quem bate, quem xinga não.”

Além da hierarquia da violência (gravidade) manifesta como critério que orienta a intervenção punitiva, a indiferença do professor diante de situações conflitivas e significativas para os alunos, faz com que suas intervenções se tornem obrigatórias. Forçados a realizá-las, talvez por isto a realizam sem planejamento e de maneira hostil e agressiva. Neste sentido, observou-se durante a Prática Licenciada do professor Antônio uma manifestação de violência física no jogo de futebol, em que o professor interviu com a exclusão e o encaminhamento dos alunos envolvidos à sala de aula. No entanto, momentos depois, outro aluno reclama ser vítima de violência verbal ao professor que, irritado, diz:

“Para de encher o saco e volta a jogar.”

O professor se volta para o pesquisador (que estava perto observando a situação) e diz:

“Se a gente for ligar para qualquer coisinha, a gente está ferrado.”

Neste caso, o professor demonstra indiferença ao sentimento, e desprezo ao problema do aluno, negando intervenção e orientação pedagógica. No questionário dos alunos também foi possível identificar respostas que confirmam a indiferença relacionada às manifestações de violência observadas em aula:

“A – 16: Ele não faz nada, deixa bater e ainda xinga quem está apanhando.”

“B – 03: Porque uma vez uma aluna puxou o meu cabelo. Nem o professor e nem a professora fizeram nada.”

A indiferença do professor diante dos comportamentos violentos contribui para que muitos deles passem despercebidos ou desprezados no cotidiano das aulas de Educação Física. Isto vem alertar para o fato de que manifestações de violência leve são banalizadas pelos professores, podendo ocorrer livremente ou ser perpetuadas nas relações sociais, devido à ausência de intervenções pedagógicas. Automaticamente, também reforça o predomínio de intervenções pedagógicas orientadas pela hierarquização dos atos violentos.

4.5.3 Exercício do autoritarismo docente

Conforme Cerezer e Outeiral (2011), a autoridade está no poder conferido pelo consentimento que outorga o direito de controle sem o uso da força. O autoritarismo é justamente o seu oposto. Nele não existe poder, e a vontade de uma pessoa/grupo é exercida de modo vertical nas relações sociais, por meio da força, abandono ou negligência sobre as demais pessoas/grupos, que obedecem. Segundo Arendt (2014), poder e violência são inversamente proporcionais e na presença de um, o outro se ausenta. Deste modo, a prática da autoridade pedagógica só é possível ao professor que possui o poder consentido por seus alunos, pois, o professor que perdeu ou não possui este poder, costumeiramente legitima suas ações por meios violentos (principalmente pela força e o desrespeito), típicos da prática autoritária. Neste sentido, o exercício autoritário da docência foi considerado violência institucional e simbólica, identificado em práticas ameaçadoras, na imposição de regras que restringiram a participação dos alunos nas aulas, e na imposição da vontade do professor diante de situações conflituosas.

Assim como no estudo de Castro et al. (2013), os professores recorreram à práticas ameaçadoras e impositivas para tentar recuperar a ordem e o controle da turma, para resolver conflitos entre alunos e para exercer controle excessivo durante a realização de atividades práticas. Várias, foram às vezes em que se ouviu:

“Sai daí senão você vai para a sala”; “Para de correr, senão você vai sentar”; “Para de gritar, senão você vai sentar”; “Ou você faz o que eu mandei, ou você senta”; “Vocês vão ficar um mês, sem jogar futebol”; “Se não ficarem quietos nós vamos voltar para a sala”; “Ou passa a bola, ou você vai sair do jogo.”

Estes dizeres exprimem a forma impositiva e ameaçadora com que os professores resolvem os problemas encontrados nas aulas, e regem o desenvolvimento das atividades.

Também se observou a prática ameaçadora associada à imposição de atividades descontextualizadas, sem sentido e significado para os alunos, que foram obrigados a participar sob a ameaça de punição, como no exemplo do aluno que não estava interessado em jogar câmbio (vôlei adaptado), e o professor Bernardo diz:

“Se você não for jogar, pode ir para a sala, aqui você não vai ficar sentado sem fazer nada.”

A ameaça do professor fomentou nos demais alunos atos de gozações contra aquele exposto a tal situação. Visivelmente contrariado e irritado com os colegas, o aluno “obrigado” a participar do jogo de voleibol agrediu verbalmente e chutou a bola contra um dos alunos que lhe importunava.

O autoritarismo docente também esteve presente no excessivo controle implicado à imposição de regras rígidas que restringiram a participação dos alunos nas aulas. Para Bordin (2012), a regra é um importante componente da relação pedagógica, e a forma como é construída, quem a constrói e a definição de suas finalidades podem influenciar no tipo de relação pedagógica estabelecida na aula. Ainda conforme Bordin (2012, p. 46), embora as regras possam conduzir o comportamento de professores e alunos no relacionamento pedagógico, muitas vezes, situações de conflito podem ser “consequência de regras incoerentes e inadequadas, cujas finalidades são desconhecidas pelos estudantes, ou tampouco foram construídas com eles, mas para eles”.

É sabida a importância da regra no convívio social escolar, na estruturação da aula e no trabalho pedagógico do professor, mas para que possa atingir sua finalidade, a regra precisa fazer sentido aos alunos (que devem ser conscientizados sobre seus motivos) e estar em consonância com sua realidade econômica e social, respeitando também a diversidade, necessidade, liberdade, direitos, emoções e as características da faixa etária.

Observou-se nas aulas de Educação Física da escola “A”, algumas regras que impediram os alunos de correr em momentos inoportunos, usar blusa com capuz, boné ou touca, participar da aula de chinelos e gritar durante a atividade. Segundo o professor Antônio, estas regras foram por ele elaboradas para normatizar a aula de Educação Física e garantir o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, com o intuito de prover ordem e segurança para os alunos. Neste caso, elas apresentam medidas disciplinares que refletem a percepção do professor em relação ao seu cotidiano escolar. Entretanto, em conversas informais junto aos alunos, verificou-se que as regras foram impostas pelo professor sem consentimento, diálogo ou esclarecimento sobre seus motivos, cabendo a eles apenas segui-las, sob a ameaça de punição.

Em muitas ocasiões, foi notório que o sentido atribuído às regras pelo professor Antônio expressa a imposição de sua vontade e o controle excessivo sobre os alunos, devido o modo autoritário utilizado nas intervenções pedagógicas. Transgressões das regras implicaram “brincas” hostis e foram passíveis de punições, como a exclusão da atividade desprovida de diálogo e direito à defesa dos alunos. Além de não possuírem o direito à defesa, também foi negado para os alunos a oportunidade de se adequarem às regras na ausência de penalidades, como na situação em que o aluno estava jogando futebol com uma “touca” na cabeça, e o professor Antônio o excluiu do jogo. O aluno retirou a “touca”, mas, mesmo assim, permaneceu excluído da atividade por alguns minutos, sob a alegação do professor que disse:

“É para você aprender a parar de ser teimoso.”

Os alunos que foram à escola de chinelo e os que se recusaram a retirar a blusa (alegando estar com frio), automaticamente foram impedidos de participar da aula. Um dos alunos que não retirou a blusa, ao ser proibido de jogar futebol, reagiu com xingamentos e gestos obscenos contra o professor que, imediatamente, o encaminhou para a direção da escola. Por saberem que serão excluídos da aula, em relatos informais, alguns alunos disseram que chegam a se ausentar da escola no dia que tem Educação Física, pelo fato do tênis estar molhado, porque foi lavado.

Também se observou uma aluna que, ao extravasar suas emoções com gritos durante o jogo de “queimada”, foi punida com a exclusão da atividade por dez minutos. Neste caso, o professor Antônio disse:

“Pode sentar, já disse que não é para dar esses gritos irritantes.”

Casos de violência institucional e simbólica como este, negam o próprio direito de “ser humano” dos alunos, que devem reprimir e conter suas emoções, por medo de punição. Percebe-se que a regra imposta de modo autoritário é uma violência institucional e simbólica, que corresponde à violência disciplinar intitulada por Viana (2002), cuja intenção é garantir a ordem e a disciplina por meio da vigilância, do controle e de sanções normalizadoras e punitivas. Cabe lembrar que as regras têm sua importância na organização das atividades e no direcionamento das aulas, mas não devem ser planejadas para limitar a experiência corporal, social e emocional dos alunos, e a punição não pode ter fim em si mesma, mas integrar uma estratégia educativa e reflexiva que os ajudem a ter consciência de suas ações, para dominá-las e desenvolver comportamentos e valores adequados ao convívio social.

A imposição da vontade do professor Antônio foi identificada em uma situação que os alunos saíram correndo da sala de aula, se dirigindo para a quadra. Como uma das regras impostas havia sido que os alunos não poderiam correr em momentos inoportunos (o que inclui a saída da sala até a chegada à quadra), o professor disse:

“Podem parar, volta e vem andando.”

Os alunos voltaram “correndo” para a sala e foram andando para a quadra. Novamente na quadra o professor Antônio disse:

“Agora vocês vão voltar novamente, porque não era para ir “correndo” para a sala, era para ir para a sala andando e voltar para a quadra andando.”

Este exemplo apresenta que embora o professor tenha a boa intenção de ensinar os alunos sobre a importância e o dever de cumprir às regras estabelecidas, ao invés de realizar uma intervenção pedagógica que fundamente a regra, e atribua a ela um sentido e

significado para despertar a consciência do aluno sobre os motivos de respeitá-la, o professor utiliza uma abordagem autoritária, regida pela imposição do poder e da força, por meio de uma intervenção que menospreza e expõe o aluno ao ridículo.

Em outro fato ocorrido, o professor Antônio impõe de modo arbitrário o seu poder no jogo de queimada. Durante a atividade houve muitas dúvidas sobre regras (se foi queimado; se foi fora; sobre posse da bola, etc.) e, em todas elas, o professor atuou como juiz resolvendo os conflitos. Em uma das equipes estavam os alunos mais questionadores, que geralmente começavam as discussões no jogo. O professor visivelmente irritado com a quantidade de conflitos que ocorria na atividade decidiu terminar o jogo e concedeu a vitória para a equipe composta pelos alunos menos questionadores. Tal decisão deu origem à revolta dos alunos, que questionaram a decisão. O professor a defendeu de maneira hostil e agressiva, dizendo para os alunos questionadores que terminou o jogo e concedeu a vitória para a outra equipe:

“Porque vocês são muitos chatos, só reclamam.”

Em seguida, para recompensá-los, os deixou à vontade para jogar futebol e o que mais desejassem, por meio da Prática Licenciada. Em outro fato observado na Prática Licenciada, os alunos jogavam futebol utilizando apenas metade da quadra. Ao perceberem que a outra metade estava vazia (porque o restante dos alunos não estava realizando atividades naquele momento), decidiram jogar futebol na quadra toda. Assim que percebeu, o professor Antônio logo impediu a continuação do jogo e distribuiu “brincas” ao dizer:

“Quem mandou?”; “Vocês pediram para quem, para jogar na quadra inteira?”

Em seguida, o professor colocou os alunos de castigo por dez minutos sentados na arquibancada. Duas meninas que estavam ociosas zombaram dos alunos punidos pelo professor, que revidaram com xingamentos.

Em conversa informal durante as observações, o professor Antônio relatou que:

“Como os alunos me conhecem e sabem do jeito que eu sou, não ficam gritando, não ficam correndo, não pegam no meu material sem pedir.”

Nesta perspectiva, o professor “conquista” a disciplina e a obediência dos alunos (que pressentem punições) por meio do autoritarismo imposto de forma vertical, à força e sem diálogo, e não pela sua autoridade exercida com o consentimento deles.

As Práticas Autoritárias incitaram a violência contestadora dos alunos, que ridicularizados, ofendidos e menosprezados reagem de forma hostil contra os professores. No fato observado em meio a uma Prática Licenciada e, novamente no jogo de futebol, devido o gol sofrido (situação motivo de violência “erro de jogo”), o aluno começou a gritar, proferindo palavras grosseiras contra o colega, com o intuito de gozação. O professor Antônio percebeu a situação e pediu para que o aluno parasse, mas o aluno não lhe ouviu e continuou com as gozações que, inclusive mudou o foco para o professor. Como de costume, o professor o excluiu da aula e o encaminhou à sala. O aluno contestou a atitude do professor com violência verbal. Inusitadamente o professor Antônio entrou em confronto com o aluno e o chamou de:

“Seu merda.”

O aluno na porta da sala ameaçou o professor dizendo:

“Fica esperto, eu vou arrumar uma para você.”

Por fim, o professor chamou a polícia e fez um boletim de ocorrência contra o aluno.

Foi constatado em conversas informais, que há algum tempo o professor apresentava níveis de estresse elevado, associado ao visível desânimo com a profissão. Neste período, perto da semana da criança, devido à situação relatada, o professor Antônio decidiu não realizar atividades comemorativas em forma de punição, dizendo que:

“Os alunos não merecem.”

Dias depois, o professor se afastou da profissão por motivos de saúde.

Diante do exposto, a maioria das manifestações de violência apresentadas nas relações sociais dos alunos durante as atividades práticas foi mediada de modo agressivo, hostil, autoritário e punitivo por ambos os professores, com o intuito de conscientizá-los sobre suas ações, e o fato do professor Antônio adotar frequentemente em sua prática pedagógica, condutas hostis e autoritárias, tanto para assegurar o cumprimento das regras quanto para punir os comportamentos violentos dos alunos, pode estar relacionado ao contexto escolar mais susceptível à violência em que está inserido, juntamente a sua menor formação acadêmica, que inviabilizou uma relação mais dialógica com os alunos, no sentido de conscientizá-los.

Assim, tem-se que a ausência ou o pouco conhecimento sobre a diversidade de sentidos e significados que abrangem o tema “Violência”, aliada a pouca ou nenhuma formação recebida para o seu tratamento de forma positiva, podem prejudicar a prática pedagógica do professor, na medida em que dificulta a elaboração de atividades com menor risco à ocorrência de situações motivo de violência, e limita as formas de intervenção pedagógica do professor, que não consegue conscientizar o aluno sobre suas ações e condutas violentas e, por consequência, seguem reproduzidas nas relações sociais e no cotidiano da escola.

A observação constante da troca do diálogo por práticas hostis e punitivas (principalmente pela exclusão) evidencia esta perspectiva, e nos direciona a rever a formação do professor, no que abrange intervenções dialógicas e positivas em situações de conflito, violência, relacionamento interpessoal e convivência social, na busca pela educação e conscientização de comportamentos adequados para a vida em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de desvendar a origem e a dinâmica da violência nas aulas de Educação Física e sua possível relação com o trabalho pedagógico do professor, considerou-se neste recorte que, a violência institucional e simbólica produzida pelo professor por meio das práticas Licenciada e Autoritária, possibilita espaços de relacionamento social susceptíveis ao surgimento de situações conflitivas que desencadeiam o comportamento violento dos alunos.

Na Prática Licenciada, o professor negligencia sua função educativa e permanece distante dos acontecimentos e desdobramentos da aula. Sem domínio e orientação pedagógica, os alunos fundamentam os códigos do esporte de rendimento às suas participações nos jogos e atividades esportivas, e a competição exacerbada que integra este modo de prática, apresenta-se como a principal responsável por provocar as situações motivo de violência. Dentre tais situações, tem-se o contato corporal realizado com força desproporcional em disputas ríspidas de bola; discussão e falta de respeito decorrente de erros e falhas técnicas nos jogos; a valorização exacerbada da vitória e a não aceitação da derrota, presentes no resultado parcial e final das atividades; a violação de regras que suscita dúvidas e relações impositivas entre alunos; a exclusão direta e indireta; e os momentos ociosos dos alunos que ocasionam ações corriqueiras de mau gosto.

Na prática Autoritária, é comum o professor adotar posturas hostis, agressivas, autoritárias e punitivas em seu modo de agir, estabelecer e conduzir práticas e intervenções pedagógicas, seja para retomar o controle sobre os alunos, manter o domínio da turma ou resolver situações de conflito. O relacionamento hostil e agressivo com o aluno, a utilização de práticas punitivas (principalmente a exclusão) e o exercício autoritário da função docente por meio de ameaças, regras que restringem a participação dos alunos nas atividades e a imposição arbitrária de sua vontade nas decisões, podem distanciar o interesse dos alunos pela aula, enfraquecer os laços de respeito entre professor e aluno, e contribuir para o estabelecimento de um ambiente de medo, insegurança e obediência, imposto pela eminência de punições e castigos.

As situações conflitivas entre alunos, decorrentes da prática Licenciada, possibilitam a manifestação dos diferentes tipos de violência presenciados nas aulas de Educação Física, como a violência física (brigas, empurrões, socos, chutes, boladas e tapas), violência verbal (xingamentos, falta de respeito e incivildades) e a violência psicológica

(fofocas, exclusões, ameaças, intimidações, humilhações, gozações, atos corriqueiros de mau gosto e o bullying, que foi incluído pela ocorrência de repetidas ações de exclusão contra uma mesma vítima).

A prática Autoritária, além de possibilitar situações que originam os tipos de violência física, verbal e psicológica, também possibilita situações que desencadeiam a violência contestadora, devido o professor ser simultaneamente agressor e alvo da violência dos alunos. No entanto, é preciso destacar que as práticas Licenciada e Autoritária não possuem relação direta com os comportamentos violentos apresentados pelos alunos nas aulas, sendo apenas responsáveis por oportunizarem espaços para que se desenvolvam situações que estimulam e fazem emergir os comportamentos violentos que integram a formação pessoal e social dos alunos.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores apresenta-se em estreita conexão com os condicionantes da violência, que regem os comportamentos e as intervenções pedagógicas diante deste fenômeno no cotidiano escolar. Neste sentido, para a violência ser abordada, antes é necessário ser percebida pelo professor. A percepção é proporcional ao conceito de violência exposto pelos professores (conhecimentos e significados atribuídos ao fenômeno) e, inversamente proporcional à sua banalização, que ocorre na indiferença e na hierarquização. A indiferença normaliza o comportamento violento nas relações humanas e transforma a aula em espaços passíveis e permissíveis de violência, e a hierarquização atribui, de acordo com a gravidade da situação, o significado de “mais ou menos” violento ao comportamento dos alunos.

A intervenção pedagógica do professor depende da percepção e da banalização da violência para acontecer, e pode variar, de acordo com a gravidade da situação, ou nem existir, de acordo com a indiferença. A violência explícita (na forma de brigas, socos e chutes) é o tipo de maior percepção do professor, que tende a mobilizar intervenções pedagógicas punitivas, por considerá-la grave. A violência implícita entre alunos (na forma de exclusões, fofocas, bullying, humilhações, gozações, ameaças, intimidações e atos corriqueiros de mau gosto) tende a passar despercebida, sem a realização de intervenções pedagógicas. A violência verbal (na forma de discussões e xingamentos) pode variar dependendo da situação. Em determinadas situações, são consideradas de grau “leve” e os professores realizam intervenções pedagógicas, mas, em outros momentos, passam despercebidas ou os professores dispensam atenção e ações pedagógicas, de acordo com sua indiferença. Assim, a intervenção pedagógica do professor pode ter relação com o tipo e a frequência do comportamento violento manifestado pelos alunos, uma vez que a violência física, por ser mais perceptível e

passível de punição, foi menos frequente em relação à violência psicológica e verbal, que se consolidaram no relacionamento dos alunos pela manifestação constante no cotidiano escolar.

A prática pedagógica do professor também expressa a sua formação profissional. A insuficiente formação e a ausência de conhecimentos sobre a violência escolar, tanto pode limitar o trabalho pedagógico e dificultar a elaboração (planejamento) de atividades preventivas e socializadoras, como observado na prática Licenciada, quanto pode prejudicar a intervenção pedagógica conscientizadora, em que o professor recusa a prática dialógica e opta por ações coercitivas e punitivas (principalmente por meio da exclusão) na esperança de conscientizar os alunos sobre suas condutas, como observado na prática Autoritária. As ações adotadas pelo professor refletem os conhecimentos advindos de sua experiência profissional e do contexto escolar em que está inserido, além de sua formação acadêmica. Deste modo, inintencionalmente, o professor pode empregar ações violentas no tratamento da violência e, conforme Fante (2005, p. 68), “transformam-se em modelos para muitos alunos, que acabam repetindo as condutas agressivas adotadas por seus mestres”.

Embora o contexto social de ambas as escolas sejam semelhantes, os alunos da escola “A” demonstraram-se mais propensos a expressarem comportamentos violentos em relação aos alunos da escola “B”, fato que não apenas representa a influência da família e do meio social na formação dos alunos, como também, a existência de espaços de relacionamento social que estimulam a manifestação destes comportamentos. Neste sentido, a escola “A” apresentou-se mais susceptível a violência em relação à escola “B”, devido não só as características pessoais dos alunos, mas também ao tipo de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor Antônio.

A prevalência das práticas Licenciada e Autoritária nas aulas de Educação Física da escola “A” pode associar-se à menor formação acadêmica do professor Antônio, que imerso no cotidiano escolar frequentemente violento, também apresentou menor percepção e maior indiferença em relação aos comportamentos violentos, dispensando intervenções pedagógicas por considerar “normal” nas relações sociais do seu cotidiano escolar. Neste sentido, o professor também possui uma parcela de contribuição para a frequência e perpetuação da manifestação de violência na escola “A”.

No entanto, o trabalho pedagógico planejado minimiza a ocorrência de situações motivo de violência e, conseqüentemente, a manifestação dos comportamentos violentos dos alunos. Isto pôde ser observado na realização de atividades regidas sob os princípios que compõem o modelo do esporte da escola, no desenvolvimento do conteúdo atitudinal (valores sociais, esportivos, etc.) incorporado em meio às atividades práticas, nas

atividades cooperativas e nas adaptações de regras, em que os professores redirecionaram os objetivos da atividade e desviaram o foco da competição.

Foi considerada a formação mais aprofundada do professor Bernardo, um indicador de qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvido. Aparentemente, este fator conseguiu diminuir a exposição dos alunos ao risco e a manifestação de violência nas aulas de Educação Física da escola “B”. Mesmo sem receber formação específica sobre a violência no contexto escolar, o professor mais capacitado dispõe de conhecimentos, estratégias e métodos de ensino capazes de prevenir e reduzir a ocorrência da violência, ao proporcionar atividades pedagógicas repletas de estímulos para aprendizagem e interação sadia entre os alunos, que não encontram espaços e nem situações para manifestar seus comportamentos violentos.

É importante ressaltar, que na presença do trabalho pedagógico bem elaborado e coerente com a proposta educacional e socializadora da Educação Física, em que a interação professor-aluno foi permeada por respeito e diálogo, e as atividades propostas foram significativas e mais conectadas a realidade e interesse dos alunos, não houve a manifestação da violência nas duas escolas analisadas, e a tendência dos alunos da escola “A” em se expressarem de modo mais violento foi minimizada. Da mesma forma, o não comprometimento com a função docente e a forma hostil de relacionamento com o aluno presentes nas práticas Licenciada e Autoritária, acarretaram situações que efetivou o surgimento da violência nas duas escolas. Isto reforça a importância da formação para a prática pedagógica do professor e demonstra a sua relação com a manifestação do comportamento violento dos alunos nas aulas de Educação Física.

De acordo com Fante (2005, p. 93), “se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos [...]”. Por isto, além de minimizar os acontecimentos violentos, também é preciso educar a ação violenta por meio da reflexão sobre a ação, para o aluno poder transformar seu comportamento e despertar a consciência crítica. Segundo Fante (2005, p. 18), “a ampliação dos níveis de compreensão do aluno sobre as suas atitudes em relação dos demais, contribuirá para que possa modificá-las” e, neste sentido, é tarefa do professor de Educação Física desenvolver práticas que valorizam atitudes de respeito e solidariedade para o exercício da vida em sociedade, por meio de uma *práxis* transformadora que privilegia a formação e a conscientização de comportamentos positivos para o convívio social.

No entanto, dificilmente os cursos de formação preparam os professores para atuarem nos diversos problemas que envolvem o cotidiano da profissão, como aqueles

implícitos na dinâmica do relacionamento social (a exemplo da violência), e que impedem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício global da função educativa. Para Fante (2005, p. 68):

Esse despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos.

Outro fator que carece de atenção especial e pode influenciar o desenvolvimento do trabalho do professor é o **estresse**. Embora não tenha sido foco de análise neste recorte, foi notório que a aparente irritação e agressividade com que o professor Antônio ministrou suas práticas e intervenções pedagógicas, por vezes, desencadearam as práticas Licenciada e Autoritária e, por consequência, os problemas da violência que delas derivam. Neste contexto, Peres (2005) diz que variações de humor, nervosismo, frustrações, problemas internos e externos à escola podem influenciar negativamente o trabalho do professor, e assim, ter relação direta com o seu distanciamento da *práxis* pedagógica e com o surgimento das práticas Licenciada e Autoritária. O pouco e desgastado material pedagógico, a péssima conservação da quadra de aula e o contexto escolar em que se insere o professor Antônio, podem ser algumas causas do desânimo e insatisfação com a profissão por ele apresentado, e que possivelmente também tenha influenciado seu afastamento ao alegar problemas de saúde.

Deste modo, os condicionantes da violência, a formação acadêmica e a experiência profissional, o contexto e, possivelmente, o estresse, podem influenciar o desencadeamento das práticas Licenciada e Autoritária do professor de Educação Física e impedir o desenvolvimento do trabalho comprometido com a proposta educacional de formação integral do ser humano.

Com base nos postulados de Paulo Freire (2011), as práticas Licenciada e Autoritária são rupturas do equilíbrio entre liberdade e autoridade. Para conduzir uma verdadeira *práxis* pedagógica capaz de transformar o aluno, o professor não pode ser autoritário e nem licenciado, e deve haver sempre a necessidade de se construir limites, por meio de uma postura de **autoridade** democrática.

A autoridade é conquistada pelo professor que reconhece o aluno como sujeito de aprendizagem e fundamento do trabalho docente. Isto se efetiva ao ser instrumentalizado

com o entendimento de que as práticas pedagógicas devem ter uma relação ética permeada de respeito, que se efetiva na ação docente comprometida com a transformação do aluno. No entanto, é necessário que o trabalho pedagógico viabilize ambientes de ensino-aprendizagens e interações saudáveis, para o desenvolvimento de condutas adequadas no relacionamento social. Também é necessário o reconhecimento da realidade do aluno e da escola, para utilizar estratégias pedagógicas que dialoguem com suas necessidades.

Segundo Camacho (2001), a hierarquia entre professor e aluno é cada vez menos visível e precisa de negociação a todo o momento. Neste sentido, as práticas Autoritária e Licenciada presentes nas relações entre professor e aluno, precisam ceder lugar à prática dialógica permeada de valores sociais que possibilitam a experiência da reflexão do aluno sobre suas ações e comportamentos.

Por meio da *práxis* pedagógica transformadora é possível despertar a criticidade do aluno diante das condutas violentas e desenvolver comportamentos que valorizam a convivência social, em repúdio à violência. Para realizá-la, o professor precisa conhecer o universo de significações presentes na cultura e no relacionamento social dos alunos e estar atento para que sua prática pedagógica promova ambientes saudáveis de interação, a fim de desenvolver valores individuais, afetivos, sociais e o sentimento de responsabilidade na construção de uma sociedade em que a violência seja menor.

Neste processo, os saberes docentes propostos por Paulo Freire (2011), como o diálogo, o afeto, o respeito e a cooperação, são importantes fundamentos do trabalho pedagógico que possibilita condições ideais para o ensino e aprendizagem de habilidades sociais positivas, em prol da formação humana.

Este trabalho revela que as práticas Licenciada e Autoritária não atendem ao potencial socializador e educativo da Educação Física e caminham na contramão do princípio da Inclusão (proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que desde 1998, diz que os processos de ensino-aprendizagem precisam contemplar o aluno em todas as dimensões do ser humano) e da Ética da convivência humana, necessária na prática educativa e nas relações sociais entre professor e aluno, constituindo-se como importantes fatores do trabalho pedagógico docente que possibilitam o surgimento e a perpetuação da violência que ocorre nas interações sociais durante a aula.

Com o desvendamento de práticas pedagógicas e situações motivo de violência presentes na dinâmica de relacionamento social na Educação Física, espera-se contribuir com mais um elemento para a compreensão sobre o universo de significações da violência escolar, colaborar com o aumento da percepção e a consequente diminuição da

banalização da violência, por meio da reflexão do professor sobre seu trabalho, em benefício da *práxis* pedagógica que auxilie o aluno a refletir sobre suas atitudes e a transformar seus comportamentos em prol de uma sociedade mais justa e menos violenta.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, Série: Mania de Educação, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência Nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Versão resumida, 2003.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2016.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 5ª ed., 2014.
- BALBINO, Marcelo. Todos contra a violência. **Revista Páginas Abertas**, a. 40, n. 64, p. 11-15, 2015.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.
- BORDIN, Márcia Simone da Silva. **A relação pedagógica e o enfrentamento dos conflitos e das violências na escola**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4829. Acesso em: 16 jan. 2016.
- BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício Capinussú de. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, n. 139, p. 58-70, dez. 2007. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/bullying-educacao-fisica-escola-caracteristicas-casos-consequencias-estrategias-intervencao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 6ª ed., 2013.
- BRANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. Padrões de reforço e comportamento social: Agressão. In _____ MEGARGE, Edwin I.; HOKANSON, Jack E. **A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002a**. Brasília: 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002b**. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em: 19/01/2016.

BRÓGLIO, Luciana Prezotto. **Agressividade nas aulas de educação física escolar: encontros ou desencontros?** 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4872&acordo=. Acesso em: 16 jan. 2016.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000202203>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

CARNICELLI FILHO, Sandro; SCHWARTZ, Gisele Maria. Jogos cooperativos e condutas violentas: visão do professor de Educação Física. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano. 11, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd96/violent.htm>. Acesso em: 21 out. 2014.

CASTRO, Juliana Telles de; VAZ, Alexandre Fernandez; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; PINTO, Fábio Machado. Violência em aulas de educação física: corporalidade, docência e formação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 62, p. 19-37, 2013. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie62a01.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Editora Zagodoni, 2011.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano. 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2016.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Etica y violencia. **Revista Nueva Sociedad**, n. 163, p. 31-43, set./out. 1999. Disponível em: http://nuso.org/media/articles/downloads/2794_1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 4ª ed., 2000.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Editora Summus, 2ª ed., 1989.

CORREIA Mesaque Silva. et al. O papel da educação física escolar diante do fenômeno da violência na escola. **Revista Integração**, ano. 16, n. 61, p. 149-154, abr./mai./jun. 2010. Disponível em: http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_61.php. Acesso em: 21 out. 2014.

COSTA, Julio Alves. **Violência nas aulas de Educação Física**. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação Física. 2007. 66 f. Monografia. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/Monografia%20Julio%20Alves%20Costa.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

COSTA, Marcia Regina da; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **A violência: natural ou sociocultural?** São Paulo: Editora Paulus, 2006.

CRATTY, Bryant J. **Psicologia no esporte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2ª ed., 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Editora Papirus, 24ª ed., 2012.

DIAS, Kátia. **Educação Física X Violência**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

DOLLARD, John et al. Frustração e agressão. In _____ MEGARGEE, Edwin I.; HOKANSON, Jack E. **A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

DUPAS, Maria Angélica. **Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos**. São Carlos: Editora EdUFSCAR, 2013, 89p. (Série Apontamentos).

FABBRI, Sonia B. La violencia em las clases de educación física: reflexiones para su prevención. **Praxis Educativa**, La Pampa, Argentina, n. 11, p. 48-56, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899005>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Editora Verus, 7ª ed., 2005.

FERREIRA, Cleber dos Santos. **Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: Uma interpretação do fenômeno nas aulas de Educação Física.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010 Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8523/1/2010_CleberdosSantosFerreira.pdf. Acesso em: 29 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In_____ **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 41ª ed., 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Editora Scipione, 4ª ed., 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 10ª ed., 2012.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 43ª ed., 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 56ª ed., 2014.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350/1056>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GARONI, Polyana Cristina; OLIVEIRA, José Eduardo Costa de; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Violência escolar e educação física. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano. 17, n. 167, abr. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd167/violencia-escolar-e-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série – Educação à Distância).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 4ª ed., 2002.

GÓES, Valéria Maria Soares Silva de. **Reflexão sobre agressividade, violência e bullying na escola: perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas.** 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14541/1/ValeriaMSSG_DISSERT.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

GÓMEZ FIGUEROA, Julio Alejandro; SALAZAR, Ciria Margarita. Detección de violencia escolar em adolescentes em la classe de educación física. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte.** v. 10, n. 1, p. 41-47, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311132628005>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GOTO, Cristiane. Bullying: maldade sutil. **Jornal da Cidade**, Bauru, 12 fev. 2006. (Caderno Ser, p. 1- 3). Disponível em:
http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=68374&ano=2006&p=Bullying.
 Acesso em: 16 jan. 2016.

GROSSI, Patrícia Krieger; Santos, Andréia Mendes dos. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 249-267, 2009. Disponível em:
http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8072/2/Desvendando_o_fenomeno_bullying_nas_escolas_publicas_de_Porto_Alegre_RS_Brazil.pdf. Acesso em: 13 jun. 2016.

GUIMARÃES, André Luiz Pereira. **Autoritarismo e violência simbólica na educação física escolar**: representação de alunos de escolas públicas. 1994. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, jul. 1994. Disponível em:
http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=485&acordo=. Acesso em: 16 jan. 2016.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas: Editora Autores Associados, 2ª ed., 2005.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus, 11ª ed., 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 8ª ed., 2011.

HIRAMA, Elaine Prodócimo. **As emoções na educação física escolar**. 2002. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em:
<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000242844>. Acesso em: 16 jan. 2016.

KAMINSKI, Marcela Gadens Anciuti; EL TASSA, Khaled Omar Mohamed. **A prática pedagógica de Educação Física e a violência no contexto escolar**. Cadernos PDE, v. 2, Paraná, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2514-6.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijui, 7ª ed., 2009.

LIPPELT, Ricardo Tucci. **Violência nas Aulas de Educação Física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal**. 2004. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004. Disponível em:
http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=155. Acesso em: 15 jan. 2016.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, Nov. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LOSS, Adriana Salette; ONÇAY, Solange Todero Von. **Práxis em diálogos com Paulo Freire**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional (GEN), 2ª ed., 2014.
- MAFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.
- MAFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.
- MAFESOLI, Michel. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e Cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- MARTINS, Eni de Fátima. **Formação de professores e violência nas escolas**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=201706. Acesso em: 16 jan. 2016.
- MEGARGEE, Edwin I.; HOKANSON, Jack E. **A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- MELIM, Fernando Marcelo Ornelas; PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira. A influência da educação física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 67, n. 1, p. 65-84, jan. 2015. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6650Ornelas.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- MELLO, Guiomar Namó de. Os investimentos na formação de professores. **Pátio revista pedagógica**. n. 80, p. 20-22, nov. 2006/ jan. 2007. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6715/os-investimentos-na-formacao-de-professores.aspx>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- MELO, José Pereira de. Perspectivas da educação física escolar: reflexão sobre a educação física como componente curricular. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 20, p. 188-190, set. 2006. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/53_Anais_p188.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2016.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, ano 5, n. 9, p. 31-46, 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2385>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- MOREIRA, Evando Carlos; WEIMER Weyboll Rocha. Violência e Bullying: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n1/0101-3289-rbce-36-01-00257.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

NISTA-PICCOLLO, Vilma L. Um programa de educação física adequado ao desenvolvimento da criança. In: _____ **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: Editora da Unicamp, 3^a ed. 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

O'REILLY, Maria Cristina Ravaneli de Barros. **Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações – a experiência de Minas Gerais**. 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104779/oreilly_mcrb_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jan. 2016.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Internet e educação: uma análise das novas mediações nos processos de interação e construção de conhecimentos**. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Física) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PERES, Luis Sérgio. **A prática pedagógica do professor de Educação Física: Atitudes de Violência no contexto escolar**. 2005. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=361. Acesso em: 16 jan. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <http://sistemas.virtual.udesc.br/projetoensino/admin/uploads/10542-40790-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PORTO FERREIRA. Departamento Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Plano de Gestão da escola “A”**. Porto Ferreira: 2015.

PORTO FERREIRA. Departamento Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Plano de Gestão da escola “B”**. Porto Ferreira: 2015.

PRODÓCIMO, Elaine. et al. Jogo e emoções: implicações nas aulas de educação física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 12, p. 128-136, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/754/1034>. Acesso em: 16 jan. 2016.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental**. 2001. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11857/1/Marilene%20Ristum.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

RIVERDITO, Riller Silva. et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008. Disponível em: [https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path\[\]=1207&path\[\]=3617](https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path[]=1207&path[]=3617). Acesso em: 16 jan. 2016.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores**: estudo em escola pública de Goiânia. 2011. 189 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Leila_Oliveira.pdf?1334233250. Acesso em: 16 jan. 2016.

SARAIVA, Kandy Sgarbi de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de. **Saraiva Jovem**: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 17ª ed., 1987.

SCHON, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 23ª ed., 2007.

SHAFFER, David R.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2ª ed., 2012.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas quintas séries. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SILVA, Marilda da; SCARLATTO, Elaine Cristina. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764/2500>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733>. Acesso em: 16 jan. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 14ª ed., 2012.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Ed Gente, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/341>. Acesso em: 16 jan. 2016.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228/936>. Acesso em: 16 jan. 2016.

VÀSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2ª ed., 1977.

VAZ, Alexandre Fernandez; BASSANI Jailson José; ZEISER Cristiane Camila; ALBINO Beatriz Staimbach. Acerca da violência por meio do futebol no ensino de educação física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 139-147, mai./ago. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Acerca-da-violencia-por-meio-do-futebol.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

VIANA, Nildo. Violência e escola. In _____ VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Orgs.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

VILHENA, Junia de.; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 27-58, set. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v2n2/03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

7 APÊNDICES

APÊNDICE “A”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MODELO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

**A ORIGEM DA VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Você foi convidado a participar da pesquisa intitulada “A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor”, por ser professor (a) de Educação Física efetivo na rede municipal de Educação da cidade de Porto Ferreira – SP e por lecionar para uma turma do 5º ano do ensino fundamental na escola em que a pesquisa será desenvolvida.

Devido o aumento dos incidentes de violência no âmbito escolar, a pesquisa analisará a prática pedagógica do professor de Educação Física e as ocorrências de manifestações de violência durante as aulas e terá como objetivos identificar, compreender e discutir os principais fatores desencadeadores de violência nas práticas pedagógicas da área de Educação Física.

O participante será convidado a uma entrevista individual, semiestruturada, referente à sua prática pedagógica. A entrevista será gravada em áudio para transcrição, que será apresentada ao participante para comparação e validação das informações. O pesquisador também realizará observações de algumas aulas de Educação Física num período mínimo de quatro meses sem nenhuma intervenção e coletará os dados observados por meio de diário de campo e filmagens.

A pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante visto que não será exposto a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se à complexidade do tema violência e sua relação com experiências sociais e individuais negativas. A exposição de opiniões pessoais em responder questões relacionadas à pesquisa e a presença do pesquisador na entrevista e nas práticas pedagógicas pode gerar eventuais constrangimentos, estresses e desconfortos. Diante dessas situações, tais riscos poderão ser controlados pelos

procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante.

O participante terá garantido pausas durante a entrevista, a liberdade de não responder qualquer pergunta que considerar constrangedora e poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, para verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar do participante.

Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins científicos e o participante poderá utilizá-los em benefício da área da Educação Física e de sua prática pedagógica ao tornar-se apto para prevenir e intervir em situações relacionadas à temática da violência.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e você terá assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão atribuídos de forma fictícia, com garantia de anonimato nos resultados e publicações que impossibilita sua identificação.

O participante receberá uma cópia deste termo que consta o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal e pode solicitar esclarecimentos sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos
(pesquisador principal)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Tiago Lepre Mello
(aluno de pós-graduação)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE “B”**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****MODELO – TERMO DE ASSENTIMENTO
(Resolução 466/2012 do CNS)****A ORIGEM DA VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Você foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor”, por estar devidamente matriculado na turma do 5º ano e na escola em que a pesquisa será desenvolvida.

Devido o aumento dos incidentes de violência no âmbito escolar, a pesquisa analisará a prática pedagógica do professor de Educação Física e as ocorrências de manifestações de violência durante as aulas e terá como objetivos identificar, compreender e discutir os principais fatores desencadeadores de violência nas práticas pedagógicas da área de Educação Física.

Você será convidado a responder um questionário sobre a violência durante as aulas de Educação Física. O questionário será individual e realizado na própria escola e no período de aula. O pesquisador também realizará observações de algumas aulas de Educação Física num período mínimo de quatro meses sem nenhuma intervenção e coletará os dados observados por meio de diário de campo e filmagens.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, visto que não será exposto a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se à complexidade do tema violência e sua relação com experiências sociais e individuais negativas. A exposição de opiniões pessoais em responder questões relacionadas à pesquisa e a presença do pesquisador no questionário e nas práticas pedagógicas pode gerar eventuais constrangimentos, estresses e desconfortos. Diante dessas situações, tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o seu bem estar.

Você terá garantido pausas durante a entrevista, a liberdade de não responder qualquer pergunta que considerar constrangedora e poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, para verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o seu bem-estar.

Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins científicos e você poderá utilizá-los em benefício próprio ao tornar-se consciente e crítico acerca da temática pesquisada e desenvolver comportamentos e atitudes sociais positivas.

Para participar deste estudo o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O responsável também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a qualquer momento estará livre para recusar ou desistir. A recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e você terá assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações que impossibilita sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal e pode solicitar esclarecimentos sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos
(pesquisador principal)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Tiago Lepre Mello
(aluno de pós-graduação)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do aluno: _____

APÊNDICE “C”**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****MODELO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)****A ORIGEM DA VIOLÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

O seu filho (a) foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor”, por estar devidamente matriculado na turma do 5º ano e na escola em que a pesquisa será desenvolvida.

Devido o aumento dos incidentes de violência no âmbito escolar, a pesquisa analisará a prática pedagógica do professor de Educação Física e as ocorrências de manifestações de violência durante as aulas e terá como objetivos identificar, compreender e discutir os principais fatores desencadeadores de violência nas práticas pedagógicas da área de Educação Física.

Seu filho (a) será convidado a responder um questionário sobre a violência durante as aulas de Educação Física. O questionário será individual e realizado na própria escola e no período de aula. O pesquisador também realizará observações de algumas aulas de Educação Física, num período mínimo de quatro meses sem nenhuma intervenção e coletará os dados observados por meio de diário de campo e filmagens.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a seu filho (a), visto que não será exposto a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se à complexidade do tema violência e sua relação com experiências sociais e individuais negativas. A exposição de opiniões pessoais em responder questões relacionadas à pesquisa e a presença do pesquisador no questionário e nas práticas pedagógicas pode gerar eventuais constrangimentos, estresses e desconfortos. Diante dessas situações, tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá

ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar de seu filho (a).

Seu filho (a) terá garantido pausas durante a entrevista, a liberdade de não responder qualquer pergunta que considerar constrangedora e poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, para verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de seu filho (a).

Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins científicos e seu filho (a) poderá utilizá-los em benefício próprio ao tornar-se consciente e crítico acerca da temática pesquisada e desenvolver comportamentos e atitudes sociais positivas.

A participação de seu filho (a) é voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência de seu filho (a) não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e seu filho terá assegurado o sigilo sobre a participação de seu filho (a) em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações que impossibilita sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, e poderá solicitar esclarecimentos sobre o projeto e a participação de seu filho (a), agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos
(pesquisador principal)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Tiago Lepre Mello
(aluno de pós-graduação)

Endereço:

Cidade:

Fone:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo em autorizar sua participação. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Responsável: _____

APÊNDICE “D”**MODELO – CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da EMEF participante, informo que o projeto de pesquisa intitulado: A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor, apresentado pelo pesquisador Tiago Lepre Mello e que tem como objetivo principal identificar e analisar os possíveis fatores desencadeadores de violência nas práticas pedagógicas da área de Educação Física, foi analisado e, considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Dados do Responsável Legal Pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: _____

Cargo: _____

Telefone para contato: (____) _____

Email (se possuir): _____

_____, _____ de _____

Assinatura: _____

(representante legal)

APÊNDICE “E”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____
Sexo: _____
Tempo de formação: _____
Possui curso de formação continuada: _____
Tempo de atuação como professor: _____
Tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental: _____
Tempo de atuação nessa escola: _____
Possui acúmulo de cargo: _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1) O que você entende por violência no contexto escolar?

ANTÔNIO: Bom, eu considero violência todo tipo de agressão, seja, física ou verbal, atitudes que ultrapassam os limites do que a gente considera normal, e agressões verbais como o próprio bullying que hoje é muito discutido, eu considero o bullying também como uma violência verbal.

BERNARDO: Eu não tenho muitas leituras dessa temática, mas entendo que seja qualquer tipo de ação ou situação que gere algum tipo de desconforto físico e emocional para o aluno ou mesmo para o professor, como por exemplo, violência física (bater, brigar), violência verbal ou psicológica como o bullying.

- 2) Durante as aulas de Educação Física ocorrem situações de violência? Com que frequência?

ANTÔNIO: Sim, no que eu considero violência como, empurrões, tapas, algumas discussões verbais, isso acontece no cotidiano sim, diariamente. Não são casos de violência extrema como brigas, aquele negócio do aluno querer brigar a hora que sair da escola, isso daí não acontece, mas o tipo de discussão verbal, agressão verbal e algumas violências, sim. Então, essa violência leve, que eu considero uma violência leve, como um tapa, um empurrão, um xingamento, isso aí é diário, é cotidiano.

BERNARDO: Violência física não. O que acontece muitas vezes, por trabalharmos com o movimento, alguns jogos e brincadeiras tem um contato corporal maior, e as crianças às vezes não conseguem reconhecer que isso é uma coisa natural da atividade, e você precisa fazer aquela mediação. Mas violência de briga, pancada, soco, chute, isso não acontece. O que acontece com mais frequência é aquele desrespeito verbal, que eu posso considerar como bullying, como apelidos e falas do tipo “ah você é ruim, eu não vou jogar com você”, enfim esse tipo de coisa, mas agressão física não. Eu não sei lhe dizer exatamente com que frequência, mas acontece sempre. É o tipo de coisa que quando acontece, eu paro a aula, tento conversar, tento amenizar, tento resolver a situação ali no momento. Mas não vou dizer que é cotidiano, que acontece no dia a dia.

3) Quais são os tipos e atitudes de violência mais comuns?

ANTÔNIO: As mais comuns são discussões e agressões físicas (como empurrões ou até alguns tapas), que surgem de disputas de jogos, como futebol. Por exemplo, quando acontece alguma falta, os alunos às vezes discutem, um fala que não foi falta, o outro fala que foi, e nessa discussão acaba surgindo alguma violência verbal. Os mais comuns são tapas, às vezes algum aluno empurra o outro E o que mais acontece mesmo são os xingamentos, quando eles estão disputando alguma coisa, algum jogo que é mais competitivo, os xingamentos são mais comuns, violência verbal.

BERNARDO: Como eu disse anteriormente, são aquelas situações onde acontece o contato corporal durante a atividade, por exemplo: algum jogo de bola, com bola, futebol principalmente, que tem contato corporal maior, e que às vezes as crianças não conseguem identificar isso como elemento que faz parte do jogo, e às vezes eles acabam se estranhando, mas nada que caracterize uma violência, algo mais grave como uma agressão física, nada disso. É a questão do próprio bullying, como apelidos, piadinhas e brincadeira pejorativa, é o que acontece mais.

- 4) Quais os motivos (causas) mais relevantes para a ocorrência de situações violentas durante as aulas de Educação Física?

ANTÔNIO: As violências acontecem mais quando são abordados os jogos de forma competitiva, exemplo, o futebol propriamente dito. Porque você pode fazer uma brincadeira, uma brincadeira relacionada ao futebol, uma brincadeira relacionada ao esporte, mas quando é o jogo mesmo, quando você aborda o jogo de forma competitiva, são nessas aulas que acontecem mais atos de violência.

BERNARDO: Quando o aluno não consegue interpretar que aquelas situações são características dos jogos, e quando eles não conseguem perceber as diferenças que existem entre eles e os colegas. Então, parte da situação de desconhecer o limite, as características do colega. Por exemplo, ele pode ser bom em uma determinada prática só que não consegue entender que o colega pode não ser tão bom. Existem situações de desrespeito, “eu acho que sou melhor”, então eu tenho o direito de desrespeitar, seja verbalmente ou fisicamente. Eu acho também que a questão sociocultural e familiar, influencia muito nisso.

- 5) O contexto social dos alunos e a realidade da escola possuem relação com as situações de violência que acontecem nas aulas? Por quê?

ANTÔNIO: Eu acho que sim, porque alguns dos nossos alunos convivem com a violência dentro de casa, alguma forma de violência que vem do próprio pai, mãe, ou responsáveis, ou até mesmo a ausência do pai e da mãe no que diz respeito a sentar com o filho e explicar para ele o que é certo, o que é errado, quais são os limites que ele tem que seguir. Então, muitas vezes os pais, por trabalharem o dia todo, eles ficam ausentes nessa parte e isso se reflete no comportamento do aluno dentro da escola, o que ele vê em casa, o que ele vive dentro de casa, acaba se refletindo dentro da escola. No contexto deles, tem muita criança de baixa renda, que tem muita carência afetiva. Você percebe que a criança tem muita carência afetiva, e o pai e a mãe, por terem dificuldades financeiras, muitas vezes trabalham o dia todo, trabalham em dois lugares, e essas crianças, muitas vezes ficam sozinhas o dia todo em casa. O contexto deles é de muita carência econômica e afetiva dentro de casa.

BERNARDO: Certamente. Aqui nessa escola eu não tenho muito esse problema, mas em outra escola que trabalho, eu tenho um pouco mais de conhecimento do contexto social das crianças, e percebo claramente, que a situação que elas vivem em casa tem relação direta, tem

reflexo direto com as manifestações de violência que se apresentam na escola. Por exemplo, na outra escola, teve dia que eu chegava segunda-feira na escola, e a criança dizia “ah professor, estava no churrasco em casa, meu pai bateu na minha mãe”, ou “meu tio deu uma facada no meu pai”, e analisando a criança durante a aula, no jogo, qualquer coisa, um esbarrão, um tropeção, às vezes ela mesmo se atrapalhava sozinha, já era motivo para querer distribuir pontapés, socos nos colegas. Então, eu não tenho absoluta certeza se o que elas vivem em suas casas, com os pais, tem influência direta nessas manifestações de violência por parte dos alunos, mas reflete bastante.

- 6) As situações violentas que ocorrem durante as aulas de Educação Física podem influenciar na qualidade e no desenvolvimento da prática docente? Isso pode causar experiências negativas nos alunos, afetando sua aprendizagem e seu interesse pelas aulas?

ANTÔNIO: Eu acho que as atitudes violentas só atrasam as aulas. O único prejuízo que elas causam é o atraso nas aulas porque, quando acontece alguma situação de violência, eu tenho que parar a aula e conversar com os alunos, explicar para eles e às vezes para a turma toda. Dependendo do caso, eu pego só os alunos que foram envolvidos no caso de violência para conversar com eles, para orientá-los sobre o que aconteceu e orientar o aluno que está errado a pedir desculpas. Alguns casos que são mais graves eu tenho que encaminhar os alunos para a direção. Então tudo isso toma muito tempo da aula e acaba atrasando a aula. Mas eu acredito que isso não traz uma experiência negativa para os alunos, porque esses conflitos e essas discussões, em minha opinião, fazem parte do desenvolvimento da criança, da faixa etária. Então eu acho que, desde que não seja um caso de violência extrema, não atrapalha e não causa uma experiência negativa no aluno, porque faz parte da faixa etária e do contexto escolar esses conflitos e discussões. Algumas coisas assim são normais, e não causa nenhuma experiência negativa, porém atrasam minhas aulas. Às vezes eu deixo de passar algum conteúdo, ensinar algum jogo porque não deu tempo de ensinar.

BERNARDO: Acredito que sim, embora não ocorram muitas práticas de violência nas minhas aulas aqui, mas eu acredito que podem sim, porque isso pode trazer uma desmotivação tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, desmotivação no sentido de planejar, preparar a aula, buscar outros elementos para agregar na aula, enquanto que para os alunos, deles se recusarem a participar. Citando o exemplo do bullying, se você tem um grupo de alunos que são sempre vítimas, ou vitimizados através do bullying, é natural

que eles não queiram, depois de um tempo, se expor durante a aula para não voltar a ser motivo de bullying. Com certeza, inclusive tenho lido algumas coisas sobre desinteresse pelas aulas de Educação Física, e um dos pontos que a literatura traz dentre vários é o próprio bullying, porque diferentemente do contexto de sala de aula, na Educação Física, os alunos estão muito expostos, corporalmente falando, então, é onde as habilidades e as limitações estão mais evidentes. Se esse aluno passa por repetidas situações de bullying, é natural que ele se retraia e não queira se expor, e que acabe em última instância se evadindo das aulas.

- 7) Quem se envolve com maior frequência em situações de violência, meninos ou meninas? Existe a predominância no tipo de violência praticado por ambos?

ANTÔNIO: Eu acho que nessa faixa etária não tem diferença. Eu dou aula para essa faixa etária do primeiro ano até o quinto ano, tem alunos de seis anos até doze, treze anos, e nessa faixa etária eles têm os mesmos tipos de conflitos, tanto meninos quanto meninas (eu considero bem parecido o tipo de conflito). E, o tipo de violência é bastante variado não tendo uma coisa que acontece sempre do mesmo jeito. Eles têm os mesmo tipos de discussões, são discussões que surgem às vezes de um jogo, de uma disputa de bola, às vezes uma criança que brincar com um material que o outro está usando e então vai lá para pegar o material do colega, e isso, nessa faixa etária, é independente se é menino ou menina. Pode ser que em outras faixas etárias sejam diferentes.

BERNARDO: Se você me perguntasse isso uns dez anos atrás, no meu tempo de escola, eu diria que seriam os meninos, mas hoje, eu não tenho tanta certeza. Eu diria que não dá para fazer essa diferença. Existem casos e casos. Tem meninos que se envolvem em violência tanto quanto meninas. Nosso caso aqui, o que acontece mais é uma diferença, os meninos acabam se envolvendo em (não vou chamar de violência) desentendimentos de uma forma mais corporal, de querer já partir para a briga. As meninas ficam mais na questão verbal, de ofender, fofocar, de criar boatos e picuinhas entre os grupinhos. Mas não posso dizer que existe diferença, que “meninos se envolvem mais e meninas menos”. Eu não vejo assim, eu acho que está equilibrado.

- 8) A disciplina de Educação Física pode contribuir para a diminuição da violência entre os alunos? Como e Por quê?

ANTÔNIO: A aula de Educação Física pode contribuir sim. Primeiramente, o professor de Educação Física deve orientar os alunos sobre a violência desde o primeiro dia de aula. O professor deve chegar no primeiro dia de aula, quando está se apresentando, e abordar o assunto da violência, dizer que nas aulas de Educação Física não pode ter empurrões, não pode ter discussões, nem ofender os colegas, então, isso já deve ser abordado desde o primeiro dia de aula. Eu acho também que deve ser abordado diariamente pelo professor em conversas, antes e depois das aulas e quando o aluno comete algum ato de violência, o professor de Educação Física deve sentar com o aluno e orientá-lo. Além disso, na Educação Física existe os jogos cooperativos. Os jogos cooperativos desenvolvem no aluno um espírito de equipe e isso ajuda a amenizar. Trabalhar com jogos cooperativos ajuda a amenizar o problema da violência.

BERNARDO: Eu não diria nem que é a Educação Física, mas eu acredito que é a escola, as disciplinas como um todo podem contribuir. No entanto, eu vejo uma questão que preocupa bastante, por exemplo: aconteceu uma briga, um aluno empurrou o outro, como é que a escola normalmente resolve isso? Manda para a diretoria, a diretoria faz uma advertência e encaminha para os pais. A escola coloca muitas regras e as regras são importantes para manter o bom funcionamento, mas, eu entendo que não adianta só colocar regras se não discutir o princípio da regra, por exemplo: é proibido brigar. Proibido brigar é uma regra, mas porque é proibido brigar? Qual é o princípio que norteia essa regra? Que é o respeito ao colega para manter o bom convívio, pois, está todo mundo aqui em uma situação de aprendizagem. Então falta discutir esse princípio que fundamenta a regra. Muitas vezes falta à escola e o professor, eu me coloco também, discutir o princípio e não discutir tanto a regra, se não fica aquele monte de regra, mas a criança nem sabe o porquê delas. Então, eu acho que falta à escola discussão de valores e de princípios, pois a escola não se preocupa, pelo menos no currículo oficial, em discutir os valores. Na verdade a discussão de valores, o tratamento de valores fica muito no currículo oculto. Então, por exemplo, aconteceu uma situação X durante a aula e o professor para e discuti aquela situação. Mas ele não planeja “hoje eu vou discutir, ensinar meus alunos sobre dignidade, justiça”. Isso não está no currículo, mas se acontecer uma situação que caiba essa discussão, talvez ela exista, mas ela não está pensada e esquadrinhada no currículo. O que falta é a questão dos valores saírem do currículo oculto e se tornarem mais presentes na prática do professor. É algo difícil, mas enfim, eu acho que é necessário.

9) Você aborda o tema violência em sua prática pedagógica?

ANTÔNIO: Sim, eu abordo. Como eu disse na questão anterior, desde o primeiro dia, quando estou me apresentando como professor dos alunos durante o ano, eu já explico que durante as aulas não deve acontecer atos de violência como tapas, empurrões, e que todo o tipo de conflito deve ser trazido até o professor para ajudar a resolver, ou então resolverem conversando. Essa é a orientação que eu passo para eles desde o primeiro dia de aula e eu reforço isso diariamente com conversas antes e depois das aulas. Quando acontece algum ato de violência, eu paro a aula uns dez minutos antes para pode conversar com os alunos e falar sobre o que aconteceu, explicar que não é legal, não é considerado certo. Então, isso eu abordo diariamente nas minhas aulas, e também, eu utilizo os jogos cooperativos para tentar desenvolver nos alunos o lado de espírito de equipe, de conjunto.

BERNARDO: Então, agora vou dar um tiro no próprio pé. Eu acabei de falar que isso é preciso, que essa questão precisa sair do currículo oculto, mas eu digo que não, como elemento central, como conteúdo das aulas de Educação Física. O que eu faço, por exemplo, quando eu trabalho com jogos pré-desportivos, ou com algumas práticas esportivas, como vôlei, basquete, enfim, dentro desse conteúdo eu trato a questão da violência explicando questões inerentes ao jogo, por exemplo, você está fazendo um jogo com bola, então, o contato corporal ele é inevitável, uma hora ou outra você vai trombar com o colega ou vai ter um encontrão, um jogo de corpo, enfim. Você explica que algumas coisas são normais, algumas coisas acontecem sem querer, então, ao invés de partir para cima, levanta e pede desculpa, se acerta com o colega, enfim. Algumas coisas mais específicas, como por exemplo, quando eu trabalho com o futebol, eu discuto o esporte, trago alguns elementos, figuras, alguns questionamentos sobre violência de torcida, esse tipo de coisa. Mas ainda confesso que fica muito superficial, porque como eu disse, nós não conseguimos ainda trazer essas questões para o currículo oficial, ainda fica no currículo oculto. Quando acontece a situação, é quando você acaba discutindo e resolvendo, e às vezes quando a situação acontece, você não está adequadamente preparado para lidar com essas situações.

10) Como é a sua prática pedagógica em relação ao tema violência?

ANTÔNIO: Como respondi anteriormente, através de conversas antes e depois das aulas, diariamente, e através de jogos cooperativos, esse é o trabalho pedagógico que faço em relação à violência.

BERNARDO: Não tem manifestações, assim, de violência aqui na escola. Felizmente na nossa clientela não temos muito problemas, mas quando tem, a gente sempre tentar resolver

através do diálogo, conversando, ouvindo os dois lados e tenta solucionar da melhor maneira possível. Agora em relação a minha prática, é o que eu disse, infelizmente ainda a temática da violência não é um ponto do currículo oficial, ainda fica muito naquelas questões mais esporádicas, “aconteceu a situação, então a gente vai sentar e conversar sobre isso, vamos nos acertar”, mas falar que tem um momento na minha aula, no bimestre, por exemplo, que eu vou sentar com os alunos e trabalhar isso, não.

11) Qual é a sua atitude perante as situações de violência entre os alunos durante as aulas?

ANTÔNIO: Quando ocorre alguma situação de violência eu paro a aula imediatamente, quando um o caso que serve de exemplo para toda a turma, eu paro a aula e converso com toda a turma e explico que não pode acontecer esse tipo de violência. Dependendo do caso eu chamo só os alunos envolvidos na violência, converso com eles, oriento que a violência e conflitos acontecem e que podem resolver o conflito conversando de uma forma pacífica. Alguns casos, quando é um ato ou uma agressão mais violenta, eu encaminho os alunos para conversarem com a direção da escola. Então, quando for necessário eu paro a aula e converso com os alunos, e quando for necessário eu encaminho os alunos para a direção da escola.

BERNARDO: A princípio o que eu costumava fazer quando tinha uma briga, por exemplo, eu colocava um sentado em cada canto da quadra. Mas com o tempo de prática você vai pensando, observando e hoje por exemplo, se eu tenho dois meninos que se estranharam no jogo, imediatamente eu os retiro da aula e coloco os dois sentados perto, um do lado do outro, porque eu comecei a observar que eles mesmos começam a se entender. Outras vezes, você dá uma bronca em um, dá uma bronca no outro, ou toma partido, porque muitas vezes um fala uma coisa e o outro fala outra. E muitas vezes você deu uma bronca e quando você vê, estão os dois se falando e quem fica de ruim na história é o professor. Então eu coloco os dois no canto e fico observando, muitas vezes eles mesmos se acertam. Se eu vejo que a coisa não está indo, eu vou lá, tento conversar, escuto um, escuto o outro, vou inquirindo o que pode ser feito para solucionar essa situação, o que aconteceu e o que não aconteceu, porque aconteceu, porque você bateu nele, enfim, eu intervenho sempre através do diálogo. Logicamente tem situações que não é possível solucionar dessa maneira, então busco ajuda na direção, coordenação, etc. Mas no geral, eu sempre consigo solucionar essas coisas no espaço da aula mesmo, não preciso levar nada para a direção ou coordenação.

12) Qual é o papel do professor de Educação Física em relação à violência?

ANTÔNIO: O papel do professor é tentar coibir os atos de violência e principalmente orientar os alunos, explicando as consequências dos atos violentos, como resolver os conflitos sem violência. O papel do professor de Educação Física é orientar os alunos através de conversas.

BERNARDO: Igual ao papel de todos os professores, você deve estar preparado, mas a profissão de professor é complicada. Você não tem que dar conta só dos conteúdos que são inerentes a sua área de atuação, você tem que dar conta de um arcabouço de vários elementos que estão envolvidos e que não fazem parte “teoricamente” do currículo (a violência é um deles). No caso da Educação Física especificamente, quando você lida com o corpo, com o corpo em movimento, seja no jogo ou no esporte, aflora muito a questão do sentimento, ganhar, perder e muitas vezes a criança não sabe (a criança porque eu lido com os pequenos) lidar com o sentimento de derrota, e isso pode se manifestar através da violência. Então o professor deve estar preparado para lidar com essas situações, para mediar às situações de violência, e de estresse, pois, muitas vezes o que passamos aqui, eu avalio muito mais como uma situação de estresse do jogo, da atividade, como do que violência. Mas mesmo assim, o professor deve estar preparado para lidar com essas coisas, para acalmar os ânimos, conversar e tematizar essas situações em aula, para resolver da melhor maneira possível.

13) Sua formação profissional o capacitou para lidar com a questão da violência escolar?

ANTÔNIO: Na faculdade, tivemos alguns debates sobre violência, fizemos algumas pesquisas sobre violência escolar, mas, quando eu comecei a trabalhar, não me sentia preparado ainda apenas com o que foi visto na faculdade. Só a experiência mesmo, que trouxe uma segurança para eu trabalhar, abordar esse tipo de assunto. Na faculdade a gente trabalhou sim, mas acho que não foi o suficiente, acho que poderia ter sido trabalhado mais.

BERNARDO: Na minha formação inicial não. Depois eu fiz duas pós-graduações, que também não foi abordado diretamente às questões relacionadas com a violência. Agora, no mestrado é que estamos estudando mais isso, porque temos uma disciplina que trata diretamente a questão dos temas transversais e dos valores nas práticas pedagógicas, então é onde temos espaço para discutir não só as questões relacionadas à violência, mas outras temáticas como valores. Mas, avaliando a minha formação inicial e as continuadas, acho que careceu muito disso e não tive formação, não tive estudos mais aprofundados a essa temática.

14) Alguns conteúdos (atividades práticas) podem influenciar no desencadeamento de situações violentas? Por quê?

ANTÔNIO: Em minha opinião, tudo depende da forma como é abordada a prática. Por exemplo, quando é abordado de forma competitiva gera mais violência. Pode ser a mesma atividade, só que ao ser abordado de forma diferente, gera uma reação diferente, como o futebol, por exemplo, você pode fazer uma brincadeira de treinar passe, de treinar chute, que não vai ter muito atos violentos. Agora, quando você trabalha o futebol de forma competitiva, quando é o futebol propriamente dito, com as regras e tudo, os alunos jogam de uma forma mais calorosa uma disputa de bola, uma falta. Então, a forma competitiva que você aborda um tema na aula, gera mais conflitos, e esses conflitos acabam gerando mais atos violentos.

BERNARDO: Sim. Eu diria que principalmente o esporte, desde que ele não seja tratado de uma maneira adequada. Por exemplo, embora hoje exista um discurso universal de que o esporte educa, o esporte tira da rua, o esporte faz do indivíduo um cidadão, eu não concordo muito com isso. Eu diria que o esporte é muito mais um instrumento e que ele pode ser tudo isso ou não, dependendo do modo como você trabalha o esporte. Por exemplo, eu começo a trabalhar com os meus alunos o esporte pautado nas premissas do esporte de rendimento, que é altamente excludente, não agrega, ele exclui, passa a ideia de seja sempre o melhor, a ideia de sobrepujança frente ao adversário. Então, eu acredito que não será o esporte que vai formar um cidadão, e que, se não abordá-lo pedagogicamente, pode trazer algumas manifestações de violência. Acredito que o esporte na escola, deve ter outro viés, deve ter outro tratamento pedagógico, principalmente com as questões das regras, pois, as regras no esporte elas são excludentes. Na verdade, na Educação Física escolar a ideia não é formar um atleta e sim um indivíduo que conheça o esporte, conheça essa manifestação cultural e que ele possa em um dado momento de sua vida, a partir de seus conhecimentos, que adquiriu na escola, apreciar a prática, praticar como forma de lazer, enfim, se tiver interesse posterior, pode até buscar uma prática mais aprofundada. Mas voltando a questão da violência, se o esporte não receber um tratamento pedagógico adequado, ele se tornará um espaço que vão aparecer muitas manifestações de violência. Cabe ao professor tematizar esse esporte dentro da aula, trazer outros enfoques para a aula, porque, infelizmente, as referências esportivas que nossos alunos têm de esportes são as trazidas pelas mídias, mais ainda, a referência de esporte que os alunos têm, na maioria das vezes é o futebol, é o que está mais em evidência na mídia. Então, algumas questões merecem ser tematizadas, por exemplo, violência de torcida, própria violência de jogadores, questões de doping, são coisas que merecem ser tematizadas na aula.

15) Quais as atividades práticas que ocorrem mais situações de violência entre os alunos?

ANTÔNIO: O que mais gera violência são os jogos abordados de forma competitiva, pode ser basquete, pode ser futebol, handebol. Quando você faz uma disputa realmente para ver quem vai ganhar, os alunos levam muito a sério, não querem perder, então um entra mais forte, o outro faz uma falta, iniciando uma discussão se foi falta, se não foi, e isso acabam às vezes gerando um ato violento. É gerado mais em esportes com contato. Jogos que tem mais contato físico também, por exemplo, você dá um jogo de vôlei, dificilmente acontece, pode acontecer um ato de violência verbal. Pode ser o mesmo esporte, você está trabalhando o futebol, treinando chute, por exemplo, você não vai ter tanto contato físico, agora quando você está jogando, competindo, você tem mais contato físico. Então, é a competição que gera mais conflito e que gera mais violência por causa disso. Quando você está trabalhando um jogo, de forma lúdica, de forma cooperativa, quando você trabalha mais esses aspectos, dificilmente acontece algum ato violento. Então eu acho que não é um esporte, uma prática em si que gera mais violência, e sim, é a forma como você trabalha esse conteúdo que gera violência.

BERNARDO: O esporte e os jogos. De modo geral, jogos com bola, porque são atividades onde estão todos em movimento. Num jogo com bola, por exemplo, pensando numa brincadeira como o jogo passa dez, você tem que fazer dez passes sem deixar a bola cair, então nos dois grupos, o objetivo é ter a posse de bola para fazer os dez passes, e é natural que existam alguns choques, às vezes algumas trombadas, que são coisas naturais, existindo esse contato corporal maior. É natural que de repente exista alguma manifestação de violência (quer dizer, natural se a gente for naturalizar essa questão da violência), mas é natural que os ânimos se exaltem e que as situações de estresse existam, mas situação de estresse, exaltação de emoção em situação de jogo. Se o professor não está preparado para lidar com essas situações de maneira adequada, pode se desdobrar em uma situação de violência. Mas cabe ao professor fazer essa intermediação, essa discussão. Eu acredito que o jogo e o esporte são os cenários onde pode existir tanto a questão dessas situações de violência física, digamos assim, quanto mais voltadas ao bullying, pois tem o aluno que não tem muita habilidade, e tem sempre aquele grupinho “oh, mais ele é ruim, não passa a bola para ele”. São situações desgastantes para o professor, que tem sempre que ficar parando, conversando sobre, explicando. Às vezes tem que ser um pouco mais duro “ou passa a bola ou você vai sair do jogo”, mas você não pode deixar de fazer. Se você deixar de intervir nessas situações, eu

entendo que estará negando seu papel de professor, porque deixar a criança jogar de qualquer jeito, é o mesmo que ela jogar na rua. Se ela vai jogar na escola o que ela joga na rua, ela não precisa jogar na escola. Na escola eu entendo que algumas coisas que acontecem precisam ser tematizadas e discutidas, pois só assim elas começam a fazer sentido, senão não.

16) É possível perceber uma relação entre as diferentes atividades práticas e determinados tipos de violências?

ANTÔNIO: Acho que não, porque os atos violentos podem ser variados, independente da atividade que a gente está fazendo. Eu acho que não tem sempre um ato violento específico que acontece para aquela atividade, entende. O ato violento pode ser de várias formas, independente do que a gente está trabalhando. Pode surgir um ato violento de qualquer coisa, de uma disputa de bola, de uma discussão, então eu acho que não tem nenhuma relação.

BERNARDO: Para ser bem sincero eu nunca parei para pensar nisso. Como eu disse anteriormente, baseado no senso comum, na minha própria observação, se a gente pensar no jogo e no esporte prevalece à violência física. Agora fazendo a relação entre atividade e violência, eu acho que o que acontece às vezes, por exemplo, alguma atividade rítmica, eu costumo trabalhar com ritmo, algum tipo de dança, alguma coisa assim, percebo mais aquelas questões relacionadas ao bullying. Eu confesso que não tenho muita facilidade em trabalhar ritmo, mas tento trabalhar na medida do possível, e quando eu trago esses elementos para os alunos, as meninas não tem tanta dificuldade, mas os meninos ficam mais presos, não tem tanta vontade de participar, nem tanto traquejo para isso, e aqueles que conseguem se envolver mais na aula, às vezes acabam virando motivo de piada por outros, então eu acho que essa questão do ritmo envolve mais a questão do bullying, enfim, eu não posso dizer com certeza, porque eu nunca fiz essa observação por esse viés.

17) O que o professor de Educação Física pode fazer para prevenir situações violentas durante as aulas?

ANTÔNIO: O professor deve conversar com os alunos diariamente, deve estar sempre conversando com os alunos, fazer uma conversa antes das aulas e uma conversa após as aulas, explicando as consequências dos atos violentos, explicando e orientando quais as formas que podemos resolver as coisas sem violência. Então o professor de Educação Física, pode contribuir contra a violência conversando com os alunos e orientando-os diariamente.

BERNARDO: Eu acho que é aquela questão de discutir o princípio da regra e não impor somente a regra, ”olha você não pode brigar. Mas porque não pode brigar? Ah, não pode brigar por causa disso, disso e disso!”. Primeiro ponto, eu tenho que discutir o princípio que norteia a regra de não poder brigar. Primeiro porque eu tenho que me respeitar, estamos todos frequentando o mesmo espaço, somos todos alunos, da mesma escola, então, querendo ou não nós temos que nos respeitar, não precisa se gostar, mas devemos nos respeitar, pois, nós vamos passar cinco horas juntos, cinco dias por semana, repartindo e dividindo o mesmo espaço. Então, se a gente não se respeitar, ficará uma convivência difícil. Segundo, eu preciso respeitar o meu colega porque sozinho eu não jogo, sozinho eu não brinco. Então para brincar e para jogar eu preciso de quem? Eu preciso do outro. Então a questão do respeito pelo outro é muito importante. Essas coisas que para nós enquanto professor, enquanto educador parece muito óbvio, para os alunos na maioria das vezes não é. São coisas que a gente precisa trazer e fazê-los pensar e questionar. Eu acho que o papel do professor de Educação Física é trazer para os alunos elementos para a discussão durante as aulas, perguntar o que os alunos acham, enfim, trazer questões que de repente, pode ser que até um não concorde, mas é importante a gente dar esse espaço para o aluno falar também o que ele pensa. Porque uma coisa que me chama a atenção é que sempre nós falamos, nós que propomos uma situação, nós que discutimos o plano pedagógico, o plano político pedagógico da escola, nós que dizemos que o objetivo da escola é formar um cidadão autônomo. Ok, mas até que ponto nós damos condições e criamos situações para que o aluno exerça a autonomia dele. A maioria das vezes a gente coloca uma regra “oh, não faz isso, ele cumpre e acabou”. E a gente faz isso mesmo, eu faço isso! É por isso que eu luto! Enfim, é criar condições para que o aluno consiga com o auxílio, exercer a autonomia dele, e principalmente discutir essas questões que permeiam as práticas corporais, como o respeito e a questão do valor, tirando esses valores, essas questões que norteiam as regras, o princípio da regra do currículo oculto e trazer para fora, trazer para o currículo oficial. Acho que é isso que falta, não só para a Educação Física, mas para todos os componentes curriculares.

18) Você já foi vítima de algum tipo de violência durante as aulas de Educação Física?

ANTÔNIO: Durante as aulas de Educação Física não. Nunca sofri violência física e nem verbal, porém já sofri violência verbal devido ao que acontece nas aulas de Educação Física. Às vezes o aluno está dando trabalho, e você acaba deixando sem aula. Quando você chama a mãe e o pai para conversar, algumas vezes eles vêm nervosos para a escola por causa do

trabalho, ou estressada por causa do trabalho, e às vezes eles acabam descontando na gente mesmo, descontando no professor, descontando na direção da escola. Então eu nunca sofri violência, porém eu já conversei com pais estressados que veio aqui e falou um monte de coisa, e a gente tem que ficar quieto. Mas durante a aula de Educação Física não. **Ao ser perguntado se nunca foi xingado por algum aluno?** **ANTÔNIO:** Acontecem algumas discussões, mas eu considero normal quando não passa do limite. Eu sempre tenho algumas discussões com os alunos, alguns conflitos, mas eu considero que é normal da prática.

BERNARDO: Enquanto professor sim. No fundamental I não, mas, quando eu trabalhava no fundamental II, sempre tinha aquele aluno que desrespeitava o professor verbalmente. Fisicamente não, mas verbalmente, sim. E enquanto aluno também, fui vítima de bullying, mas naquela época a gente não chamava isso de bullying, enfim, se ainda chegasse em casa e falasse para o pai ou para a mãe que estavam me batendo ou coisa assim, eu apanhava mais ainda. Eu acho que hoje a coisa está mais tranquila em partes. Hoje existe um canal aberto para discutir essas questões de violência, para discutir o bullying. A escola de hoje pelo menos deveria, mas acho que está mais aberta a discutir as questões de violência e bullying, pois existe muito mais informação, existem muito canais de ajuda nesse sentido. Mas sim, já fui vítima de violência verbal enquanto professor, já fui vítima de bullying enquanto aluno na época minha de escola, enfim. Infelizmente, de uma maneira ou de outra, acho que todo mundo já se deparou com uma situação dessa pelo menos uma vez na vida.

APÊNDICE “F”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome:

Idade:

Sexo:

Escola:

Turma:

Período:

1) Na sua casa, quem mora com você?

A – 1: O meu pai, mãe e irmão.

A – 2: Minha mãe, meu pai e minha irmã.

A – 3: Minha mãe, meu pai e minha irmã.

A – 4: Mãe, pai e dois irmãos.

A – 5: Minha mãe, meus irmãos e meu pai.

A – 6: Meu pai, minha mãe e meus dois irmãos.

A – 7: Minha mãe e meu irmão.

A – 8: Minha mãe e meus irmãos.

A – 9: Minha mãe e meu pai.

A – 10: Minha mãe, meu pai, meu irmão e minha irmã.

A – 11: Minha mãe e minha irmã.

A – 12: Minha mãe, minhas duas irmãs e eu.

A – 13: Minha mãe e meu pai.

A – 14: Minha mãe, minhas irmãs e minha sobrinha.

A – 15: Minha mãe, meu pai e minha irmã.

A – 16: Minha mãe e meus dois irmãos.

- A – 17:** Mãe, pai, irmão e cunhada.
- B – 1:** Meu pai, minha mãe e meus irmãos.
- B – 2:** Minha mãe, meu pai e eu.
- B – 3:** Minha mãe, meu pai, minha irmã e minha avó que mora ao lado.
- B – 4:** Irmão, irmã, mãe, pai e avó.
- B – 5:** Mora eu, minha mãe, minha tia, meu tio e minha avó.
- B – 6:** Eu, meu irmão e minha avó.
- B – 7:** Mora eu, minha mãe e meu pai.
- B – 8:** Minha mãe, meu pai e meu irmão.
- B – 9:** Meu pai, minha mãe e minha irmã.
- B – 10:** Meu padrasto, minha mãe e dois irmãos. Meu irmão mais novo mora com meu pai.
- B – 11:** Meu pai e minha mãe.
- B – 12:** Pai, mãe e irmão.
- B – 13:** Meu pai, minha mãe e minha irmã.
- B – 14:** Meu pai, minha mãe, meu irmão e eu.
- B – 15:** Minha mãe, meu tio, meu avô e minha avó.
- B – 16:** Minha mãe, avô, avó e eu.
- B – 17:** Minha mãe, meu pai, meu irmão.
- B – 18:** Eu, minha mãe e meus irmãos.
- B – 19:** Minha mãe, eu e meus irmãos.
- B – 20:** Meu pai, meus avós e minha bisavó.
- B – 21:** Eu, minha mãe, meu pai e minhas duas irmãs.
- B – 22:** Meu pai, minha mãe e eu.

2) O que é violência para você?

- A – 1:** Brigas.
- A – 2:** É briga, xingamento e discussão.
- A – 3:** Vamos supor que tem uns meninos jogando futebol. Aí um fala que deu falta, outro fala que não deu. Por isso que eles brigam, eles ficam um chutando o outro.
- A – 4:** Violência é um provocar o outro para sair no soco.
- A – 5:** Atitudes muito brutas.
- A – 6:** Briga.
- A – 7:** Brigas e ameaças.

- A – 8:** É briga, xingamentos.
- A – 9:** Xingar, ofender, brigar, essas coisas eu acho que é violência.
- A – 10:** Violência é bater, agredir.
- A – 11:** Xingar, bater, dar soco, tapa, murro, etc.
- A – 12:** Uma coisa muito errada e muito perigosa.
- A – 13:** É muito perigosa e pode causar a morte.
- A – 14:** A pessoa se acha o valentão.
- A – 15:** Uma coisa que não deveria existir.
- A – 16:** Uma perda de tempo, nem deveria existir isso.
- A – 17:** A violência é uma coisa muito chata, e nem todas as violências tem motivo de brigas.
- B – 1:** Brigar, xingar, ameaçar e roubo.
- B – 2:** Violência é uma coisa feia que não leva a nada.
- B – 3:** Alguém machucar uma pessoa.
- B – 4:** Briga e xingamento.
- B – 5:** Violência é uma coisa chata e que você se machuca nos esportes.
- B – 6:** Briga, xingamento, humilhação, etc.
- B – 7:** É empurrar, chutar, derrubar, xingar, gritar com as pessoas.
- B – 8:** Violência pra mim, é quando alguém bate, machuca, humilha, xinga, ofende outras pessoas.
- B – 9:** É briga, agressão, etc.
- B – 10:** É quando uma pessoa bate na outra.
- B – 11:** Violência é a atitude de nenhum sentido. Ao invés de falar com os responsáveis, eles descontam no soco e no chute.
- B – 12:** Xingamentos, brigas físicas, roubos e humilhações.
- B – 13:** Uma coisa muito chata.
- B – 14:** É a forma de expressar raiva, batendo, xingando, ameaçando e humilhando os outros.
- B – 15:** Violência é quando uma pessoa xinga a outra, bate no outro, ameaça.
- B – 16:** Violência é uma briga que pode causar ferimentos.
- B – 17:** Quando uma pessoa é ameaçada é vítima de violência, porque os amigos empurram, batem, etc.
- B – 18:** Ameaças, brigas, xingamentos, etc.
- B – 19:** É um caso muito grave que as pessoas podem parar no hospital.
- B – 20:** É um ato rebelde que deveria parar no mundo.

B – 21: Quando alguém está quieto e vem um cara chato e te bate sem motivo. Isso é violência para mim, entre outras.

B – 22: É quando uma pessoa começa a discutir, quando perde a paciência e vai bater na outra.

3) Você costuma ver cenas de violência? Em quais locais?

A – 1: Na escola, na rua.

A – 2: Sim, na escola e na rua.

A – 3: Sim. Nas ruas e na escola.

A – 4: Sim, em frente de casa.

A – 5: Sim, na rua, na cidade.

A – 6: Na rua e na escola.

A – 7: Sim, na rua e na escola.

A – 8: Sim, na rua.

A – 9: Sim, na escola, com ofensas e xingamentos.

A – 10: Na cidade.

A – 11: Não.

A – 12: Não.

A – 13: Na escola.

A – 14: Não.

A – 15: Na escola e na rua.

A – 16: Sim, na escola.

A – 17: Não.

B – 1: Eu não vejo violência.

B – 2: Eu vejo mais nas ruas.

B – 3: Não.

B – 4: Sim, na escola.

B – 5: Sim, em videogame.

B – 6: Sim, nos jogos de vídeo game, mas na vida real, nunca.

B – 7: Não.

B – 8: Muito pouco, a maioria na escola.

B – 9: Sim, na escola, todo recreio.

B – 10: Não.

B – 11: Não.

B – 12: Na escola e nos jornais.

B – 13: Em cenas de filmes, jornais e nas ruas.

B – 14: Não muitas. A maioria acontecem na sala de aula e na Educação Física.

B – 15: Na escola, na rua, na Educação Física.

B – 16: Na minha casa.

B – 17: Sim, na rua, na Educação Física e em muitos outros lugares.

B – 18: Na rua, festas e filmes.

B – 19: Um cara roubou um celular de uma moça e os moleques bateram nele. Isso foi em frente de casa.

B – 20: Às vezes.

B – 21: Eu não costumo, mas no facebook tem muitas cenas de violência.

B – 22: Na rua, na escola, na Educação Física.

4) Nas aulas de Educação Física acontece situações de violência?

A – 1: Sim.

A – 2: Sim.

A – 3: Sim. No futebol.

A – 4: Sim.

A – 5: Sim.

A – 6: Sim.

A – 7: Sim.

A – 8: Sim.

A – 9: Sim.

A – 10: Sim.

A – 11: Às vezes. Bater, xingar, falar uma coisa e o outro fala que não.

A – 12: Sim.

A – 13: Sim, na aula de futebol.

A – 14: Sim.

A – 15: Sim.

A – 16: Sim.

A – 17: Sim.

B – 1: Sim.

- B – 2:** Sim.
- B – 3:** Sim.
- B – 4:** Sim.
- B – 5:** Sim, acontece que a gente sempre se machuca.
- B – 6:** Sim, xingamentos.
- B – 7:** Não.
- B – 8:** Sim.
- B – 9:** Sim.
- B – 10:** Sim.
- B – 11:** Sim.
- B – 12:** Sim.
- B – 13:** Sim, acontecem brigas e xingamentos.
- B – 14:** Sim, poucas.
- B – 15:** Sim.
- B – 16:** Sim.
- B – 17:** Sim, bastante.
- B – 18:** Sim.
- B – 19:** Sim, com meus colegas.
- B – 20:** Sim.
- B – 21:** Não, só xingamentos.
- B – 22:** Sim, muitas.

5) Com que frequência?

- A – 1:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 2:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 3:** () nunca () às vezes (X) sempre
- A – 4:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 5:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 6:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 7:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 8:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 9:** () nunca (X) às vezes () sempre
- A – 10:** () nunca (X) às vezes () sempre

- A – 11:** () nunca (X) às vezes () sempre
A – 12: () nunca (X) às vezes () sempre
A – 13: () nunca (X) às vezes () sempre
A – 14: () nunca (X) às vezes () sempre
A – 15: () nunca (X) às vezes () sempre
A – 16: () nunca (X) às vezes () sempre
A – 17: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 1: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 2: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 3: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 4: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 5: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 6: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 7: (X) nunca () às vezes () sempre
B – 8: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 9: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 10: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 11: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 12: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 13: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 14: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 15: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 16: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 17: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 18: () nunca () às vezes (X) sempre
B – 19: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 20: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 21: () nunca (X) às vezes () sempre
B – 22: () nunca (X) às vezes () sempre

6) Quais os tipos de violência mais comuns nas aulas de Educação Física?

A – 1: (X) brigas () xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
 (X) roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 2: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 3: () brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 4: () brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 5: () brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 6: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 7: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 8: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 9: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 10: () brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 11: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
 () roubos () destruição de objetos () rejeições ()
 outros_____

A – 12: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações

() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

A – 13: (X) brigas () xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

A – 14: () brigas () xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

A – 15: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

A – 16: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos (X) destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

A – 17: (X) brigas () xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 1: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 2: () brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

B – 3: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 4: () brigas (X) xingamentos () ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 5: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
(X) roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 6: () brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações

() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 7: (X) brigas () xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições (X) outros: empurrar

B – 8: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 9: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

B – 10: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 11: (X) brigas () xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 12: () brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições (X) outros: indiferença

B – 13: () brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 14: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

B – 15: () brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 16: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 17: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças (X) humilhações
() roubos (X) destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

B – 18: (X) brigas (X) xingamentos (X) ameaças () humilhações

() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

B – 19: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 20: () brigas () xingamentos (X) ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 21: () brigas (X) xingamentos () ameaças (X) humilhações
() roubos () destruição de objetos () rejeições ()
outros_____

B – 22: (X) brigas (X) xingamentos () ameaças () humilhações
() roubos () destruição de objetos (X) rejeições ()
outros_____

7) Quais são os motivos que influenciam as situações violentas?

A – 1: Ameaças, humilhações, roubos.

A – 2: Porque há muitas brigas nos jogos por causa de ganhar ou perder.

A – 3: Porque quando uma pessoa está quieta, a outra vai e mexe.

A – 4: Xingamento.

A – 5: Por causa do futebol.

A – 6: Porque um fica mexendo com outro. Assim que acontece as violências.

A – 7: Por causa de fofoca e também quando perde uma brincadeira, já arruma briga.

A – 8: Xingar, bater.

A – 9: Xingamentos, um xingando o outro. Às vezes acontecem brigas, mas não é sempre que briga. Mais são xingamentos.

A – 10: Xingar o outro.

A – 11: Xingar, não deixar brincar, falar que é uma coisa e o outro fala que não é, bullying, etc.

A – 12: Brincadeiras de mau gosto.

A – 13: Quando estão jogando, eles ficam brigando por causa de falta no futebol.

A – 14: Ameaças e xingamentos.

A – 15: Xingamentos.

- A – 16:** No jogo, se a pessoa erra alguma coisa, eles xingam.
- A – 17:** Porque quando nós jogamos bola e quando você erra o gol, eles começam a xingar, a ameaçar e a brigar.
- B – 1:** Passar o pé, dar soco, ameaçar, derrubar, etc.
- B – 2:** Quando nós jogamos futebol, os meninos não gostam, e aí acontecem os xingamentos, etc.
- B – 3:** Quando as pessoas brigam com você, te xingam e te empurram.
- B – 4:** Quem ganha, humilha os que perderam e ficam brigando.
- B – 5:** Jogo de futebol e futebol americano são os que dão mais violência.
- B – 6:** Porque alguns alunos xingam você quando erra o gol.
- B – 7:** Cair, brigar, chutar e outras coisas.
- B – 8:** Quando forma equipe, a que perde sempre xinga a campeã. Também tem alguns alunos melhores que outros em várias coisas, então quando perde, eles xingam quem não é bom naquilo, como se fossem eles que fazem a equipe perder.
- B – 9:** Muita rejeição.
- B – 10:** Quando um aluno xinga o outro e eles começam a brigar.
- B – 11:** Eu acredito que a raiva e o ódio dessa pessoa.
- B – 12:** Raiva, porque são competitivos demais.
- B – 13:** Quando uma pessoa joga a bola para fora.
- B – 14:** A maioria das coisas violentas começam sem motivo.
- B – 15:** Quando um passa o pé no outro, encosta a mão no outro.
- B – 16:** No jogo de futebol, quando eu não faço gol, eles brigam comigo.
- B – 17:** Por causa de jogos e brincadeiras estúpidas, xingamentos, humilhações e ameaças.
- B – 18:** Você xinga uma pessoa e ela não gosta, aí ela já quer brigar, xingar.
- B – 19:** Um tira sarro do outro.
- B – 20:** Tirar sarro quando perde alguma brincadeira.
- B – 21:** Quando estamos jogando um jogo que temos que marcar pontos e erramos, aí acontecem os xingamentos e humilhações.
- B – 22:** Quando alguém perde no futebol, vem alguém do outro time e provoca, aí começam a discussão e depois as brigas.

8) Você já se sentiu vítima de violência nas aulas de Educação Física? Por quê?

A – 1: Não sei.

A – 2: Não. Quando estou na Educação Física, fico longe quando acontece briga, etc.

A – 3: Sim. Quando alguém briga perto de mim, eu me sinto vítima de violência.

A – 4: Não.

A – 5: Sim, por xingamentos.

A – 6: Sim.

A – 7: Não.

A – 8: Não.

A – 9: Não.

A – 10: Não.

A – 11: Não. Nunca me senti vítima de violência nas aulas de Educação Física.

A – 12: Não.

A – 13: Não.

A – 14: Não.

A – 15: Não, porque eles não brigam comigo.

A – 16: Sim, porque eu errei um gol no futebol.

A – 17: Não.

B – 1: Não.

B – 2: Sim, eu não corro muito e eles me xingam.

B – 3: Sim, porque uma vez uma aluna puxou o meu cabelo. Nem o professor e nem a professora fizeram nada.

B – 4: Não.

B – 5: Sim, porque meus amigos ficam me xingando.

B – 6: Não, porque é bem difícil me xingarem.

B – 7: Não.

B – 8: Não.

B – 9: Sim, ameaçado de brigar.

B – 10: Não.

B – 11: Não, nunca.

B – 12: Não, porque eu fico quieto no meu canto.

B – 13: Não, nunca.

B – 14: Não, infelizmente não sei, mas acho que eles brigam com os bagunceiros porque eles provocam.

B – 15: Sim, ninguém me escolhe para jogar.

B – 16: Sim, porque quando me amigo bate no outro, eu sou vítima.

B – 17: Sim, por causa do jogo e de ameaças.

B – 18: Não, nunca.

B – 19: Não.

B – 20: Já, porque eu tirei sarro da cara do meu amigo.

B – 21: Não, porque eu sou amigo de todos, eu não gosto de violência e eu fico na minha.

B – 22: Só de discussões.

9) Quais as atividades práticas (os jogos, brincadeiras, esportes, entre outras atividades) que ocorrem mais situações de violência nas aulas de Educação Física? Por quê?

A – 1: Futebol porque tem muito roubo.

A – 2: Futebol e queimada.

A – 3: Futebol.

A – 4: Futebol, porque começam a xingar, fala que mora na rua, etc.

A – 5: O futebol e o basquete.

A – 6: Futebol, porque eles chutam a bola com toda a força.

A – 7: Futebol. Porque um leva chute e ai já começa a chutar, brigar e ameaçar.

A – 8: Futebol. Porque quando uma pessoa faz uma falta, a outra quer brigar.

A – 9: Futebol, porque os meninos ficam um brigando com o outro por causa da bola.

A – 10: Futebol e queimada.

A – 11: Futebol.

A – 12: Futebol e Queimada.

A – 13: Futebol.

A – 14: Futebol.

A – 15: Futebol.

A – 16: Futebol.

A – 17: Futebol.

B – 1: Handebol.

B – 2: Sim, futebol.

B – 3: Futebol, handebol, etc.

B – 4: Futebol, porque quem ganha humilha os que perdem.

B – 5: Futebol americano, porque dá mais violência.

B – 6: Futebol, às vezes eles rejeitam você e não passa a bola.

B – 7: A brincadeira, pega-pega, porque teve um dia que eu cai e me machuquei um pouco.

B – 8: Futebol, porque o time que perde acha que a outra equipe está roubando, causando brigas e xingamentos.

B – 9: Handebol, porque têm muita rivalidade.

B – 10: Futebol, porque se o aluno não faz a coisa certa, o outro aluno começa a xingar e bater.

B – 11: Futebol, porque a pessoa diz que vai marcar gol e erra, aí as pessoas xingam ele.

B – 12: Futebol e queimada.

B – 13: Futebol.

B – 14: Futebol, por causa das brigas quando o jogador erra o gol, ou se o gol foi válido ou não.

B – 15: Futebol, queimada, handebol.

B – 16: Nos esportes acontecem muitas violências.

B – 17: Futebol, vôlei, etc.

B – 18: Futebol, carimbo e mais alguns.

B – 19: Os esportes, porque se você acertar a bola em alguém, os times fazem confusão para brigar.

B – 20: Futebol, porque tem muita briga quando perde.

B – 21: Nos esportes, no futebol.

B – 22: Qualquer jogo que você perde, eles vem zoar.

10) Existe alguma atividade prática que você não gosta de fazer por causa de algum tipo de violência?

A – 1: Não.

A – 2: Sim, futebol.

A – 3: Sim. Futebol e queima.

A – 4: Não, eu faço o que eu quero.

A – 5: Queimada.

A – 6: Futebol.

A – 7: Queimada.

A – 8: Queimada.

A – 9: Futebol, porque os meninos ficam um brigando com o outro por causa da bola.

A – 10: Queimada.

A – 11: Sim. Futebol.

A – 12: Sim, futebol, porque eles xingam.

A – 13: Futebol.

A – 14: Futebol.

A – 15: Futebol.

A – 16: Não.

A – 17: Sim, futebol.

B – 1: Nenhuma.

B – 2: A corrida.

B – 3: Futebol, queimada, handebol.

B – 4: Futebol.

B – 5: Futebol americano.

B – 6: Não.

B – 7: Sim, futebol, porque eles empurram as pessoas para pegar a bola.

B – 8: Não.

B – 9: Futebol.

B – 10: Eu gosto de todas as atividades de Educação Física.

B – 11: Sim.

B – 12: Não.

B – 13: Queimada.

B – 14: Às vezes o futebol.

B – 15: Queimada.

B – 16: Não.

B – 17: Sim, futebol.

B – 18: Não.

B – 19: Não.

B – 20: Não.

B – 21: Não, nenhuma.

B – 22: Não.

11) Qual é a atitude do professor quando ocorre alguma atitude violenta na aula de Educação Física?

A – 1: Conversa.

A – 2: Traz a gente para a sala e conversa com a gente.

- A – 3:** Ele separa e coloca de castigo.
- A – 4:** Leva para a coordenadora e para a diretora.
- A – 5:** Ele para a Educação Física na hora.
- A – 6:** Leva para a diretoria.
- A – 7:** Leva para a direção.
- A – 8:** Ele manda para a diretoria.
- A – 9:** Ele leva a gente para a sala de aula e até chama a diretora quando o problema é grave.
- A – 10:** Chama a diretora.
- A – 11:** Volta para a sala, leva para a diretoria e leva lição do professor de Educação Física.
- A – 12:** Leva nós para a sala e chama a diretora.
- A – 13:** Ele manda todos nós de volta para a classe.
- A – 14:** Leva os alunos para a diretoria.
- A – 15:** Ele xinga.
- A – 16:** Ele não faz nada, deixa bater e ainda xinga quem está apanhando.
- A – 17:** Nenhuma.
- B – 1:** Coloca de castigo.
- B – 2:** Coloca para sentar só quem bate, quem xinga não.
- B – 3:** Ele não faz nada.
- B – 4:** Ele deixa o aluno sentado na escada.
- B – 5:** Ele fica bravo e coloca a gente de castigo no banco.
- B – 6:** Ou ele pega o aluno e coloca na arquibancada, ou ele deixa todos os alunos quinze minutos sem Educação Física.
- B – 7:** A criança não brinca e fica sentado.
- B – 8:** Ele deixa os alunos sentados sem fazer a aula, apenas vendo.
- B – 9:** Ele fica com uma cara engraçada e coloca a gente para sentar no banco.
- B – 10:** Ele coloca para sentar e o aluno fica sem fazer Educação Física.
- B – 11:** Ele deixa nós sentados durante quinze minutos.
- B – 12:** Ele nos deixa sentado em um círculo.
- B – 13:** Ele nos coloca sentado.
- B – 14:** Coloca quem está fazendo violência sentado, se continuar ele coloca a sala sentada.
- B – 15:** Ele nos coloca sentados e perdemos a aula.
- B – 16:** Ele deixa sentado.
- B – 17:** Ele deixa sentado, sem fazer Educação Física.
- B – 18:** Ou ele tira da aula, ou ele fica com cara de bravo.

B – 19: Ele pega as pessoas e coloca na escada.

B – 20: Ele deixa sentado no banco, sem aula.

B – 21: Ele deixa a gente sentado até a aula acabar.

B – 22: Ele coloca na arquibancada.

12) O professor já trabalhou o tema violência durante as aulas de Educação Física?

A – 1: Não.

A – 2: Sim. Quando houve briga ele falou sobre autonomia.

A – 3: Não.

A – 4: Não.

A – 5: Sim.

A – 6: Não.

A – 7: Não.

A – 8: Não.

A – 9: Mais ou menos. Ele sempre diz para a gente não ficar brigando toa e sempre fala de organização e autonomia que nós devemos ter.

A – 10: Não.

A – 11: Não, nunca.

A – 12: Não.

A – 13: Não.

A – 14: Não.

A – 15: Não.

A – 16: Não.

A – 17: Sim.

B – 1: Não.

B – 2: Não.

B – 3: Não.

B – 4: Não.

B – 5: Não.

B – 6: Não, e tomará que haja violência.

B – 7: Não.

B – 8: Não.

B – 9: Não.

B – 10: Não.

B – 11: Não.

B – 12: Não.

B – 13: Não, nunca.

B – 14: Não, nunca.

B – 15: Não.

B – 16: Não.

B – 17: Não, nunca.

B – 18: Não.

B – 19: Não.

B – 20: Não.

B – 21: Não, nunca.

B – 22: Não.