



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DÉBORA VANUSA BRANDALISE MACHADO**

**Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas  
de Educação Física escolar da Rede Municipal de Ensino de  
Florianópolis: O sentido da experiência docente.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Florianópolis  
2017**



**Débora Vanusa Brandalise Machado**

**Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de Educação Física escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: O sentido da experiência docente.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de pesquisa Sociologia e História da Educação.

Orientador: Profº Drº Fábio Machado Pinto

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Débora Vanusa Brandalise  
Reflexões acerca das manifestações de violências  
nas aulas de Educação Física escolar na Rede  
Municipal de Ensino de Florianópolis : o sentido da  
experiência docente / Débora Vanusa Brandalise  
Machado ; orientador, Fábio Machado Pinto, 2017.  
212 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Violências. 3. Escola. 4.  
Educação. 5. Educação Física. I. Pinto, Fábio Machado.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"REFLEXÕES ACERCA DAS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS:  
O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE!"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Pós-Graduação em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educa-  
ção.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/09/2017

Dr. FÁBIO MACHADO PINTO (MEN/CED/UFSC – Orientador) *F.M.*  
Dra. INGRID DITTRICH WIGGERS (UNB – Examinadora) *I.W.*  
Dra. JULIA SIQUEIRA DA ROCHA (SED – Examinadora) *J.S.R.*  
Dra. LUCIA SCHNEIDER HARDT (PPGECED/UFSC – Examinadora) *L.S. Hardt*  
Dra. LUCIANA PEDROSA MARCASSA (PPGE/CED/UFSC – Suplente)  
Dr. BENJAMIN MOIGNARD (Université Paris 12 - Est Créteil Val-de-Marne – Suplente)

*Débora*  
DÉBORA VANESSA BRUNDALISE MACHADO  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2017

*Elison Antonio Paím*  
Prof. Elison Antonio Paím  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934



Dedicado à dona Elzira!  
Motivadora incondicional da minha  
relação com os saberes escolares,  
mesmo sem saber que de fato o fazia,  
trazendo sempre na fala, a importância  
“de ter estudo” como fio condutor para  
escolhas futuras. A você, mãe, eterna  
gratidão!



## AGRADECIMENTOS

“...E aprendi que se depende de tanta e muita gente.  
Toda pessoa sempre é marca das lições diárias de  
outras tantas pessoas.  
E é tão bonito quando a gente entende que a gente é  
tanta gente onde quer que vá.  
É tão bonito quando a gente sente que nunca está  
sozinho por mais que pense estar...” (Gonzaguinha)

Na poesia do dia-a-dia, estamos e seguimos interligados. Somos relações interdependentes na construção social por mais que pensemos estar sozinhos, somos gente que depende de gente. Assim, neste momento em que finda esta etapa de estudos, de labor acadêmico, eis que é chegado o momento de agradecer a toda gente que, de inúmeras e diferentes formas, contribuiu para a construção deste trabalho. Amig@s que estiveram ao lado, fazendo parte desse contexto de aprendizados pessoal e profissional, cingido por árduas conquistas, por alegrias, dores, frustrações, desânimos...enfim, caminhos ladeados por dubiedades tão conhecidas por quem adentra os caminhos da pesquisa e do conhecimento.

Então, vamos lá!

Ao meu orientador, Fábio, importante ajuda na travessia (ou no mergulho) no campo da pesquisa, motivando-me na (trans)formação de professora-pesquisadora. Por acolher e acreditar no potencial do projeto e, generosamente, partilhar tantos aprendizados e conhecimentos que ultrapassaram os limites teóricos. Por (re)lembrar sempre, que não importa o que o mundo fez conosco, mas sim o que vamos fazer com o que fizeram de nós, e que estamos a todo momento fazendo escolhas, mesmo quando não escolhemos, essa já é uma escolha. Obrigado Fábio. Obrigado professor, pelas leituras e escuta atenta, importante ajuda na estruturação do mesmo! Orgulho da nossa amizade!

À Justina Sponchiado, que acompanhou o processo e disse sim ao convite para ser co-orientadora, voz amiga, acolhedora e incentivadora em boa parte deste trabalho.

À banca, que gentilmente aceitou o convite para participar das etapas de qualificação e defesa. À Ingrid Dittrich Wiggers, professora de tempos idos que marcou indelével e com entusiasmo a formação acadêmica. À Julia Rocha, referência e inspiração na construção do material teórico, pela consistência no debate sobre violências. À Lucia

Schneider Hardt, que provoca e entusiasma com sua fala poética e lúcida. A Benjamin Moingnard, pela leitura e contribuição dada ao trabalho. À Luciana Marcassa, pela disponibilidade em participar da banca. A tod@s, muito obrigada!

Aos colegas do mestrado (que turma boa!), em especial Aristides (Ari), Laís, Tati, Gisele (Gi), Rafaela, Paulo, Vavá, Ricardo que, entre risadas e afins, enriqueceram as tardes de aulas e descobertas acadêmicas com debates críticos.

À Juliana Topanotti, amiga querida que o mestrado possibilitou conhecer. Gratidão por tudo! As conversas com café e Sartre, que se prolongavam no whatsapp (rs) e muito me ajudaram a entender a filosofia existencialista. Obrigada pela paciência em me ouvir (ou ler), pelas contribuições que me encorajaram no processo da escrita, este que se faz tão solitário. Jú, gratidão!

À Rafaela. Grata por todo carinho, pela escuta paciente, por dividir angústias pertinentes ao processo de escritura da dissertação, pelos cafés sonoros (risadas) e, principalmente, por trazer sempre na palavra a esperança mantrada: “vai dar tudo certo!”. Grata, Rafa, amiga querida! Você é dessas pessoas especiais que a vida nos brinda!

Ao Artur, que pacientemente reviu a formatação do trabalho, ajudando a deixar o texto “dentro dos conformes” e sem tantas aspas! Grata, Artur.

À Gisele, amizade que o mestrado possibilitou e tanto carinho trouxe ao longo desses meses de processo. Grata, Gi!

À Marta, minha amiga, parceira de profissão, que pacientemente me ouvia falar (empolgada) das descobertas teóricas que os estudos proporcionavam, vibrando e me cobrindo de afeto familiar e incentivos. A você querida irmã, Obrigada!

Aos meus filhos Lucas e Julia pela parceria de equipe! Souberam entender e acompanharam meu processo de estudo, dessa constituição de pesquisadora, com paciência e amor. Obrigada “crianças” pelas longas conversas, risadas e descontração que só filhos sabem dar! Orgulho de vocês! Obrigada pela torcida.

À Renato, companheiro e parceiro de anos, de vida.

À tod@s os familiares que torceram por mim, especialmente minha mãe, Elzira, sempre na torcida para que tudo desse certo e deu! Amor eterno, mamis!

Aos colegas do grupo de estudos: Aristides, Artur, Elisangela, pelos ricos momentos de debate, esclarecimentos e apoio quando as coisas ameaçavam desandar (rs). Grata pela amizade e carinho de vocês. Valeu!

Aos colegas e direção da Escola Beatriz de Souza Brito, em especial a Edilton Piacentini e Nailze de Azevedo Pazin. Agradeço pelo apoio para que essa pesquisa fosse realizada.

À PMF, pela oportunidade de continuar minha formação acadêmica, e à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo acesso a informações e ao grupo de professores em formação, em especial a Ana Elisa, Ana Regina e profº André Costa.

Aos professores da Linha Sociologia e História da Educação (SHE), em especial Jaison Bassani, Ione Valle Ribeiro, Maria das Dores Daros pelos questionamentos, debates, provocações que sacudiram o pó das certezas teóricas reinventando os caminhos da pesquisa na sociologia da educação, e aos funcionários da secretaria do PPGE que sempre atenderam com solicitude e ajudaram nos trâmites burocráticos. Grata!

Especial agradecimento aos Professores de EF da RME de Florianópolis participantes dos encontros de Formação continuada, realizada no CEC, em 2016, e que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

A tod@s, obrigada!



## RESUMO

MACHADO. Débora V.B. - Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de Educação Física escolar da RME de Florianópolis-SC: o sentido da experiência docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

Ao nos depararmos com o universo escolar, podemos dizer que várias são as possibilidades de análise e reflexão frente a problemas há tempos conhecidos como "entraves" na relação com as práticas pedagógicas, dentre elas, a violência escolar. Esta pesquisa teve por objetivo analisar o sentido que a experiência docente assume frente às manifestações consideradas como violência no contexto pedagógico das aulas de Educação Física da RME de Florianópolis-SC. Os sujeitos da pesquisa foram 33 professores de EF, temporários e efetivos, participantes regulares, em 2016, dos encontros de Formação Continuada oferecidos mensalmente pela SME de Florianópolis-SC. Corroborando com o objetivo central, a investigação buscou reconhecer se as violências nas aulas de EF constituem-se em problema significativo (ou não) para esse grupo de professores. Interessava saber e classificar as modalidades do que foi considerado "violências" nas aulas, assim como, identificar os saberes docentes usados para dirimir situações de violências nas aulas. O caminho metodológico para viabilidade da pesquisa, estruturou-se dentro do aporte teórico da sociologia, sociologia da educação, filosofia e antropologia buscando, na interface com estas diferentes áreas do conhecimento, estabelecer diálogos profícuos e ampliar o entendimento acerca do objeto. Para tal, realizou-se balanço acadêmico de 2006 a 2016, que permitiu selecionar alguns trabalhos acerca das violências nas aulas de EF. Aplicou-se um questionário como técnica de coleta de informações, somado a participação durante o ano de 2016 nos encontros de formação continuada. Levando em consideração o declarativo dos professores, as considerações das quais nos aproximamos, mostrou que as manifestações de violências coabitam o espaço pedagógico das aulas de EF, destacando como interferências mais representativas a violência física e psicológica.

Palavras-Chaves: Violências. Escola. Educação. Educação Física. Sentido docente.



## ABSTRACT

MACHADO, Debora V.B – Reflexions about violence manifestation in Physical Education class of Education Network of Florianópolis – SC: the sense of teaching experience. Master thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

When we face the school environment we can say there are many possibilities of analysis and reflexion facing long-term problems, known as ‘‘drawbacks’’ regarding to teaching practices, among them, the school violence. This research aimed to analyze the sense of the teaching experience assurance facing manifestation considered as violent in the pedagogic context in the physical education class environment of Education Network of Florianópolis – SC. The subject of research were 33 physical education teachers, temporary and established, who regularly participated in the continuing education meeting, monthly offered by the Municipal Education Buerau of Florianópolis – SC. Adding to the main goal, the investigation sought to recognize if the violence in physical education class constituted of a major problem (or not) for this group of teachers. It was interesting to know and classify the modalities of what was considered types of ‘‘violence’’ in P.E class, as well as, identify the teaching knowledge used to mitigate the violence situation in class. The methodological pathway to make the research feasible was structured within the contribution of Sociology theory, Education Sociology, Philosophy, Anthropology seeking on the interface of knowledge of these different areas, establishing an enriched rapport to broaden the knowledge about the subject of research. For this reason, we proceeded with an academic analysis from the year 2006 to 2016, which permitted us to select some paper works about violence in P.E classes. It was applied a questionnaire as a form of data collection, adding to the participation in the continuing education meeting during the year of 2016. Considering the teachers’ declarative statements, with whom we approached, it showed us that violence manifestations coexist in the pedagogical environment of P.E classes, underlying as the most representatives the physical and the psychological types of violence.

Keywords: Violence. School. Education. Physical Education. Teaching sense.



## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de Mestrado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
3. DEPARTAMENTO: Centro de Ciências da Educação - CED
4. PROGRAMA: Pós-Graduação em Educação - PPGE
5. LINHA DE PESQUISA: Sociologia e História da Educação - SHE
6. TEMA DE PESQUISA: Violência Escolar
7. TÍTULO DA PESQUISA: Reflexões acerca das manifestações de violência nas aulas de Educação Física escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC: o sentido da experiência docente
8. PROBLEMA DE PESQUISA: As violências configuram-se em problema relevante nas aulas de EF que dificultaria a prática pedagógica?
9. OBJETIVO GERAL: Analisar o sentido da experiência docente frente às manifestações consideradas como violências presentes no contexto das aulas de EF da RME de Florianópolis-SC.
10. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
  - a) Reconhecer se as violências nas aulas de EF constituem-se em problema significativo;
  - b) Classificar o que é considerado (ou não) como violência escolar nas aulas de EF;
  - c) Identificar os saberes docentes sobre violências nas escolas;
  - d) Contribuir na construção de saberes que auxiliem o debate acerca da violência nas aulas de EF, corroborando na construção de práticas pedagógicas compreensivas e transformadoras.
11. SUJEITOS DA PESQUISA: Professores de Educação Física, temporários e efetivos, da RME participantes regulares dos encontros de Formação Continuada, oferecida mensalmente pela SME, no ano de 2016.
12. HIPÓTESE PRIMÁRIA: Partimos do pressuposto no qual, diante das manifestações de violências nas aulas de EF, os saberes docentes mobilizados para entender e dirimir essas situações de violências pautam-se em conhecimentos cerceados pelo senso comum.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	– Admitido em caráter temporário
CAPES	– Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDS	– Centro de Desportos
CEPHS	– Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
DEF	– Departamento de Ensino Fundamental
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	– Educação Física
FBSP	– Fórum Brasileiro de Segurança Pública
H.A.	– Hora Atividade
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	– Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Base
MEC	– Ministério da Educação
PAR	– Plano de ações Articuladas
RME	– Rede Municipal de Ensino
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIM	– Sistema de Informações sobre Mortalidade
SME	– Secretaria Municipal de Ensino
SSPSC	– Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	– Universidade de Brasília



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama dos artigos selecionados que abordaram a violência na Educação Física no período de 2006-2016 .....	47
Tabela 2 - Abordagens selecionadas de acordo com a diáde violência e Educação Física escolar e número de artigos publicados no período de 2006 a 2016. ....	57
Tabela 3 - Perspectiva abordada e quantidade de produções, encontradas no período de 2006-2016.....	57
Tabela 4 - Distribuição por região do país, dos artigos selecionados, no período de 2006-2016.....	58
Tabela 5 - Número de autores por artigo e quantidade de publicações encontradas no período de 2006-2016.....	58
Tabela 6 - Recursos metodológicos mobilizados nos artigos selecionados, no período 2006-2016. ....	59
Tabela 7 - Jornada de trabalho semanal .....	122
Tabela 8 - Blocos temáticos e Categorias de análise.....	133
Tabela 9 - Caracterização das violências no contexto das aulas de Educação Física, observada pelos professores de EF da RME, em 2016.....	136
Tabela 10 - Categorias das violências elencadas pelos professores de EF da RME em 2016 .....	137
Tabela 11 - Caracterização de violências no contexto escolar, observada pelos professores de EF da RME, em 2016. ....	158
Tabela 12 - Categorias das violências observadas no contexto escolar, em 2016.....	159



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.....	129
Gráfico 2 - Autodenominação dos professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.....	130
Gráfico 3 - Perfil acadêmico dos professores de EF, em 2016.....	130
Gráfico 4 - Relação de vínculo com a RME de Florianópolis, dos professores de EF, em 2016. ....	131
Gráfico 5 - Número de Unidades Educativas, por regiões de Florianópolis, em que atuam os professores de EF da RME de Florianópolis, participantes da pesquisa, em 2016.....	132
Gráfico 6 - Frequência de situações relacionadas as violências para os professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.....	135
Gráfico 7 - Sobre as diferenças entre meninos e meninas frente as situações de violência para os professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.....	140
Gráfico 8 - Razões citadas pelos professores de EF da RME de Florianópolis que contribuem para o surgimento de situações de violência nas aulas, em 2016.....	142
Gráfico 9 - Fatores com maior probabilidade de influenciar comportamentos ou atitudes violentas em crianças e adolescentes escolares, para os professores de EF da RME, em 2016. ....	146
Gráfico 10 - Presença e frequência das manifestações de violências, nas aulas de EF, da RME, em 2016.....	155
Gráfico 11 - Razões que originariam ou sustentariam aspectos violentos na escola, para os professores de EF, da RME, em 2016. ...	161
Gráfico 12 - Razões que levaram os professores de EF, da RME, a fazer essa escolha profissional.....	165
Gráfico 13 - Sobre a permanência na profissão, para os professores de EF, em 2016. ....	170
Gráfico 14 - Aspectos gratificantes da profissão, para os professores de EF, em 2016. ....	172
Gráfico 15 - Aspectos considerados lamentáveis da área de EF, para os professores de EF, em 2016. ....	173
Gráfico 16 - Comparação das caracterizações de violência no contexto escolar da RME de Florianópolis, segundo os professores de EF, em 2016. ....	180
Gráfico 17 - Fatores que sustentariam aspectos violentos nas aulas de EF e na escola, segundo os professores de EF, em 2016.....	181



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO – PRIMEIROS PASSOS: O INÍCIO DA TRAJETÓRIA NAS RETICÊNCIAS DAS VIOLÊNCIAS</b> .....	25
1.1 INTRODUÇÃO .....	32
<b>2 EDUCAÇÃO FÍSICA E VIOLÊNCIAS</b> .....	39
2.1 O CAMPO E SEUS HORIZONTES: UM POUCO DO JÁ DITO .....	39
2.2 NA LINHA HORIZONTAL DOS ARTIGOS.....	47
2.3 (RE) SIGNIFICANDO OS ARTIGOS APRESENTADOS .....	55
2.4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIAS ENCONTRADAS NAS DISSERTAÇÕES E NOS ARTIGOS .....	60
2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA.....	61
<b>3 ESCOLA E VIOLÊNCIAS</b> .....	71
3.1 A POLIFONIA DA POLISSEMIA: O QUE SE ENTENDE POR VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	71
3.2 CLIMA ESCOLAR: A ESCOLA E SUAS ATMOSFERAS .....	81
3.3 “POR CIMA DO MURO”: A VIOLÊNCIA PARA ALÉM DA ESCOLA .....	85
3.4 NA VITRINE SOCIAL OS NÚMEROS DA VIOLÊNCIA NO BRASIL.....	93
3.5 A VIOLÊNCIA EM SANTA CATARINA: DA “MAGIA” AO CRIME .....	96
<b>4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	101
4.1 PEQUENO LÉXICO DA VIOLÊNCIA: QUANDO DEFINIR NÃO RESOLVE MAS PUXA O FIO DA MEADA! .....	101
4.2 OS SENTIDOS DO SENTIDO.....	107
4.3 O PROJETO DE SER, EM SARTRE.....	111
<b>5 POR ONDE “ANDA” A VIOLÊNCIA</b> .....	117
5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	117
5.2 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC .....	121
5.3 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	124
5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE EF DA RME .....	127
5.5 LANÇANDO OS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	132
5.6 BLOCOS E CATEGORIAS .....	134

<b>5.6.1 A Relação da Educação Física com as violências:</b>	
<b>Os números fazem sentido?.....</b>	<b>134</b>
<b>5.6.2 Relação com a violência escolar – tipos e características.....</b>	<b>155</b>
<b>5.6.3 Relação com a docência e o Projeto de ser.....</b>	<b>165</b>
<b>5.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>177</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: o começo do fim da</b>	
<b>história...o andar continua nas reticências da violência! .....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS A - Modelo do Questionário.....</b>	<b>209</b>

## 1 APRESENTAÇÃO – PRIMEIROS PASSOS: O INÍCIO DA TRAJETÓRIA NAS RETICÊNCIAS DAS VIOLÊNCIAS

A criatividade não é bicho que se agarre, ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso! (Marques, 1998, p. 15)

Em 2001, ao entrar no curso de pós-graduação/especialização do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, diante do desafio de iniciar uma pesquisa no campo pedagógico, muitos eram os temas pensados para tal: Avaliação, currículo, legitimidade da Educação Física (EF) na escola, indisciplina, etc. Nessa época, dentro da área da EF, havia um forte movimento de se pensar uma prática pedagógica com maior criticidade, que fosse além da mera reprodução mecânica dos gestos esportivos e que ajudasse na construção de alunos/as com maior autonomia. Dentro da especialização, um ponto que me ajudou a delinear e delimitar meu objeto de estudo, foi trazer os problemas enfrentados na escola, para as discussões feita nos seminários.

Assim, quando iniciei minha trajetória profissional como professora com contrato temporário (ACT), em 1999, nas duas primeiras escolas, percebi a dificuldade para lidar com crianças/alunos que, através de atos e atitudes, revelavam um comportamento violento, destacando-se das demais.

Tratava-se de crianças/alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries)<sup>1</sup>, para as quais, costumeiramente repousa um olhar ornado pela inocência, pela puerilidade, contrastando com o que era apresentado nos momentos de aula, ou seja, gritos, palavrões, chutes, ameaças, agressividade, brigas. Era muito difícil conseguir manter um ritmo de aula, uma dinâmica favorável ao aprendizado, devido as constantes ‘quebras’ nos processos de ensino.

---

<sup>1</sup> Neste relato inicial, refiro-me a séries, pois em 1999 ainda não havia o regime de nove anos para o Ensino Fundamental. A partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças com seis anos de idade, se estabeleceu como prazo de implantação, pelos sistemas, o ano letivo de 2010, quando de fato, começou a vigorar (BRASIL, MEC, 2009, p.06).

Surpresa, encontrava-me diante de pensamentos desavisados, do senso comum, que levam a associar - no imaginário docente - os adolescentes como protagonistas de atitudes violentas. Ao fazer essa relação, era de certa forma fácil e “confortável” por pensar que a adolescência é um momento específico para os jovens. Ou seja, por ser essa uma fase de conflitos, vulnerabilidades orgânicas, corporais e de personalidade, a famosa “crise” da adolescência<sup>2</sup>. Sendo assim, estariam os jovens adolescentes sempre prontos para o embate, a resistência e os confrontos com a rotina escolar, suas regras e com os professores.

Cabe salientar que no final daquela década, as escolas enfrentavam outro problema peculiar daquele contexto, a distorção idade-série<sup>3</sup>. Distorção essa, que refletia uma situação que solapava a educação pública no nosso país, consequência dos elevados índices de reprovação, causando, além de outros problemas, um inchaço nas matrículas do ensino fundamental.

Ou seja, em 1999, nas turmas em que eu atuava - 1ª, 2ª e 3ª séries da educação básica -, havia meninos de 12 a 15 anos respectivamente, juntamente com crianças que acabavam de completar seis anos e que adentravam o ambiente escolar. Os interesses eram diferentes. Nas atividades desenvolvidas para a 1ª série, por exemplo, as mesmas tornavam-se desmotivantes para os maiores e estes mostravam seu descontentamento através da indisciplina, da bagunça agressiva, da violência verbal, das ameaças e intimidação sobre as outras crianças. Por outro lado, ao contemplar os maiores, as crianças de menor idade se “excluía”m”, pois não tinham interesse.

A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o

---

<sup>2</sup> De acordo com a autora, a adolescência - palavra latina que significa crescer, e juventude também do latim, *Juventus*, que significa novo, recente - seriam designações históricas que determinam uma faixa etária. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. (ROCHA, 2016:40-41)

<sup>3</sup> A distorção idade-série no ensino fundamental, decorria basicamente dos elevados índices de reprovação, o que, conseqüentemente, causava um inchaço nas matrículas. De acordo com o senso escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental tinha idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Em 1998, Santa Catarina tinha mais de 130 mil estudantes com mais de 15 anos matriculados no ensino fundamental. Esse problema dava a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: <27/10/2016>

espaço, o tempo, os recursos didáticos e as formas peculiares com que a juventude tem de conviver (PNE, 2001).

Contrariando o que as expectativas teóricas das diretrizes educacionais apregoavam para um bom ambiente escolar, o espaço externo destinado para as aulas de EF, nessa escola que relato, era precário, ou melhor dizendo, inexistente se considerarmos o espaço didático<sup>4</sup> de uma quadra para as atividades. Não havia esse espaço adequado. O terreno de barro, cheio de desníveis, não proporcionava mínimas condições. Ao fundo desse espaço, corria um pequeno esgoto.

Esses problemas estruturais, aliados a outras precariedades, ajudavam a explicar parte do problema das manifestações de violências daquele momento, pois era combustível fácil para inúmeros problemas dentro das aulas: a facilidade para pegar objetos como pedras, paus e jogar nos colegas ou simplesmente impor a ameaça, fugir da aula e da escola pulando o muro, entre outros episódios.

Havia muita dificuldade para entender esses comportamentos violentos e de confronto, parte talvez, pela inexperiência (comum ao início de qualquer profissão), e também por ficar ‘perdida’, sitiada em encruzilhadas teóricas, a conhecida (e por vezes insuperável) dicotomia teoria e prática.

Nos momentos de insuficiência pedagógica recorria à coordenação e direção da escola que, não raro, diziam não saber lidar com determinadas situações. Parecia não haver referencial teórico que conseguisse ‘dar conta’ de dizer o que fazer ou como fazer. Essa alegação, indicava o quão difícil era abordar tal questão sem cair em polaridades, contradições, ou labirintos críticos dessas relações que iam sendo construídas pautadas em bases de estranhamento/rejeição diante do agressivo.

Mas a escola precisava seguir e resolver, da melhor maneira possível, os problemas referentes às violências, utilizando-se dos recursos disponíveis. O que estava ao alcance da escola traduzia-se em encaminhamentos dos alunos agressivos ou violentos, para a sala da direção e equipe pedagógica. Conversas eram feitas, acordos eram propostos, tratados de “paz” selados na tentativa de acalmar os ânimos dos mais afoitos por brigas. Quando os recursos dialógicos esgotavam,

---

<sup>4</sup> Sobre os espaços didáticos da EF, ver COSTA, André Justino dos Santos. O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física. Dissertação (mestrado). Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, SC. 2015.

entrava em cena as punições, como forma de conter e controlar esses comportamentos. Ficar sem recreio e não participar da aula de EF, era o mais comum de acontecer, como medida disciplinar. Mesmo que tais recursos punitivos soassem estranhos ao contexto escolar que, em tese, prioriza sempre o diálogo nas suas relações, as punições configuravam o caminho ‘conhecido’ que a escola dispunha para “apagar o incêndio” do momento.

Neste sentido, a respeito dos procedimentos de castigos e punições escolares, estes precisam ser repensados, uma vez que abalam a estrutura afetiva das crianças e adolescentes, expondo-os a humilhação, submetendo-os a perda da autoestima que, por sua vez, pode acarretar em comportamentos de timidez excessiva e ou agressividade, e nesse processo o respeito - fundamental para o desenvolvimento de um comportamento dialógico - é relegado ao desprezo.

As escolas possuem relativa autonomia para pensar suas alternativas para diferentes demandas, inclusive às relacionadas a manifestações de violências, conforme a LDB, n. 9394/96,

[...] cada escola dispõe na conquista de sua autonomia, para, dentro dos limites definidos na própria legislação e Diretrizes dos Parâmetros da Educação básica, solucionar seus problemas [...]. Isso permite a comunidade definir e traçar normas no que se refere à disciplina interna da escola, assim como a construção de regras de convivência e até disciplinares pela própria comunidade escolar. [...] deve favorecer o respeito a esse direito, diminuir os atos de violência, e reduzir a necessidade do emprego da repressão [...] (OESSELMANN, 2009, p. 17-18).

No entanto, diante de tantas outras emergências impostas ao cotidiano escolar e as diferentes escalas de valores dos problemas, levar sempre os “mesmos nomes”, ou seja, os alunos já estigmatizados como violentos, traduzia-se numa acomodação diante do problema. Havia o desgaste do olhar (social), de abandono para determinados alunos.

A desestrutura familiar era apontada como principal justificativa do problema das atitudes violentas da criança/jovem (violento) e, que, portanto, estava fora do alcance da escola. Diante de tamanha impotência, a solução que melhor se apresentava, mesmo que paliativa, era deixar “fora das aulas de EF”, mesmo que o motivo para tal ‘punição’ tivesse sido desencadeado em outro espaço de aula da escola. Por ser uma aula

que desperta muito o interesse das crianças e jovens na escola, e com características específicas, a EF era usada como ‘moeda’ de barganha de comportamento, acentuando um caráter reducionista de lazer e recreação à mesma.

Assim, o que era feito para tentar mediar esses problemas, acabava movimentando-se nas entrelinhas da insuficiência, da hesitação, do silêncio diante do grito e da agressão, pois apenas alentava minimamente os problemas da violência. Uma espécie de “só por hoje!” a aninhar-se demoradamente no cotidiano escolar.

A dura realidade social-familiar-econômica dessas crianças e adolescentes evidenciava claramente as dificuldades e desigualdades vividas e sentidas no corpo, o que, infelizmente, ainda hoje, decorridos quase duas décadas, só dá sinais de aumentar.

Em certa medida, esses problemas apontados podem corroborar para potencializar determinadas situações, porém, eles apenas explicam parte desse agir com violência, pois estamos falando de um problema complexo e sistêmico que é a violência.

Não conseguir transpor esta ‘parede’ de pré-conceitos, paralisava minhas ações na busca de superação, mais do que supunha. Tal limitação me envolvia nas “areias movediças” dos desânimos pedagógicos.

Pode-se dizer, então, que a temática da violência escolar despertou meu lado pesquisadora, instigou-me a conhecer e caminhar nesse terreno severo, rude, minado de preconceitos, de gritos e silêncios, de dores e de ausências e que é assim, por muitos evitada dentro do ambiente escolar. Talvez porque dentro da escola a mesma apareça muitas vezes envolta em densa neblina de incertezas e de manutenções arbitrárias. Falar de violência escolar é, de certa forma, falar de um aspecto da vida, o lado “feio” da mesma, que quando escancarado acaba revelando mais do que se quer ver, dentro e fora das instituições. Conhecer e adentrar nas questões que cercam esse fenômeno social acaba embaçando nossa esperança no caminhar da humanidade, cercando-nos de pessimismos diante da dissecação de tal problema, fazendo parecer que não haverá superação.

Após dois anos depois do ingresso na carreira docente, fazendo especialização em Cotidiano Escolar<sup>5</sup>, na área de EF, em 2001, procurei investigar (para melhor entender) como os problemas que orbitavam nas

---

<sup>5</sup> MACHADO, Débora V. Brandalise. No espelho social...imagens quebradas. A projeção nervosa da violência. Monografia (Especialização). Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

esferas macrossociais, como a violência, interferiam no cotidiano escolar, mais especificamente nas relações aluno-aluno dentro do fazer pedagógico das aulas de Educação Física.

O trabalho de campo que realizei naquele momento (2001), se deu com crianças de 07 a 13 anos, da 1ª a 3ª séries, do período vespertino, do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Florianópolis. Escolhi essa escola por carregar o estigma de muito violenta, estar localizada num bairro também estigmatizado como violento e atender crianças oriundas de famílias em difíceis condições sociais (dito por professores da escola, naquele momento). Após os trâmites administrativos de documentação junto à secretaria da escola e devida autorização, fiz contato com os professores de EF que, prontamente, deixaram observar as aulas. A escolha das crianças entrevistadas foi feita de forma aleatória e espontânea. A partir de então, o caminho metodológico adotado foi de conversas<sup>6</sup> em rodas, organizadas em pequenos grupos, explicando minha presença na aula deles e o trabalho (de pesquisa) que estava realizando. Foi um momento diferente ao me deparar observando as aulas de outro professor e ver como lidava com os problemas de agressões físicas, verbais, conflitos gerados por conta do jogo, etc. Entrei em contato, também, com o pensamento e as críticas que esses alunos e alunas faziam aos problemas vividos dentro das aulas de EF e da própria escola em geral, como cotidiano cultural em que estavam inseridas.

O que era caracterizado como violências, de acordo com algumas entrevistas realizadas, traduzia-se naquelas abordagens oriundas de um contexto macrossocial tidas como perigosas e explícitas, tais como: roubar, matar, assaltar bancos, queimar casas, dentre outras (muito do que falavam de violência vinha do que estava em ‘alta’ nos noticiários da época). O conceito de violências advindas de outras esferas como a simbólica, verbal e ou psicológica não eram entendidas como tal. Eram outra coisa, mas não violência. Portanto, a interiorização e naturalização dessas “não-violências” consideradas pelos entrevistados como “sendo assim mesmo”, e que circulavam livremente nas suas relações sociais dentro da escola e no espaço das aulas, era evidente.

Assim, era preciso entender primeiro, os conceitos acerca do que era tratado como violência, como ela transitava no imaginário infantil, as

---

<sup>6</sup> Como aconteceu algumas vezes, essas conversas realizaram-se durante as aulas, pois as mesmas não seguiam um planejamento pedagógico, tinham caráter espontâneo, no qual cada alun@ escolheria o que fazer. Se a opção fosse ficar sentado, isto não se constituía em problema para o docente. Assim, algumas entrevistas aconteceram nesse formato de aula.

formas com que repercute no interior das instituições e, particularmente, nas aulas de Educação Física, para pensar possíveis contribuições reflexivas.

Para estabelecer a atualidade e validade dos estudos acerca da temática da violência escolar, que parte do micro campo das aulas de EF e suas especificidades para um contexto maior, vamos observar brevemente a realidade dos números que envolvem a violência no Brasil. As estatísticas da violência no Brasil mostra a força de crescimento desse fenômeno, presente nas estruturas macrosociais trazendo, por exemplo, o número de quase 60 mil homicídios (por arma letal) ocorridos no ano de 2016.

Entre os estados brasileiros classificados como mais violentos pelo Atlas da Violência 2017, que analisou os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, referentes ao intervalo de 2005 e 2015 e dos registros policiais publicados no 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Altamira, no Pará, lidera a relação dos municípios mais violentos, com uma taxa de homicídios de 107 mortes registradas. As regiões Norte e Nordeste somam juntas 22 municípios entre os mais violentos do Brasil. No contraponto dessa realidade alarmante, os municípios considerados com menor taxa de homicídios e, portanto, classificados como mais pacíficos, são da região Sudeste: 24 municípios. No entanto, os dois primeiros da lista com menor taxa, ficam aqui, em Santa Catarina: Jaraguá do Sul, com 3,7 mortes e Brusque, com 4,1 ocorrência.

O perfil das vítimas desses homicídios no Brasil apresenta os homens, jovens e com idade entre 15 e 29 anos como principais vítimas: mais de 92% dos homicídios acometem essa parcela da população brasileira. Mais de 318 mil jovens foram assassinados no Brasil entre 2005 e 2015, sendo só neste último ano um número elevado de 31.264 mil homicídios. Contudo, a cada cem pessoas assassinadas, 71 são negras, colocando-os com 23,5% de chances a mais de serem assassinados em relação a brasileiros de outras etnias, descontando os efeitos de escolaridade, idade, sexo, estado civil e residência<sup>7</sup>.

Um quadro assustador que mostra um cenário de incapacidade, descaso e descompromisso do Estado para planejar, propor e executar políticas no campo da segurança pública minimamente racionais, efetivas, que garantam os direitos da cidadania e , em última instância, reflitam a

---

<sup>7</sup> Todos os dados aqui apresentados foram obtidos na página do IPEA, FBSP, em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30253](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253)

leniência e a condescendência da sociedade brasileira com a criminalidade violenta letal, afirma Cerqueira et al (2017, p.04).

Mesmo considerando os dados estatísticos catarinenses, que apontam para um menor índice de violências por arma letal, não podemos ignorar a realidade que também nos constitui e que precisa ser debatida e discutida dentro das escolas. Desse modo, hoje, como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), entendendo que as escolas não são ilhas isoladas e descoladas da realidade em que estão inseridas, esse problema se mostra candente nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar e das aulas, incitando (novamente) a considerar a violência escolar, objeto para esta pesquisa.

## 1.1 INTRODUÇÃO<sup>8</sup>

A violência, fenômeno constante nas sociedades, seja nas regiões urbanas das cidades, ou em locais mais afastados<sup>9</sup>, manifestada de forma visível ou não, configura-se como candente e complexo, uma vez que desafia nossa capacidade de compreensão, trazendo certa ambiguidade na maneira como atrai (ou repele) aqueles que se debruçam a pesquisar e aprofundar conhecimento.

Para Laterman (2000), a violência aparece na história muitas vezes como necessária, como resultado de momentos de transformação. Nessa perspectiva, a violência teria um papel e um significado próprio em cada situação social, expressando os valores, contradições e modos de vida de cada sociedade.

[...] é por sua presença como uma sombra permanente que o mundo social precisa ser negociado o tempo todo. A possibilidade da

---

<sup>8</sup> O Presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, sob registro CAAE 59833616.6.0000.0121.

<sup>9</sup> A violência contra a mulher que vive no campo é um fenômeno ainda invisível para a maioria. De acordo com a reportagem “Sozinhas – Histórias de mulheres que sofrem violência no campo”, publicada pelo Diário Catarinense, em caderno especial (07-2017), sete mulheres foram assassinadas no período de janeiro a maio deste ano, no oeste catarinense. Fatores contribuintes para tornar essa realidade ainda mais brutal, segundo a reportagem, seria o isolamento das propriedades, falta de vizinhos por perto, dificuldade de comunicação e a distância dos serviços de proteção, como Delegacias de Polícia e abrigos. Disponível: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2017/07/sozinhas-historias-de-mulheres-que-sofrem-violencia-no-campo-apresenta-relatos-de-solidao-agressoes-e-humilhacao-9829930.html>. <Acesso em: 21/09/2017>

violência cria a necessidade do estabelecimento de normas de convivência e estrutura o social tal como o conhecemos hoje (LATERMAN,2000, p.29).

Assim, autores como Arendt (1994), Elias (1993) e Sartre (1968)<sup>10</sup>, para citar alguns, concordam que a violência presente na história marcou e marca a constituição das nossas sociedades, sendo, de certa forma e em certa medida, ‘necessária’ para sermos o que somos hoje, entendendo que na medida que o horror e a crueldade das agressões chocavam - como as execuções em praça pública que utilizavam a guilhotina como método rápido para uma morte ‘decente’, muito utilizada no século XVI - propunha também, no decorrer do processo civilizatório, um afastamento desses atos através da organização de novas formas de convivência, buscando, por exemplo, na resolução dos conflitos e das disputas, outros delineamentos, que não a violência.

Contudo, a violência na atualidade adquire novas modulações, novas formas de se apresentar. Se no passado os registros em livros mostram que havia certa tolerância e anuência com os espetáculos violentos, grotescos e desumanos, como símbolos de justiça, hoje essa tolerância já não se faz unânime. A violência coloca-se como constante desafio social para pensar nossas relações, que perpassam vertentes como as desigualdades sociais, a fome, a miserabilidade, o desemprego, as relações de poder estabelecidas no âmbito público e que hoje chafurdam na corrupção explícita, entre tantos outros exemplos.

De forma geral, a violência poderia ser apresentada no grande tecido social com seus desenhos e contornos claros e de fácil identificação, como um homicídio (ou tentativa), estupro (ou tentativa), roubos, sequestros, agressões, dentre outros exemplos. Assim, considerando as questões acima colocadas, quais seriam os reflexos dentro do contexto escolar? O que acontece dentro desse espaço institucional em que o conhecimento transita, ou deveria transitar, com fluência e dinamismo, permeando as relações sociais ali estabelecidas e, não obstante, é entrecruzado por manifestações de violências?

Neste viés, tentando melhor conhecer nossa realidade e a pluralidade que a violência assume no cotidiano das escolas, que se constrói esse trabalho de pesquisa, tendo como questão-chave inicial

---

<sup>10</sup> In *Os condenados da Terra*, de Franz Fanon, 1961. Civilização Brasileira.

saber se as violências<sup>11</sup> são um problema presente nas aulas de Educação Física que dificultaria a prática pedagógica.

Diante disso, o objetivo central foi analisar o sentido da experiência docente frente às manifestações consideradas como violência presentes no contexto pedagógico das aulas de Educação Física da RME de Florianópolis.

Para ajudar a desfilar os fios desse emaranhado e complexo fenômeno, os (quatro) objetivos específicos tecidos, buscam, Primeiro: reconhecer se as violências nas aulas de EF constituem-se em problema significativo; segundo: identificar os saberes docentes acerca das violências nas escolas; terceiro: classificar o que é considerado (ou não) como violência nas aulas de EF, e quarto: contribuir para a construção de saberes que auxiliem o debate acerca das violências nas aulas de EF, corroborando para a construção de práticas pedagógicas compreensivas e transformadoras.

Assim, o recorte proposto para esse momento, foi pesquisar os professores de EF - efetivos e temporários - da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC, participantes, em 2016, da formação continuada, oferecida mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A hipótese, levantada inicialmente, pressupunha que violências se fazem presente nas aulas de EF, em diferentes formas e grau de manifestação, e que os saberes docentes mobilizados (pelos professores de EF) para entender e dirimir essas situações de violências, pautam-se em conhecimentos ancorados em insinuações preconceituosas relacionadas ao senso comum.

De acordo com Laterman (2000), o uso da palavra violência, utilizada no senso comum de forma corriqueira, expressaria sempre uma valorização negativa. Ou seja, o risco de misturar tudo o que acontece nas aulas e classificar como violência conduziria à armadilha da banalização da mesma. Assim, para qualquer ato ou atitude que aconteça entre alun@s, por exemplo, o uso da expressão “violência” para nomear o que acontece, comprometeria de fato saber se o que se vive são atos ou atitudes violentas ou situações do contexto escolar com suas especificidades e que não estariam ligados diretamente a singularidade da violência.

---

<sup>11</sup> O uso da palavra no plural faz-se necessário para abarcar a pluralidade de significados que o termo adquire, assim, não falamos apenas de um aspecto da violência - físico por exemplo -, mas de vários outros que não se fazem tão visíveis, como a violência psicológica, simbólica, etc.

A estrutura textual aqui proposta, desdobrar-se-á em quatro capítulos, iniciando pelo campo da EF - Educação Física e Violência - com balanço teórico das produções acadêmicas realizadas no período de 2006-2016. A intenção é conhecer as particularidades existentes entre elementos pertencentes a uma mesma unidade concreta, ou grupo para, na tessitura de um contexto maior, levantar considerações que irão nos aproximar do campo escolar, compreendendo a violência e suas múltiplas manifestações, partindo desse contexto.

Objetivando alcançar a clareza necessária (e como não é possível falar de tudo ou de todos os trabalhos, dada a contingência do tempo), alguns desses referenciais foram selecionados em consonância com a relevância e afinidade (da temática proposta), com a presente pesquisa, sendo apresentados primeiramente oito (08) trabalhos acadêmicos de Dissertações. Em seguida, expomos os artigos - num total de quinze (15) - publicados em periódicos científicos eletrônicos, também selecionados trilhando a mesma lógica de escolha dos trabalhos anteriores. Tanto nas dissertações quanto nos artigos a violência foi abordada sob diferentes pontos de vista, ora elegendo a perspectiva docente, ou analisando - num sentido macrossocial -, o impacto que a violência assume no contexto escolar e, mais particularmente, nas aulas de EF, ora alternando com manifestações particulares como o bullying, por exemplo.

No segundo capítulo, Escola e Violência, apresentamos outra face do aporte teórico que nos ajudou na compreensão e sustentação desse trabalho, perscrutando os caminhos sociológicos, antropológico e filosófico de autores dedicados a tal temática, (ABRAMOVAY,2002, 2009,2012,2015),(AQUINO,1998),(ARENDT,1994),(CHARLOT,2002),(DEBARBIEUX,2001,2002,2012),(ELIAS,1993),(GUIMARÃES,1996),(RIFIÓTIS,2006), (ROCHA,2010;2016), (ZALUAR; LEAL,2001).

Ainda nesse capítulo, coadunando com o desenho dado à estrutura textual inicial, apresentamos o que se entende por violência escolar, dialogando com os autores (acima citados), ‘desfiando’ as várias ‘melodias’ que se desenvolvem dentro de uma mesma tonalidade, ou seja, a polifonia - para usar um termo musical - da polissemia (grande número de significados de uma mesma palavra), do termo violência.

O Clima escolar, conceito complexo cuja definição consensual não se encontra na literatura especializada, justamente por não se limitar a uma única versão (definitiva), nos coloca diante de uma configuração do pensamento social multicultural flexível e dinâmico e será abordado tendo como referência-base o relatório francês desenvolvido pelo Comité Scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire, pelo Ministère de l’éducation nationale e do Observatoire International de la Violence à

l'école, produzido por uma equipe de estudiosos dentre os quais: Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. e organizado por Éric Debarbieux em 2012. Material esse, gentilmente cedido pelo professor Doutor Ridha Ennafaa.

“Por cima do muro”: a violência para além da escola, interpela a violência que transita no campo macrosocial, traçando paralelos com o que se vive na escola. Nesse subitem vamos transpor os muros teóricos da escola para vislumbrar a violência que transita (com pressa) na esfera macrosocial do nosso sistema de sociedade. Sem intenção de aprisionar a palavra dentro de vocábulos, vamos experimentá-la em diferentes fronteiras do pensamento - sociologia, sociologia da educação, antropologia, filosofia - nos permitindo, dessa forma, “ver” além do que se expõe no dia-a-dia de nossa vitrine social.

No terceiro capítulo são apresentadas três categorias de análise elegidas para guiar as reflexões referentes aos dados coletados. Estas categorias são pensadas a partir dos blocos temáticos que condensam o questionário, a saber: Bloco I - Relação da EF com as violências; Bloco II - Relação da Escola com as violências, e no Bloco III - Relação com a docência. Na ordem, as categorias que irão balizar o Sentido da experiência docente; Tipos e Características da violência e Projeto de Ser.

“Por onde anda a violência”, os caminhos da pesquisa, inaugura o quarto capítulo, em que apresentamos o percurso realizado no campo, as abordagens, técnicas e etapas da pesquisa. Nossos sujeitos são os professores de Educação Física - efetivos e temporários - da RME de Florianópolis, participantes regulares, em 2016, dos encontros de Formação Continuada, disponibilizadas pela SME. A opção pelo grupo de EF em formação, se justifica primeiro, por ser ali um espaço que reúne um número considerável de professores de EF da Rede, de diferentes unidades educativas e que traziam (com frequência) nos seus relatos de experiência profissional, episódios de violências ocorridos em suas aulas, juntamente com queixas estruturais. O segundo motivo reside no fato da pesquisadora fazer parte efetiva dessa Rede e desse grupo e, igualmente, ser instigada por questões relativas às violências, entendendo que as mesmas - na maior parte do tempo escolar - são deixadas à deriva da vigilância crítica. Assim, adentro novamente no campo da pesquisa, tendo esse fenômeno como objeto de estudo.

De caráter exploratório, esta pesquisa pauta-se numa abordagem que mescla os métodos qualitativo e quantitativo, tendo utilizado para apreensão do declarativo dos professores o questionário como ferramenta

técnica que, segundo o dicionário de sociologia,<sup>12</sup> é um instrumento com uma série de questões elaboradas para captar as informações necessárias de um grupo, de indivíduos ou de determinado meio, para saber suas opiniões, suas crenças ou em como obter outras informações. A participação e observação do grupo de professores, se fez no decorrer do ano de 2016, conforme calendário de reuniões.

O questionário padronizado foi composto por 40 questões, sendo 19 questões fechadas, 13 questões abertas e 08 questões mistas, divididas em seis blocos, a saber: I - dados pessoais; II - perfil acadêmico profissional; III - relação com a docência em educação física; IV - sobre o ambiente de trabalho e as aulas de EF; V - sobre as violências na escola; VI - sobre sua relação com as manifestações de violências nas aulas de EF. Desses seis blocos, ao final do processo, intentando melhor manipulação do material coletado, condensaram-se em três (03) blocos temáticos para análise, qual seja, a Relação da Educação Física com as Violências; a Relação com as Violências no contexto escolar (tipos, características) e a Relação com a Docência. Perpassando os blocos temáticos, as categorias descritas anteriormente. A coleta ocorreu em dois momentos do mês de outubro de 2016, obedecendo a logística dos encontros.

Ao fim, ou começo da história, são apresentadas as Considerações finais, título pensado levando em consideração a multiplicidade que abarca o fenômeno da violência, a polissemia semântica que envolve a palavra e em todos os vieses que atravessam os sentidos atribuídos pelos professores nesse declarativo, no qual as reflexões tecidas submetem-se a certa estrutura contingencial em função das demarcações do momento. Entendemos que o aqui apresentado é o esforço de um determinado período, com seus limites e contribuições. Encerrando o itinerário textual, segue os materiais do Referencial Bibliográfico, juntamente com os anexos dessa produção acadêmica.

---

<sup>12</sup> Dicionário de sociologia. p. 382-383. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1> < Acesso: 21/09/2016 >



## 2 EDUCAÇÃO FÍSICA E VIOLÊNCIAS

O objetivo neste capítulo é o conhecimento do campo teórico das produções científicas relacionadas à área da Educação Física, interessando explorar o que já foi produzido nesse levantamento. Conhecer as produções faz-se importante pois mostra a dimensão (e possíveis limites) das pesquisas em nossa área. Tendo ciência de que não seria possível abarcar todas as produções, um período de tempo foi demarcado para possibilitar esse exercício, qual seja: de 2006 a 2016. Para tal, selecionamos alguns trabalhos utilizando como critério a proximidade temática. Aplicando palavras-chaves como Educação Física e Violência, buscamos refletir o que já foi dito acerca das violências nesse espaço específico. Em seguida, abordamos a EF frente às manifestações de violência, apoiando-nos na tríade corpo-esporte-violências, tomando o futebol como exemplo de análise, pela ampla popularidade que este alcança dentro e fora do ambiente escolar.

### 2.1 O CAMPO E SEUS HORIZONTES: UM POUCO DO JÁ DITO

As violências manifestadas desde as agressões físicas, verbais, psicológicas, ocorridas entre alunos, ou com professor<sup>13</sup> aluno, ou aluno professor, são entraves nas relações sociais construídas em sala de aula e na relação com o saber (CHARLOT, 2002). Ou seja, como pensar em qualidade nas aulas e dentro das rotinas escolares, sem refletir o que destoa? Será que é possível pensar na ‘força’ da violência apenas quando a mesma peremptoriamente torna-se visível?

Neste sentido, o esforço aqui empregado apreciará reflexivamente o destoante, objetivando analisar o sentido que as manifestações consideradas como violência assumem na experiência docente dos professores de EF da RME de Florianópolis, participantes regulares da Formação continuada. Interessa saber se o que 'aparece' nas aulas como violências, constitui-se em problema significativo ou não, identificando assim, o que é caracterizado como violência (pelos professores), examinando, também, os saberes docentes que são mobilizados para pensar as violências escolares.

---

<sup>13</sup> De acordo com Charlot (2008, p.21), o uso da palavra *professor(es)*, refere-se a figura simbólica que encarna a função docente, e quando o uso for mais singularizado, para exprimir aquele que cumpre essa função no cotidiano da escola, usaremos *professor* ou *professora*.

Como todo início de pesquisa requer saber e perceber o que já foi dito a respeito e quais as possibilidades do campo em pauta, verificando sua dinâmica e relevância, torna-se importante conhecer as produções já construídas, para observar que:

O levantamento e análise das produções sobre um determinado objeto de estudo permitem situar o pesquisador no que concerne a relevância de conhecer as dimensões já desveladas sobre a temática a ser estudada, ao mesmo tempo em que posiciona suas possibilidades teórico-metodológicas (ROCHA, 2010, p. 35).

Mesmo tendo muito a avançar e a questionar, as pesquisas envolvendo a temática da Violência Escolar, mais especificamente na área da EF escolar, cresceram bastante nos últimos tempos com uma gama significativa de novos trabalhos, o que contribui para o debate com um olhar mais atento e instigante diante da complexidade do fenômeno. Nesse sentido, a proposta inicial é a de 'visitar' as produções já realizadas com a temática EF escolar e violência, para dimensionar a construção teórica dentro desse campo específico.

Contudo, diante da abrangência e complexidade que envolve o tema, demarcamos, como critério de seleção, um período de dez (10) anos - 2006 a 2016 - para levantamento e análise do material já produzido. Iniciamos o 'garimpo' dessas produções pela internet, no banco de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação de algumas universidades - UFSC, UNB, UFPR, UFRGS, UFG - e também, nos periódicos CAPES e da biblioteca eletrônica Scielo, utilizando *Educação*, *Educação Física e Violência* como descritores, assinalando nessa revisão (artigos, teses e dissertações), elementos para melhor situar minha pesquisa, a problemática de estudo e demarcação do objeto, aprendendo com o que já foi realizado/produzido a mobilizar meus recursos metodológicos.

A dificuldade em lidar com tal temática também se revelou também no início dessa busca por trabalhos nesse campo específico. Como num jogo de palavras, fomos alternando as *chaves* semânticas para, assim, abrir um maior número de portas nesse horizonte de pesquisas, utilizando para tal, os vocábulos *Indisciplinas-Bullying-Agressões-Esportes*, etc. Assim, frente à dimensão, dificuldade e multiplicidade do fenômeno no contexto escolar, o número de trabalhos mostrou-se, a princípio, tímido, com poucos materiais produzidos dentro da exigência

do período demarcado. Porém, no decorrer do processo e na renovação dos dados, novos achados foram comemorados, mostrando que há uma preocupação em refletir as manifestações de violência através de uma produção crescente e vigorosa.

Para o momento, algumas escolhas foram necessárias para dar seguimento e direção ao trabalho e, assim, optamos por expor apenas algumas dessas pesquisas para falar e desenhar os contornos desse campo. Dos trabalhos pesquisados apresentamos oito (08) entre Teses, Dissertações, selecionados no banco de dados de algumas universidades públicas (citadas anteriormente) e dentro dessa mesma linha de raciocínio, recortamos quinze (15) artigos, encontrados no periódico da CAPES, Scielo que atendiam nossa expectativa.

Assim, no destaque dos trabalhos acadêmicos, vamos compreender a violência escolar como fio condutor que mobiliza diferentes pontos de vista dos docentes, discentes, gestores e da comunidade escolar como um todo. Essas pesquisas partem, na sua maioria, de uma análise macrossocial trazendo, para dentro do ambiente escolar, as possíveis influências externas e suas implicações no microssocial das aulas de EF. Desse levantamento, a maior produção de trabalhos localiza-se na região Sul do país, contando com 05 trabalhos, seguida da região Centro-Oeste com 03 produções.

Nas abordagens que partem da perspectiva dos professores para compreender as manifestações de violência nas escolas, dois trabalhos buscam conhecer a dinâmica reflexiva dos mesmos frente ao fenômeno. Na sequência, perspectivando o olhar e fala dos alun@s, dois trabalhos tratam do bullying como manifestação da violência escolar. Envolvendo estudo etnográfico destacamos um trabalho que visou duas comunidades escolares, examinando com cuidado, a configuração das aulas de EF a partir dos significados atribuídos pelas mesmas. Com uma perspectiva envolvendo diferentes agentes escolares (professores, alun@s, equipe diretiva, etc), destacamos uma pesquisa.

Saindo do ambiente escolar, mas mantendo (estreita) ligação com as aulas de EF, encontramos dois trabalhos que, apesar de não abordarem a violência no contexto escolar, tratam de um contumaz conteúdo presente nos planejamentos docentes, qual seja, o futebol. Porém, presente não significa necessariamente elevado a uma plataforma de problematização necessária e adequada aos saberes pedagógicos. Por vezes o que acaba acontecendo, é uma simplificada reprodução de jogo, envolto em pesada carga simbólica dos vários problemas que perpassam os esportes de rendimento, e que são deixados, na maioria das vezes, fora

da "quadra" e das discussões pedagógicas. Entre esses problemas os relacionados às violências.

Assim, do programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UNB), Silvestre (2013), fala sobre o Bullying e o Cyberbullying, como expressão de uma das manifestações da violência simbólica. Nessa pesquisa a autora analisa essas manifestações dentro do espaço escolar, traçando uma relação entre corpo- mídia-violência como elementos definidores de padrões corporais dentro da escola. O objetivo proposto era descrever a auto percepção dos jovens sobre o significado de bullying e cyberbullying e identificar os motivos (padrões corporais) que levam a prática dessas citadas manifestações, especificamente nas aulas de EF, onde, segundo a autora, tem-se maior exposição corporal. Trata-se de uma pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UNB, que trabalhou com 20 estudantes do 9º ano, entre 14 e 16 anos, de três turmas diferentes, escolhidas de acordo com a disponibilidade do professor de EF em acompanhar a pesquisa. A escola fica localizada numa área residencial de Brasília considerada nobre, onde localizam-se os melhores hospitais e escolas da cidade, sendo citada como uma escola referência pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atingido. A pesquisa contou com um período de observação das aulas de três meses, sendo realizado nesse período entrevistas semiestruturadas, dentro de uma abordagem qualitativa. Mostrou como esses temas transversais se fazem presentes no contexto das aulas de EF, recaindo sobre a autoestima escolar das vítimas. Assim como o bullying, o cyberbullying estava fortemente presente no cotidiano da referida escola e nas aulas de EF, tendo sido relatado pelos alunos/alunas entrevistados, casos graves que ocorreram. A autora diz que, com relação aos padrões corporais, os jargões depreciativos são comuns entre os estudantes, tais como: “gordo”, “cabelo sará”, “nariz achatado” entre outros.

Esses apelidos, ditos de forma pejorativa e com forte carga intencional de ferir, machucar, partem do objetivo - corpo - para subjetivamente desprezar e oprimir o outro, erguendo-se como barreiras difíceis de serem superadas por aqueles/as que as sofrem. A imposição de um padrão corporal - os cânones sociais que permitem considerar um corpo belo ou não (FREITAS et al, 2010, p.390), faz com que a associação unânime em que para ser bonita (no caso das mulheres), tem que ser magra, e para os homens, ter uma determinada altura e um corpo muscularmente definido, ditando com isso, um padrão de moda a ser seguido em nossa sociedade. Essa tirania da beleza chega com muita rapidez e facilidade às crianças e jovens adolescentes que sedentos

absorvem tudo com avidez. Sofre aqueles e aquelas que não são padrão. Não obstante, este sofrimento também se alimenta da falta de um contraponto pedagógico que o desvele, que produza um espaço de análise crítica no contexto escolar para problematizar e refletir tais questões.

No estudo de Ferreira (2010), também da UNB, verificou-se a ocorrência, frequência e tipos de práticas de violência nas aulas de EF em uma escola pública da cidade satélite de Santa Maria – Distrito Federal. Diferentemente da pesquisa anterior, o cenário escolar aqui é oposto, pois a cidade de Santa Maria surge de invasões, fundo de quintais e migrações das diversas áreas do entorno, sendo composta por uma comunidade com fragilidades sociais agudas, devido ao baixo nível sócio econômico, achando-se estigmatizada como violenta. Dentro desse contexto, a escola participante da pesquisa, surge, em 1999, para atender as crianças e jovens da comunidade.

Essa pesquisa trabalhou com questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, combinando técnicas quali-quantitativa para, no cruzamento dos dados, ampliar os relatos coletados. Foi uma pesquisa que contemplou diferentes agentes escolares, contando com um grupo de 50 alunos, cinco professores, seis membros da equipe pedagógica e direção. Um aspecto interessante da pesquisa foi a inclusão - no rol de entrevistados - de policiais do Batalhão Escolar, no intuito de compreender, sob vários pontos de vista, a mecânica da construção do fenômeno na escola e nas aulas de EF, na medida em que mostra suas motivações, causas, modos, atos e atitudes e em como vão se entrelaçando no ambiente escolar causando efeitos sobre os indivíduos e pulverizando as relações sociais.

“Violência escolar e formação de professores: estudo em uma escola de Goiânia”, dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG, por Rodrigues (2011), teve como objetivo entender como vem sendo construída a compreensão do fenômeno da violência escolar pelos sujeitos da escola, especialmente pelos professores de ensino fundamental, para saber, em que medida, estes estão preparados para intervir e prevenir episódios de violência em suas aulas. Nesse trabalho também é analisado em que medida a violência se apresenta nesse espaço social, profissional e específico nas relações interpessoais entre alunos e profissionais da educação pública. Igualmente a autora buscou saber qual a contribuição da formação inicial - ou continuada - na maneira como o professor ou professora, lidavam com situações de violência. A pesquisa foi realizada numa escola pública de educação básica, localizada na periferia de Goiânia (GO), no ano de 2010, com 10 professores e 26 alunos e alunas. Tratou-se de um estudo

de caso, cujo método de pesquisa pautou-se no materialismo histórico dialético, com uma abordagem qualitativa que permitiu ampliar o leque de observações das aulas. Foram realizadas entrevistas com os professores e com nove 09 alunos (dos 26 selecionados inicialmente), indicados pela escola pelo perfil histórico de envolvimento em casos de violência escolar. Os resultados dessa pesquisa mostraram que o tipo de violência mais presente naquele contexto era a física, muito frequente nos conflitos entre os alunos na escola e que os professores entrevistados, mesmo tendo explicações coerentes para evitar tais conflitos, apresentavam uma incapacidade para fazê-lo, fosse pelas condições objetivas que viviam os sujeitos ou pelas condições subjetivas que envolve o fenômeno da violência.

Na UFPR, no Programa de Pós-Graduação em EF, encontramos a violência sendo trabalhada para além do campo escolar, como a dissertação de mestrado de Bonin (2011), em que busca tratar da violência no esporte, mais especificamente no futebol, fazendo uma análise entre dois clubes do estado do Paraná e a relação desenvolvida por ambas com a violência. Apesar desse trabalho não ter seu foco voltado para o ambiente escolar, ele traz contribuições para pensarmos a violência dentro do futebol - esse que é um dos conteúdos bastante trabalhados pelos professores de EF na escola e que desfruta de grande popularidade e adesão entre os estudantes.

O segundo trabalho encontrado nessa mesma instituição, é de Boschilia (2008), que analisa sociologicamente a violência expressa por meio do futebol, averiguando a postura de árbitros, as regras e instituições esportivas frente ao fenômeno da violência esportiva. O autor chama a atenção para a postura dos árbitros que, em campo, são responsáveis pelo cumprimento de regras e pela punição ao comportamento violento dos jogadores, podendo, a partir de um equívoco seu, desencadear inúmeras reações das instituições e até mesmo das torcidas. Nesse trabalho de pesquisa foi efetuada revisão de literatura para analisar as obras que abordavam a temática. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com seis árbitros do estado do Paraná integrantes do quadro da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), sendo utilizado para critério de seleção, o tempo de atuação (com mais e com menos tempo de atuação). A violência percebida pelos árbitros entrevistados refere-se principalmente aos xingamentos e as agressões físicas sofridas por eles ou por atletas. Segundo o autor, o que a pesquisa mostrou foi que os xingamentos e coações sofridas em campo, principalmente nos jogos amadores, parecem ser socialmente aceitos como parte do jogo e da função.

“A Indisciplina na Educação Física Escolar”, (SANT’ANA, 2012), trabalho de dissertação de mestrado, encontrado no programa de pós-graduação do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisa a indisciplina como manifestação de violência nas aulas de EF e problematiza o ambiente escolar e suas relações. O campo da pesquisa foi o Recôncavo da Bahia, no ano de 2010, tendo como fonte de pesquisa 23 professores efetivos da 32ª Diretoria Regional de Educação (DRE). O grupo pesquisado foi composto de 15 homens e oito mulheres com idade entre 30 a 54 anos. O instrumento de avaliação do estudo foi um questionário sócio demográfico e a entrevista semiestruturada, possibilitando maior alcance do olhar sobre o objeto de estudo. O autor classificou a indisciplina em cinco dimensões, a saber: fatores educativos centrados no aluno, centrados no professor, centrados na relação professor-aluno, aluno-professor e fatores sócio familiares. O estudo constatou que este último - sócio familiar - era apontado pelos professores, como principal fonte de indisciplina escolar. Ou seja, o ‘problema’ viria de fora para dentro do ambiente escolar. Também para os professores investigados a indisciplina não foi considerada um problema relevante para o desenvolvimento das aulas, sendo ‘tolerável’ dentro das mesmas. O diálogo foi apontado como principal estratégia adotada frente aos estudantes com maior resistência às regras escolares.

O bullying, analisado através de características cineantropométricas e psicossociais, é o principal interesse da pesquisa de Levandoski (2009), cujo objetivo foi averiguar se essas variáveis corporais, bem como a auto imagem e o status social inferiam, e em que medida, na prática de bullying dentro do contexto escolar. Para tanto, foram abordados 337 alunos e alunas de dez turmas do sexto ano de uma escola da rede pública da Grande Florianópolis/SC. A escolha dessa faixa etária, deve-se ao fato do pesquisador ter acompanhado esse grupo longitudinalmente como participante do Laboratório de Sexualidade e Gênero (LAGESC), associado ao fato de que pesquisas anteriores apontavam essa faixa etária como propensa às ações e práticas de bullying (LYZNICKI, MCCAFFREE & ROBINOWITZ, 2004 *apud* LEVANDOSKI, 2009, p. 44). Essa pesquisa caracterizou-se como de campo, descritiva-comparativa e correlacional, uma vez que se propõe a analisar associações entre variáveis. A avaliação foi realizada em três momentos, com aplicação de escalas de silhueta e percepção da imagem corporal, seguida da avaliação cineantropométrica (medida da massa corporal), para finalizar com a aplicação de questionários para diagnóstico da violência entre pares. Os resultados apontaram para uma diferenciação estatística em termos morfológicos, motores e na posição

de status do grupo escolar, não havendo, segundo o autor, diferença entre a autoimagem percebida e a ideal. Ainda de acordo com o mesmo, tanto vítimas quanto agressores gostariam de ser maiores fisicamente. Segundo dados, os agressores geralmente estão mais satisfeitos com sua imagem corporal e gozam de maior conforto no status social.

Apesar das contribuições que esse estudo traz para as discussões acerca das violências escolares, é possível perceber que um dos pontos limitantes desse tipo de pesquisa (quantitativa), é deixar de fora da análise fatores de interdependência social, ou seja, a constituição social dos pesquisados, bem como a realização de uma leitura mais ampla do contexto escolar e seus paradoxos, das questões de gênero ou da violência simbólica que permeia as relações, tanto pedagógicas quanto sociais, dentro das instituições escolares. Enfim, dados quantitativos aliados a uma leitura qualitativa de pesquisa ampliam o campo de visão para análise.

Goularte (2015), mostra as diferentes possibilidades para analisar as manifestações de violência a partir da sua pesquisa dissertativa, em que investiga a relação entre duas Comunidades Escolares da RME de Gravataí/RS, analisando as violências nas aulas de EF através de lentes sociológicas, dentro de uma abordagem metodológica etnográfica, com análise qualitativa. O objetivo foi compreender, a partir dos significados atribuídos por essas comunidades, a forma como se configuram as aulas de EF. Os instrumentos de coleta foram as observações participantes (iniciadas em março de 2014 indo até dezembro do mesmo ano), diário de campo, diálogos, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. As informações coletadas foram subdivididas em blocos temáticos, além de quatro categorias de análise, para melhor compreender os dados coletados na observação do campo. De acordo com o autor, ao analisar e categorizar as violências presentes e interpretadas nas escolas públicas investigadas, foi possível perceber que “as violências físicas e psicológicas ou as microviolências, estavam minimizadas se comparadas a uma outra dimensão e materialização de uma variável de violência: a de ordem simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1996 *apud* GOULARTE, 2015, p.158-159). Aliado a isso considera-se a íntima proximidade com o tráfico de drogas ilícitas e a imersão em uma vida de desfavorecimento social, expondo assim, ambas as escolas a manifestações frequentes de violência em seu cotidiano. Nesse sentido, as escolas reconhecem a importância e o empenho necessário no reforço da relação escola-alun@s-famílias para minimizar os fatores de violência no ambiente escolar.

## 2.2 NA LINHA HORIZONTAL DOS ARTIGOS

Seguindo o itinerário no campo da revisão bibliográfica, sempre intentando melhor conhecer, partiremos para a análise dos artigos selecionados - o já produzido - dentro do período demarcado - 2006 a 2016, nos apoiando, igualmente, nas palavras-chave *Educação Física-Violência* como balizador do nosso objeto. Essa busca ocorreu durante os meses de Julho-Agosto de 2016 e, diante da necessidade, contou com algumas etapas ou processos de filtragem. Após selecionar as publicações contidas apenas no binômio Educação Física e violência, foi preciso lançar mão de outros descritores (como indisciplina, bullying, agressão, etc), para ampla apreensão desse complexo fenômeno.

Tabela 1 - Panorama dos artigos selecionados que abordaram a violência na Educação Física no período de 2006-2016

<b>Ano de Publicação</b>	<b>Publicações selecionadas</b>
<b>2016</b>	02
<b>2015</b>	01
<b>2014</b>	01
<b>2013</b>	04
<b>2012</b>	01
<b>2011</b>	01
<b>2010</b>	01
<b>2009</b>	00
<b>2008</b>	02
<b>2007</b>	02
<b>2006</b>	00
<b>Total</b>	15

Fonte: Elaboração da autora

Foram selecionados para este momento quinze (15) artigos, em que é possível perceber, pela tabela, que o interesse pela temática das violências escolares relacionados às aulas de EF, mantém-se estável, com certa regularidade nas publicações.

Neste processo, iniciamos com Castro *et al* (2013) cuja produção mostra interesse em compreender a dinâmica da violência em suas distintas formas de manifestação nas aulas de EF, por meio da tríade *corporalidade-docência-formação*. Os autores chamam a atenção para o fato de que é nesse espaço (das aulas de EF) em que, tradicionalmente, há uma maior exposição do corpo, sê comparada a outras atividades

pedagógicas do campo escolar, em que devemos incluir nessa reflexão o caráter competitivo de suas práticas que, se não forem bem trabalhados pelo professor ou professora, podem potencializar comportamentos violentos. Esse artigo foi resultado parcial do Programa de Pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação*, bem como fez parte do projeto *Documentação, Sistematização e Interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola*, ambos financiados pelo CNPQ. A experiência relatada desenvolveu-se dentro do período de Estágio Supervisionado nas aulas de EF, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública da periferia de Florianópolis, SC, localizada numa comunidade estigmatizada como violenta. Por meio da análise de fontes que incluíam principalmente relatos em cadernos de campo e relatórios produzidos pelos estagiários, os autores buscam mostrar a realidade dentro desse espaço específico das aulas de EF, área essa que apresenta identidade específica, pela dinâmica de suas práticas corporais. Através do estudo foi possível ver que a ocorrência de violência durante as aulas de EF mostrava que, de um lado, os alunos e alunas conservavam o hábito de substituir o diálogo pela alteração corporal para resolver conflitos. E por outro lado, o uso da intimidação e da pedagogia da ameaça, por parte dos estagiários, era a tentativa usada para manter o controle da turma, conservando a ideia de que para ser bom professor/a requereria conseguir manter os alunos e alunas sob controle, mesmo que isso implicasse em assumir atitudes violentas como o grito e a ameaça.

Assim, o texto ajuda a refletir sobre aspectos da violência que provém do próprio ambiente escolar, referentes ao controle corporal a qualquer custo, justificado pela necessidade de um ambiente propício ao aprendizado. Práticas pedagógicas coercitivas são molas propulsoras para comportamentos de resistência por parte dos alunos/as, vistos a partir de então, como indisciplinados/as e ou violentos/as.

Levandoski *et al* (2011), fala sobre a violência contra professores de EF no ensino público do Estado do Paraná. O objetivo dessa pesquisa foi verificar a violência na relação professor-aluno, sofrida por professores de EF do estado do Paraná e que atuavam no ensino fundamental e médio. Foram abordados 102 professores de 14 cidades do Paraná. O recurso metodológico utilizado foi o questionário que, ao final, revelou que 87,3% dos professores pesquisados, já vivenciaram ou sofreram algum episódio de violência no ambiente escolar, e 73,5% recebem insultos verbais frequentemente. A pesquisa também aponta as regiões onde os professores estariam mais expostos a situações de agressões pelos alunos. Na conclusão, a pesquisa revelou o quão preocupante é a situação vivida na relação professor/a-aluno/a, mostrando

a importância do debate e apresentando alguns perfis de comportamento: os professores solteiros revelaram (sofrer) um maior índice de agressão em comparação aos casados; os professores efetivos, atuando numa mesma unidade, se sentem mais seguros, e professoras foram as que mais solicitaram ajuda para solucionar conflitos em aula.

No artigo a violência "como ela é", Bossle *et al* (2013), busca compreender como a violência acontece na escola e como o coletivo docente da EF compreende e lida com esse fenômeno. O grupo de professores selecionado para fazer parte dessa pesquisa atua no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Trata-se de um estudo descritivo-explicativo em que foram realizadas entrevistas e distribuídos questionários aos participantes. De acordo com os autores, a análise final indicou que os professores conviviam entre a sensação de insegurança e de impotência (com relação às violências nas escolas), juntamente com a complexidade das demandas da prática pedagógica presente nas escolas de Porto Alegre, capital, segundo os autores, com significativos índices de violência.

Em Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de EF escolar, Weimer e Moreira (2014), tentam identificar a ocorrência de situações de violência e bullying nas aulas de EF, verificando também como ficavam os sentimentos de alunos e alunas que vivenciavam ou sofriam tais atitudes. A pesquisa contou com o recurso das entrevistas, com 55 alunos/as de uma escola pública estadual da cidade de Cuiabá (MT), do 6º e 7º ano, do período vespertino, com idades entre 10 e 14 anos (33 meninos e 22 meninas). O critério de escolha foi por tipicidade ou intencional, com entrevistas semiestruturada contendo 13 perguntas, questionando o entendimento sobre violência, bullying, relação com os colegas, identificação de situações de agressão e violência e o sentimento que os acometem quando passam por tais situações. Foi uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa para maior amplitude de sentido na hora de interpretar os dados. Essa pesquisa verificou que tanto as outras formas de violências como o bullying, já estavam enraizados de forma natural na rotina escolar e que os alunos/as vítimas, mesclavam múltiplos sentimentos que variavam entre a raiva/revolta e a tristeza/depressão.

Vasques e Beltrão (2013), fazem uma discussão acerca do Mixed Martial Arts<sup>14</sup> (MMA) como manifestação sociocultural e seu tensionamento com a Educação Física escolar. *A luta vai começar* propôs discutir, por meio da revisão bibliográfica, o lugar pouco ocupado das

---

<sup>14</sup> Em português, Artes Marciais Mistas que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão.

lutas dentro das aulas de EF escolar. Contudo, reconhecem que a tolerância a violência existente nessa modalidade esportiva, aliada a formação precária dos professores, e até certa rejeição, afastam os alunos desse conhecimento específico.

Dilemas acerca da violência por meio do ensino do futebol na EF escolar, Albino et al (2008)<sup>15</sup>, retrata a experiência pedagógica associada ao estágio supervisionado, realizado com uma turma de 3ª série, com 24 alunos e alunas (13 meninos e 11 meninas), em uma escola pública da área urbana de Florianópolis. Através da prática do futebol, as estagiárias buscaram a sensibilização dos alunos e alunas para as relações de violências que permeavam suas práticas. De acordo com os autores, os resultados finais suscitam dúvidas quanto à formação dos professores apontando para a falta de legitimidade da disciplina no espaço pedagógico escolar, bem como a necessidade e dificuldade de ultrapassar o saber-fazer e colocar o corpo (e sua multiplicidade) na centralidade de ações e das reflexões.

A influência da EF no bullying escolar: a solução ou parte do problema? De Melim et al (2015), coloca a necessidade de pensar o imenso potencial social e pedagógico que a EF propicia, mas que nem sempre, na prática, é assim, pois seu contexto específico coexiste com comportamentos de segregação, exclusão e bullying. Aqui os autores apontam para a necessidade de deixar claro a diferença, por exemplo, entre “brincadeira e jogo rude”, pois entre alunos/as é comum os mesmos iniciarem uma alteração corporal de forma branda (“brincadeira”) e no decorrer do processo perderem isso de vista, ultrapassando a tênue linha que separa o “brincar” no jogo do real das lutas, partindo para uma situação conflituosa. Assim, o uso da expressão “é de brincadeira” adquiriria o sentido de ‘justificativa’ da agressão e colocaria um “ar” de ‘natural’ a uma situação de violência. Outra questão interessante colocada, é que se ocorre o incentivo excessivo para as competições dentro das aulas de EF, se quando com frequência, ocorrer a exaltação dos mais habilidosos, da mesma forma que tratar diferenciadamente meninos e meninas (sem dar oportunidades iguais), haverá sim a exclusão, a discriminação social, intelectual, entre outras, coabitando os espaços das aulas de EF escolar, desencadeando modalidades de violências.

---

<sup>15</sup> Esse artigo é resultado de um projeto realizado no contexto de estágio supervisionado, dentro da disciplina obrigatória de Prática de Ensino de EF escolar II, efetuado no segundo semestre de 2005 (período abaixo do que foi demarcado). Contudo, sua publicação só ocorreu em setembro de 2008, portanto dentro do recorte temporal proposto para a análise.

A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas, Salvini et al (2012), apresenta algumas hipóteses relacionadas ao exercício da violência simbólica, sobretudo da dominação masculina no campo esportivo, mais especificamente no futebol e ao uso do corpo nos esportes. Os autores buscam apresentar, sob aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a teoria de campo, para localizar as disputas travadas na prática esportiva e analisar o tratamento da violência simbólica e dos usos legítimos do corpo dentro desse espaço. Trazem a dominação masculina (muitas vezes camuflada e, portanto, não sentida pelos que a sofrem) como forma sutil de violência dissimulada (que lhe confere legitimidade e caráter de eficácia específica), que vai sendo reproduzida no campo esportivo, entendendo que a construção do corpo feminino dentro desse esporte – futebol- vem carregado de preconceitos pois está (fortemente) atrelado a simbolismos referentes ao universo masculino.

A pesquisa O impacto da violência nas aulas de Educação Física escolar: percepção de professores de São José/SC, de Staviski et al (2007), realizada com 39 professores pesquisados de 12 Instituições diferentes, da rede pública do município de São José/SC – municipal e estadual – que através de questionário intentou verificar o impacto, os tipos e as interferências da violência nas aulas de Educação Física escolar, através da percepção dos professores daquele município. A pesquisa revelou que para os professores pesquisados, a periculosidade nas aulas foi apontada como quase inexistente à razoável. Ou seja, apesar do medo em ir trabalhar colocado por alguns entrevistados, a violência, naquele momento, não era considerada como problema pelos mesmos, nas aulas de EF.

Botelho e Souza (2007), trazem uma análise do bullying na escola com recorte específico para a EF para ver as características, casos, consequências e estratégias de intervenção. O objetivo foi discutir a problemática do bullying no âmbito escolar e na EF. Tratou-se de um estudo exploratório que utilizou a pesquisa bibliográfica para aumentar a experiência e o conhecimento em torno do problema, buscando conduzir o conhecimento para a pesquisa de forma abrangente. O estudo apontou, que, de maneira geral, os projetos e programas educacionais brasileiros, que visam combater e prevenir a violência escolar, dão maior enfoque a violência explícita, em detrimento daquelas que o são em âmbito psicológico, verbal, de coação/intimidação como é o caso do bullying. Também apontou carência de programas educacionais voltados para a área específica da EF para identificação, prevenção e controle do bullying em ambiente escolar, sendo a literatura científica nacional ainda escassa.

Bullying nas aulas de Educação Física analisado sob a ótica docente, é o trabalho de Oliveira et al (2013), que trouxe como objetivo descobrir se existiam casos de bullying nas aulas de EF, as características e frequência com que acontecem, para perceber/saber quais as atitudes (dos professores pesquisados) frente a questão colocada. Tratou-se de pesquisa bibliográfica e de campo, de cunho qualitativo cujo método é a descrição utilizando para tal o questionário estruturado. Foram abordados 16 professores de EF durante um período de quatro semanas em seis diferentes escolas, do setor público e privado<sup>16</sup>. Nas considerações finais, o trabalho mostrou que são frequentes as ocorrências de bullying dentro das aulas de EF, tendo os professores consciência e conhecimento do problema tomando como procedimento padrão o encaminhamento dos alun@s envolvidos à direção ou coordenação da escola

Reichenbach e Fonseca (2016), analisaram a cultura da paz na percepção dos professores de Educação Física de uma escola estadual, no estado do Rio Grande do sul. Interessou às pesquisadoras, compreender como os mesmos percebem a promoção da cultura de paz nas aulas de EF, sendo esta entendida como processo dinâmico, complexo e compartilhado na inter-relação social movida por uma intencionalidade comum dentro do ambiente escolar. O referencial teórico utilizado analisou, primeiramente, o fenômeno da violência no macrosocial, seguido de uma análise no contexto escolar e suas nuances dentro desse campo específico. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com duas professoras do Ensino Médio, que para coleta de informações contou com entrevistas semi-estruturadas, observações e análises de documentos como o Plano Político Pedagógico (PPP). As pesquisadoras identificaram que as professoras são conhecedoras da cultura de paz como caminho viável para pensar as manifestações de violência dentro do ambiente escolar, mas que não conseguem, ainda, efetivar e mobilizar ações objetivas nessa direção.

As práticas de violência escolar e suas interpretações, mobilizou a atenção de Ferreira e Azevedo (2010), que objetivaram verificar a ocorrência, frequência, tipos e práticas de violências nas aulas de EF, numa escola pública da cidade satélite do Distrito Federal. Os autores trouxeram a discussão acerca do fenômeno da violência a partir do referencial teórico aportado em autores como Adorno, Bourdieu e Foucault, para entender a violência presente no contexto escolar e suas implicações no contexto específico das aulas de EF, assim como a (possível) influência na participação dos alun@s e a mediação

---

<sup>16</sup> O artigo não especifica a cidade ou estado em que a pesquisa foi aplicada.

estabelecida pelos professores nessa relação. Para apreensão e verificação das manifestações de violência foram erigidas duas etapas de investigação, uma com abordagem quantitativa e outra qualitativa, cruzando os dados e potencializando as considerações acerca do proposto. A pesquisa foi aplicada a um grupo de 50 alun@s, cinco professores e seis membros da equipe diretiva da escola, contando com observações das aulas, entrevistas semiestruturadas, análise dos documentos da escola (caderno de ocorrência), aplicação de questionário padronizado e formação de grupos focais para debates. Os autores constataram, que as manifestações de violência e suas práticas estavam presentes na escola e que, mesmo tendo consciência e preocupação com o fenômeno por parte dos envolvidos - pais, professores, alun@s, direção e comunidade geral - , os mesmos sentem-se incapazes de lidar com soluções objetivas diante da complexidade e abrangência apresentada pelo fenômeno dentro do contexto escolar.

Em Manaus, Fernando (2016), traz em seu artigo reflexões sobre as manifestações de bullying nas aulas de EF, alinhando-se às manifestações de violência no contexto escolar, verticalizadas nas relações entre os discentes de escolas públicas estaduais da cidade de Manaus. Pretendeu, igualmente, dar inteligibilidade ao tipo de postura e abordagem que os professores de EF assumem frente a tais ocorrências. A abordagem, realizada no ano de 2015, contou com revisão bibliográfica, observação participante e entrevista semiestruturada, caracterizando a pesquisa qualitativa. No entanto, não ficou claro no artigo o número da mostra de pesquisados, tanto no que se refere aos discentes quanto aos docentes abordados, tampouco se o período de observação ocorreu durante todo ano letivo de 2015, ou se apenas em alguns períodos. Aparentemente o número de escolas pesquisadas remete-nos a considerar três escolas, sendo tal informação colocada de maneira indireta nas entrevistas em que se lê “professor A, B e C”. As considerações finais propostas pelo pesquisador sinalizaram que, mesmo conseguindo identificar os alunos vítimas e os agressores da prática do bullying, os docentes pesquisados sentiam-se incapazes para lidar e intervir de maneira contundente nas situações relacionadas às violências e ao bullying. Contudo, observou o pesquisador, que o desconhecimento - por parte dos docentes - em relação à conceituação do bullying, a clareza diante do fenômeno das violências, comprometia significativamente a relação estabelecida com os discentes, uma vez que comportamentos negativos acabavam sendo reforçados por atitudes ou palavras dos docentes dirigidas no ambiente das aulas. Ou seja, percebeu-se que os docentes entrevistados não possuíam clareza dos significados reais acerca

do bullying, naturalizando determinadas práticas de violência simbólica na relação com os saberes pedagógicos. Assim, como tentativa de promoção de uma cultura menos violenta dentro das aulas de EF e, por conseguinte, na escola como um todo, o autor propõem tratar eticamente tais assuntos e de maneira sistemática, problematizando as diferenças e buscando aportes teóricos que contribuam para a reflexão.

Por fim, mas não por último, Kaminski e Tassa (2008), analisam a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as relações de violência no contexto escolar, tendo como guia (para tal) a metodologia desenvolvida pelos docentes envolvidos. Através dessa análise, os autores pretenderam identificar as formas de ocorrências das manifestações de violência (físicas e verbais) nas aulas de EF, potencializadas ou não pelo planejamento dos docentes envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2008, nos meses de agosto e setembro, num colégio estadual da cidade de Irati no estado do Paraná. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, cuja base remete a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos dados coletados com diálogo constante com a realidade vivida. Foram realizadas observações das aulas de duas turmas do 5º ano, do período matutino e vespertino (A-B), com média de 39 alun@s por turma, totalizando 78 alun@s. Desses, apenas 40 participaram do questionário aplicado. Também foram realizadas entrevistas com os docentes envolvidos – duas professoras, que trabalhavam em regime de caráter temporário - e duas pedagogas. Como resultado, pontuam os autores que foi possível perceber - através da análise amiúde - que a agressividade estava muito presente nas aulas, sob diversas formas. Que dentre as professoras pesquisadas – e suas metodologias – havia diferenças significativas, em que a professora A, que apresentava maior tempo de serviço (23 anos), não proporcionava aos alun@ aulas dinâmicas, criativas ou planejadas. Estas, ficavam por conta dos discentes que escolhiam "o que fazer", relegando parte dos mesmos à exclusão das atividades – uma vez que havia distinção entre os habilidosos e não-habilidosos - situação essa não trabalhada pela professora. Ou seja, o claro descompromisso docente corroborava para expor os discentes a situações constrangedoras e de humilhação. Já para a professora B, embora com menos tempo de serviço (três anos), os autores revelaram, mediante observação das aulas, que a mesma utilizava diferentes estratégias para mobilizar a atenção e participação de todos os discentes. Dessa forma, constataram que a elaboração de um planejamento curricular articulado com estratégias criativas, contribui sensivelmente para evitar situações de violência nas aulas, auxiliando

também na construção de mudanças qualitativas da realidade educacional.

### 2.3 (RE) SIGNIFICANDO OS ARTIGOS APRESENTADOS

Observando o campo e as produções de conhecimento científico envolvendo a temática da violência escolar, podemos dizer que, dentre os trabalhos selecionados, as abordagens metodológicas com maior destaque são as que interpelam o fenômeno como um todo, ou seja, as que buscam compreender as principais características, os tipos e as manifestações de violências mais presentes dentro do ambiente escolar, assim como, saber de que modo os profissionais que por lá transitam dialogam com a problemática. Nesse sentido, seis artigos se debruçaram nessa aproximação.

Priorizando o Bullying como manifestação da violência escolar, listamos cinco produções que mostram quão preocupante e significativo é a presença deste no ambiente escolar, em diferentes regiões do país. Outra aproximação interessante com três artigos, é a que analisa o esporte, mais especificamente o futebol e as lutas, como campo de práticas reflexivas envolvendo aspectos da violência, tecendo relações entre ambos.

Destacando a agressão física e verbal sofrida por professores na relação com alun@s, temos um artigo abordando especificamente essa questão, mostrando as fragilidades e responsabilidades de ambas as partes.

No que diz respeito ao ponto de vista que elegeram a perspectiva docente para falar sobre o fenômeno e saber seus posicionamentos, foram apresentados seis trabalhos, mostrando interesse na visão docente acerca do assunto, uma vez que são os professores e professoras envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que fazem a mediação de conflitos nas aulas. A perspectiva das crianças e adolescentes escolares, interessou e foi objeto de estudo para três artigos. O outro lado da relação pedagógica, que se desgasta diante de um modelo de ensino verticalizado em que os discursos e as urgências conteudistas ocupam a maior parte do tempo das aulas, restando para os alun@s pouco ou quase nada de protagonismo. Ser visto e ouvido pode representar privilégio para poucos, quer seja pelo excesso ou pela falta.

Visando ampliar e transformar as relações estabelecidas no ambiente escolar, no tocante às violências, três artigos ouviram discentes e docentes acerca dos significados atribuídos por ambos às dificuldades entorno do fenômeno e suas extensões. Aqui são analisadas as falas dos

professores conjuntamente com a dos estudantes, num movimento reflexivo para melhor entender o que acontece no espaço das aulas.

Os esportes relacionados a algum aspecto da violência, aparecem em três artigos que através de análise bibliográfica debatem criticamente o assunto. São trabalhos que trazem dois esportes específicos, o primeiro sobre as Lutas (VASQUES; BELTRÃO, 2013), chama a atenção para esse conteúdo específico e pouco explorado pelos professores de EF, trazendo algumas hipóteses para tal recusa. Uma delas, estaria relacionada a certo desconhecimento pedagógico, por parte dos docentes, acerca das possibilidades de abordagem. Outra razão, estaria associada a um certo tipo de preconceito que compararia e associaria automaticamente luta com briga, logo, soando como algo negativo para o ambiente das aulas. A resistência de certos pais (às vezes da própria escola) achando que o professor ou a professora ensinarão os alun@s a “brigar” promovendo (mais) violência, seria outra justificativa para não trabalhar o conteúdo de Lutas nas aulas. Todas essas questões podem ser resolvidas através de reflexões, leituras e debates, mas, ainda, afastam ou são deixadas de lado, inviabilizando o que poderia ser um caminho interessante para tratar da violência dentro das aulas de EF.

No segundo viés esportivo aparece o futebol, conteúdo bastante popular dentro das aulas de EF e que, aqui, aparece fazendo o meio de campo com a violência, ou seja, primeiro mostrando como, através desse conteúdo esportivo, é possível organizar, entre docentes e discentes, diálogos profícuos e verdadeiros no combate a violência presente nas aulas; em contrapartida, a violência simbólica presente na prática do futebol é discutida criticamente, trazendo os preconceitos que envolvem as meninas que optam por jogar futebol dentro da escola e são discriminadas. Questões de gênero importantes no cenário da EF e que precisam estar presentes em todos os momentos das aulas para formação humana condigna. Dessa forma, para melhor visualização desse campo descrito, temos a seguinte tabela:

Tabela 2 - Abordagens selecionadas de acordo com a diáde violência e Educação Física escolar e número de artigos publicados no período de 2006 a 2016.

<b>Tipos de violência abordado:</b>	Quantidade de artigos:
<b>Fenômeno da violência (geral)</b>	06
<b>Bullying</b>	05
<b>Esporte e violência</b>	03
<b>Agressão</b>	01
<b>Total</b>	15

Fonte: Elaboração da autora

Na Tabela 3 é possível observar que as produções retratando a perspectiva docente destaca-se entre os artigos selecionados, sinalizando, em certa medida, preocupação com o olhar destes para com os atravessamentos das violências nas aulas e a maneira de mediar e lidar com situações conflitivas.

Tabela 3 - Perspectiva abordada e quantidade de produções, encontradas no período de 2006-2016.

<b>Abordagem</b>	<b>Quantidade de produções</b>
<b>Docente</b>	<b>06</b>
<b>Discente</b>	03
<b>Docente-discente</b>	03
<b>Comunidade escolar</b>	01
<b>Revisão bibliográfica</b>	03
<b>Total</b>	15

Fonte: Elaboração da autora

Visualizando essas produções, na vasta extensão do nosso país, temos a seguinte distribuição regional dos trabalhos: região sul concentrou maior produção de artigos científicos com nove publicações, seguido da região Centro-Oeste contando duas publicações; duas na região Sudeste, uma na região Norte e um artigo de doutorando brasileiro da Universidade do Minho, em Portugal.

Tabela 4 - Distribuição por região do país, dos artigos seleccionados, no período de 2006-2016.

<b>Região</b>	<b>Números de publicações</b>
<b>Região Sul</b>	<b>09</b>
<b>Região Sudeste</b>	<b>02</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>02</b>
<b>Região Norte</b>	<b>01</b>
<b>Região Nordeste</b>	<b>00</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaboração da autora

O número de autores por artigos contou com sete publicações realizadas em duplas, quatro artigos foram produzidos por quarteto de pesquisadores, três por trios e apenas uma foi produção individual.

Tabela 5 - Número de autores por artigo e quantidade de publicações encontradas no período de 2006-2016

<b>Autores por publicação</b>	<b>Quantidade de artigos</b>
<b>01 (um) autor</b>	<b>01 (um) artigo</b>
<b>02 (dois) autores</b>	<b>07 (sete) artigos</b>
<b>03 (três) autores</b>	<b>03 (três) artigos</b>
<b>04 (quatro) autores</b>	<b>04 (quatro) artigos</b>
<b>Total:</b>	<b>15 (quinze) artigos</b>

Fonte: Elaboração da autora

No tocante aos métodos utilizados nas pesquisas para interpretação do objeto, bem como, os recursos e técnicas metodológicas mobilizadas pelos pesquisadores e citadas nos artigos, destaca-se a abordagem qualitativa, presente seis vezes, seguida da revisão bibliográfica acerca da temática, três vezes. Alguns trabalhos, no entanto, não foram claros na descrição do método usado ou essa informação estava suprimida.

A abordagem qualitativa em pesquisa científica, de acordo com Silveira e Córdova (2009), por não se preocupar com representatividades numéricas, mas sim com o aprofundamento da compreensão de grupos sociais ou de organizações, costuma ser um recurso mais persuasivo aos pesquisadores por instigar um diálogo com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Assim, a pesquisa qualitativa trabalha com o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO,2001 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

Tabela 6 - Recursos metodológicos mobilizados nos artigos selecionados, no período 2006-2016.

<b>Recursos</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Questionário</b>	<b>03</b>
<b>Revisão Bibliográfica</b>	<b>05</b>
<b>Entrevista</b>	<b>03</b>
<b>Questionário e entrevista semiestruturada</b>	<b>02</b>
<b>Questionário-entrevista-grupos focais</b>	<b>01</b>
<b>Observações das aulas</b>	<b>04</b>
<b>Observações das aulas em Estágio supervisionado</b>	<b>02</b>
<b>Análise documental</b>	<b>02</b>
<b>Estudo exploratório</b>	<b>02</b>
<b>Estudo descritivo</b>	<b>02</b>
<b>Estudo de campo</b>	<b>05</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Elaboração da autora

Dos recursos mobilizados, a revisão bibliográfica esteve presente em cinco trabalhos científicos juntamente com o estudo de campo. Nesse tipo de pesquisa o tratamento de análise é feito a partir de recursos teóricos já averiguado e publicado em revistas científicas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Comumente, o trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador/a conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA,2002, p.32 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.37). Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa de campo configura-se pelas investigações que aliam pesquisa bibliográfica, análise documental para fundamentar e cercar o objeto, propondo uma coleta de dados com maior acuidade.

Utilizando somente a observação das aulas como principal recurso metodológico, encontramos quatro citações; o uso do questionário fez parte de três abordagens; a entrevista semiestruturada, da mesma forma, em três outros trabalhos; o uso combinado de questionário + entrevistas foi a opção de dois trabalhos; o uso combinado de três recursos: questionário + entrevista + grupos focais - fez parte de apenas um trabalho referenciado nessa configuração; observações realizadas durante o período de estágio supervisionado fizeram parte de dois trabalhos; a análise documental fez parte de dois recursos; o estudo exploratório foi destacado em dois artigos e o estudo descritivo em outros dois. A mobilização desses recursos não necessariamente estava combinada.

#### 2.4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIAS ENCONTRADAS NAS DISSERTAÇÕES E NOS ARTIGOS

A análise das dissertações e artigos repertoriados mostrou que o enfoque dado na maioria das pesquisas que se debruçam na temática da violência escolar, contempla em maior medida a voz dos agentes escolares: professores, alun@s, equipe pedagógica, direção, funcionários e, em poucos casos, os pais ou responsáveis. A comunidade do bairro onde as unidades de ensino estão inseridas, em geral, não são ouvidas. Tal fato desvela que sempre que se elege qualquer segmento escolar como estratégia de estudos das violências escolares, o papel da escola acaba sendo superestimado, pois se determinadas instituições são mais ou menos eficientes que outras no enfrentamento das violências, isso está relacionado à mobilização ou desmobilização dos moradores do bairro em que a escola está situada (DEBARBIEUX,2001). Ou seja, diante de problema tão complexo, torna-se fundamental repensar a parceria escola-família, investindo mais nesse diálogo, pois se questiona: como desenvolver tal vínculo sem conhecê-la, sem ouvi-la? Ou será que esta parceria só existe como adorno dos discursos mais otimistas, porém, na realidade, revela a distância e os silêncios que ali existem?

Quando a perspectiva eleita para análise da violência recai sobre o olhar docente para o fenômeno, o interesse incide, principalmente em dois pontos: entender as bases de formação dos mesmos para, de alguma forma, saber se estão preparados para dirimir situações de violências em suas aulas ou não, e sobre o que é formulado conceitualmente pelos mesmos sobre violências. No entanto, conforme alguns resultados apresentados tanto nas dissertações (RODRIGUES,2011; SANT'ANA,2012) quanto nos artigos (LEVANDOSKI,2011; BOSSLE et al, 2013;STAVISKI et al, 2007; OLIVEIRA et al, 2013;

REICHENBACH e FONSECA, 2016; KAMINSKI e KHALED,2008) , na maioria das vezes os professores apresentam conhecimento sobre o fenômeno, entendem sua complexidade mas mesmo em posse de tal conhecimento, não sentem-se capacitados ou capazes de cotejar as demandas pedagógicas e enfrentar o problema, por vezes, diário em suas unidades, o que os impele a refugiar-se em sentimentos de desgastes emocionais (desânimos, cansaço, insatisfação, etc), principalmente na relação mais habitual: professores e alun@s.

As pesquisas que dão voz aos alun@s (WEIMER, MOREIRA,2014; MELIM et al,2015; BOTELHO, SOUZA,2007; FERNANDO,2016; OLIVEIRA et al,2013), os interrogam a respeito de um problema peculiar e dominante no ambiente escolar, qual seja, o bullying. Nesse aspecto, segundo os autores, as aulas de EF adquirem especial destaque pela viabilização para tais práticas uma vez que dispõe, na sua forma específica de aula, maior exposição corporal. Interrogam igualmente, em que medida as aulas de EF constituem-se em solução ou parte do problema?

Tentando responder o questionamento, examinou o que era considerado como bullying, suas características e o papel dos professores de EF diante desse problema. Na maioria dos trabalhos verificou-se que, apesar do enorme potencial social e pedagógico que as aulas de EF podem propiciar, é ali, nesse espaço de inúmeras aprendizagens corporais, que a exclusão, a discriminação e o preconceito se fazem presentes, na qual a exaltação dos mais habilidosos se estabelece assumindo ares de naturalidade e manifestações de bullying são invisibilizadas, por vezes, desconhecidas dos olhares docentes. Neste sentido, intentando contribuir para esse debate, é que meu trabalho se inscreve como complementar aos estudos do campo, trazendo originalidade quanto à relevância na RME, fazendo-se face à necessidade que se apresenta, urgente, de diálogos dentro das escolas, mostrando que os problemas envolvendo as violências escolares não podem ser relegados a segundo plano ou, só pontuados quando o planejamento do professor ou da professora for “atacado” por algumas dessas formas de violências.

## 2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA

A proposta aqui será pensar a EF frente ao fenômeno das violências buscando entender a relação do contexto histórico em que a mesma se constituiu; o corpo e suas linguagens como centralidade da área e a conexão estabelecida com os esportes, mais especificamente o futebol,

com as manifestações de violências presentes no campo escolar. Os trabalhos repertoriados anteriormente auxiliarão neste debate.

Quando nos movimentamos, nosso corpo expressa uma série de significados da cultura em que estamos inseridos, construindo uma linguagem corporal própria. Pazin (2014) citando Courtine e Vigarello (2008) sobre a história do corpo, diz que:

As atividades corporais e esportivas congregam algumas das formas mais elementares de experiências e sensibilidades cotidianas que se desdobram e se modificam no tempo. Portador de simbologias e representações, jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e profundidade semelhantes as encontradas no decurso do século XX (PAZIN, 2015, p. 15).

Para Bourdieu (2001), aprendemos primeiramente pelo corpo e este é, para esse sociólogo, no sentido biológico e social, um corpo situado, que ocupa uma posição no espaço físico e no espaço social, este entendido como espaço da coexistência de posições sociais, em que aprendemos (pelo corpo) desde o momento do nascimento, no limite da pele e para além.

A maneira como nos vestimos, a forma de agir, falar, andar, de respeitar (ou não), de dirigir um certo olhar, de sentar, de cruzar as pernas, de admirar, de amar, etc, todas essas disposições, esses detalhes sociais duráveis que vão nos constituindo, nos encaminhando a determinadas posições, estão inscritos em nosso corpo.

Esse mesmo corpo, na escola, também está submetido aos ritos e rituais institucionais, traduzidos, por exemplo, na ação pedagógica cotidiana e nos comandos de autoridade: "fica direito", "fica quieto", "não se mexa", etc, mostrando como uma ação psicossomática que se exerce através da emoção, sofrimento psicológico ou até físico, vai se inscrevendo na superfície dos corpos e construindo o que Bourdieu chama de sentido prático do *habitus*, em que

O corpo envolvido no mundo, exposto ao mundo, às sensações, aos sentidos, aos sofrimentos [...] se sente em casa no mundo porque o mundo também está nele sob a forma de *habitus*, necessidade tornada virtude e que requer uma certa forma de amor da necessidade (BOURDIEU, 2001, p. 174).

Dentro desse sentimento familiar, de pertencimento, o corpo é habitado pelo mundo que ele habita; pré-ocupado pelo mundo onde ele intervém ativamente com envolvimento de ações, tensões que lhe conferem sentidos na construção de quem se é (BOURDIEU, 2001).

Assim, pensando na pergunta-título que abre esse subitem, qual seja, como pensar a EF na escola frente às manifestações de violências, vamos procurar nos deslocar nos acordes de uma proposta de Educação Física atenta para esse corpo socializado dentro de um determinado contexto espaço-temporal, em que urge refletir as necessidades das crianças e adolescentes em escolarização, construindo reflexões pedagógicas acerca desse acervo corporal em que *as formas de representações do mundo, que o ser humano tem produzido no decorrer de sua história, ganham espaço cada vez maior, adquirindo sentido e significado* (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

Essa preocupação, em que pese ponderar esse acervo corporal de maneira crítica e reflexiva, também se faz presente na construção da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), no qual a EF, como componente curricular, busca lidar com uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar aos alun@s reflexão acerca de uma dimensão da cultura e, aliado a outros elementos dessa organização curricular, busca contribuir com sua formação cultural (SOUZA JÚNIOR, 2001, p.83 apud PROPOSTA CURRICULAR DA RME-PMF, 2016).

De acordo com a Lei n. 9.394/96 que dispõe para a educação básica os currículos do ensino fundamental e médio, em que os mesmos devem ter uma base nacional comum, em seu artigo 26§3º, a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica<sup>17</sup>. Dessa forma, a mesma deixa de ser vista como atividade extracurricular de caráter recreativo, esportivo ou tão somente de lazer, e passa a ser integrante do processo de formação educacional geral.

Mas, nem sempre foi assim. O percurso que a EF escolar realizou ao longo da história foi permeado pelas intenções de cada contexto político, social, cultural e educacional. Nesse caminhar esteve atrelada a diversas concepções e abordagens, ligada, desde práticas Higienistas a concepções atreladas a performance esportiva de rendimento.

---

<sup>17</sup>Disponível:<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina> <Acesso: 27/10/2016>

Situando um pouco o contexto histórico pelo qual já passou a EF, apenas para breve disposição, sem maior aprofundamento nesse momento, há no país, na década de 1930, um forte apelo para a construção de uma identidade nacional do povo brasileiro, de moral e físico fortes, delegando assim, para a EF, a elaboração desse perfil de cidadão saudável através da associação dos hábitos de higiene, saúde e de exercícios físicos (DARIDO, 2003, p.02).

Avançando neste quadro histórico, Pazin (2014) nos auxilia mostrando que, na década de 1950, o Brasil vivia a efervescência de ideias e pretensões de políticos e intelectuais que projetavam ambiciosas propostas para a construção de um Estado moderno, cujo lema “50 anos em 5”, orientava o governo de Juscelino Kubitschek para a implantação no país de setores industriais. Esse otimismo brasileiro perpassou igualmente o governo de Getúlio Vargas, que se tornava, segundo a autora, “em um símbolo e uma saudade de tempos em que o Brasil acreditava num futuro glorioso e no acesso iminente ao “primeiro mundo” (PAZIN, 2014, p.19).

Ainda na direção histórica da autora, dentre as implantações de projetos modernos pensados para a área industrial, era preciso incorporar novos padrões de consumo característico dos países desenvolvidos.

Aos avanços produtivos acompanharam-se pequenas revoluções na vida moderna; os hábitos de higiene e limpeza pessoal foram transformando-se. À limpeza segue-se a modernização da beleza. E o corpo nesse percurso, deverá ser limpo e cuidado em cada uma de suas partes individualizadas. Para os cabelos de homens e mulheres xampus e tinturas. Para o corpo feminino cremes, bronzadores, hidratantes e sabonetes. A medicina destacava a importância dos esportes e exercícios físicos, não apenas como uma forma de preservar a saúde, mas também de manter o corpo jovem e firme (MELLO, 1998 apud PAZIN, 2014, p. 20).

Dentro desse cenário ideológico, a EF vê-se atrelada a modalidades de uma educação corporal em que o “corpo tornava-se a principal matéria-prima da educação do ser humano, uma espécie de melhor parte do indivíduo” (PAZIN, 2014, p.20).

Em 1964, absorvida pela concepção Militarista, cuja proposta para a educação corporal era a de selecionar os ‘melhores’ através dos

esportes, numa franca tentativa de fazer da mesma uma plataforma ideológica do Estado, a EF foi desenvolvendo-se. Nesse sentido, há um investimento pesado na área esportiva. A ideia central girava em torno do Brasil-potência e a frase “Esporte é saúde”, ornava este discurso, cuja influência na escola era imperiosa. Entre 1969 e 1979, o Brasil observa a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio *Educação Física-Esporte* passa a vigorar com muita força nos meios escolares. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da EF escolar. O professor-instrutor de outrora passa para o status de professor-treinador (DARIDO, 2003, p.03).

O corpo escolarizado dentro das práticas desses períodos visava atender demandas sociais impostas pelo poder do Estado. Um corpo disposto e saudável, asséptico, controlado sob pesadas imposições. Não queremos com isso dizer que ser saudável ou higiênico eleve-se a algo negativo, mas chamar atenção para as disposições impostas ao corpo dos indivíduos, em que o mesmo era visto apenas pelas frestas dessa imagem hegemônica eugênica, distorcida e diluída na visão do todo. Ou seja, criava-se exclusões sem maiores preocupações, através da qualidade corporal de cada indivíduo. O corpo precisava ser produtivo, ativo e passar imagem positiva na vitrine social. Um dos veículos dessa exposição era, como dito, através do esporte.

Essa forma de ver e pensar o corpo equacionado aos esportes e, conseqüentemente, às técnicas de rendimento, atrelou-se firmemente à EF durante muito tempo, orientando-a peremptoriamente dentro do ambiente escolar, modelando um pensamento pautado no saber-fazer, exigindo-se que os alun@s efetuassem apenas uma execução técnica padronizada dos movimentos em detrimento de sentido e significado contextualizados.

Porém, não é intenção desse trabalho repassar ou fazer análise amíúde desses períodos, mas apenas dispor, de forma breve, a trajetória dessa área que hoje configura-se num componente curricular - a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) - para perceber que nesse processo de pensar os esportes e as práticas corporais da EF dentro do espaço escolar, ganha fôlego e consistência crítica apenas nos últimos anos (séculos XX/XXI), em que é possível encontrar um maior número de publicações e pesquisa dedicados e engajados em romper com essa tradição herdada e que (ainda) se faz presente nos currículos escolares, propondo às aulas distorções e reproduções, em detrimento de ser um espaço pedagógico em que tais conteúdos passam pelo crivo das problematizações pertinentes ao espaço escolar.

Quando pensamos um espaço de aula apenas sob esses ditames, qual seja, de forjar padrões corporais alienados de uma prática reflexiva

e evocado pela competição desmedida, podemos dizer que converte-se em frequente e inevitável encontro com manifestações de violências, em maior ou menor grau, uma vez que exclusões (por exemplo, entre os considerados “fortes” por apresentarem bom desempenho motor, os ditos ‘habilidosos’ geralmente enaltecidos em contraposição aos que são considerados “fracos”, sem habilidades motoras suficiente para enfrentar um jogo) se elaboram dentro desse processo de sobrepujança.

Para melhor entender o peso que o esporte assume - esse fenômeno social rico e multifacetado e que divide opiniões, Vaz (2003, p.90) pondera que, tanto como conteúdo central da EF escolar quanto como prática extracurricular, os esportes são motivos de canalização de importantes recursos financeiros, materiais e simbólicos nas escolas brasileiras.

Um dos problemas há tempos atrelados ao esporte de rendimento e que se entrelaçou à EF escolar com força, diz respeito às duras críticas que o mesmo sofreu, principalmente nas décadas de oitenta e noventa (1980-1990), com origem em um movimento europeu que tomou o esporte como tema em sua crítica radical à sociedade administrada, condenando a presença do princípio de desempenho no esporte, ou ainda o próprio esporte, por ser vetor daquele princípio (VAZ, 2001, p.88).

Dentro dessas condições, dos que defendem ou atacam esse fenômeno, o esporte ainda desfruta de espaço garantido e permanece como conteúdo ativo, próximo até de certa exclusividade no planejamento de muitos professores de EF. Situação que desafia a construção de práticas pedagógicas com novo engajamento para (todos) os envolvidos que fuja da acomodação didática proporcionada pelo mesmo. Atividades como ginásticas, dança, as lutas, ou práticas corporais que tragam ritmos diversificados e criativos que explorem o potencial lúdico, rodas de dança ou musicalização, ou práticas diferenciadas como a yoga (para citar só alguns exemplos), são motivo de frequente resistência por parte dos discentes e, por conseguinte, pouco perseverado pelos docentes.

Considerando a lógica de competição que perpassa o campo esportivo, para Vaz (2003), não há dúvidas que o esporte figura dentre os marcantes elementos da indústria cultural que, aliado a outras formas de dominar e administrar o corpo, podem potencializar e internalizar uma certa crueldade ao glorificarem, por exemplo, o sofrimento para atingir determinadas metas esportivas. Nesse componente, submete-se o corpo à exagerada carga de exercícios para torna-lo instrumento tecnicamente potente. A técnica, assunto caro para o autor, seja ela relacionada ao esporte escolar ou praticado em outros ambientes, “torna-se elemento importante para a vida de modo geral, já que nos faz refletir sobre uma

das características que nos fazem humanos: a capacidade de produzir meios - técnicos e tecnológicos - para alcançar fins” (VAZ, 2001, p. 90).

Neste destaque, a técnica passou a história da humanidade sempre com papel proeminente e o que “a tornaria particularmente singular no contexto contemporâneo, residiria na sua onipresença, seu papel na formação de subjetividades e sua incorporação como medida e critério para homens e mulheres” (VAZ, 2001, p. 91).

Isso equivale a dizer que a técnica presente no conteúdo esportivo se igualaria, na Teoria crítica do Esporte, a uma identificação conceitual no que se refere a esporte e trabalho.

O trabalho junto à linha de produção seria uma imagem correspondente àquele do atleta submetido aos princípios do treinamento esportivo, as repetições coordenadas das calculadas cargas de esforço. Nesse contexto, poderia ser dito que o esporte reproduz a lógica do trabalho, reforçando seu caráter de mercadoria, de reificação e de disseminador de ideologia. Além disso seria ele repressivo, canalizando energias pulsionais potencialmente libertadoras, para fins que perpetuariam a dominação individual e de classe (VAZ, 2001, p. 91).

Mesmo concordando, como pontua o autor, que essa discussão crítica acerca do papel do esporte como mecanismo de dependência política e de opressão do corpo e deste movimento conceitual dentro da EF escolar, enfraqueça depois dos anos oitenta, ficando relegado à história das ideias, o mesmo ainda é tratado envolto em confusões pedagógicas.

No entanto, não se trata dizer aqui que os conteúdos esportivos não devam ser trabalhados, como se pensou equivocadamente durante décadas. Ao contrário, devem ser trabalhados, mas dentro de um olhar atento e cuidadoso, que traga o frescor da criticidade pedagógica aliada à vontade profissional de transpor os vínculos de uma EF tradicional e amarfanhada.

Afinando essa questão esportiva, Boschillia (2008, p.14), diz que o esporte moderno e suas diversas facetas constituíram-se na sociedade contemporânea como um fenômeno ímpar no envolvimento de grupos sociais e no afloramento de sentimentos emotivos, identitários, étnicos, políticos e de valores como união, sociabilidade, respeito entre outros. No

entanto, se os esportes despertam sentimentos tão importantes, então, o que estaria em jogo nessa questão esportiva relacionada às violências?

Pegando o futebol como exemplo para análise, por ter um calendário de campeonatos intenso e, ao mesmo tempo ser amplamente divulgado nas mídias e assim assumir um impacto significativo na vida da maioria das crianças e adolescentes em idade escolar, segundo o autor, é o que melhor exemplifica a dubiedade que subjaz em seu cerne. Primeiramente o autor coloca a intensa repercussão exercida na vida das pessoas pelo consumo do futebol, que acaba sendo percebido em nossa sociedade como o principal esporte nacional, chegando ao extremo de jogos da seleção brasileira, em épocas de Copa do Mundo, paralisar atividades econômicas, políticas e educacionais (o fechamento momentâneo do comércio, dos órgãos públicos e dos estabelecimentos de ensino, para que possamos nos voltar para a frente da televisão e acompanhar a atuação dos jogadores) (BOSCHILIA, 2008, p.14).

Porém, conforme colocado, o futebol pode ser visto como um fenômeno esportivo de ambiguidades. Por um lado, remete a diversão, alegria, ao prazer de uma disputa; por outro apresenta-se envolvido em cenas de violência física, agressões verbais, preconceitos, discriminações a jogadores, árbitros e torcida que, por sua vez, também protagoniza episódios de violências. Assim, entre alegrias e dores, vai sendo construído, no imaginário social, a ideia de que os jogos esportivos - aqui exemplificados pelo futebol - venham acompanhados desses comportamentos agressivos, numa espécie de catarse das emoções reprimidas.

Neste sentido, o que se veicula na televisão e impressiona, adquire um significado contumaz, uma fluidez lépida na transmissão às gerações mais jovens que, ao que parece, absorvem tudo com muita organicidade, representando diante da oportunidade dos jogos dentro das aulas de EF, o momento para a mimese. No desenho desse quadro, não é difícil vermos meninos e meninas, em diferentes idades, reproduzindo padrões de comportamento de seus ídolos jogadores, dentro de um simples jogo escolar. Atos, atitudes de agressividade, agressão física e verbal, preconceitos, coabitando com o pedagógico. Dessa forma, o que vemos no dia-a-dia das aulas, ou nos trabalhos de pesquisa, é uma constatação de que na maioria das vezes a vivência do futebol acontece apenas como prática pela prática, distante de uma reflexão crítica atenta aos vínculos que o mesmo estabelece com o contexto social e cultural, limitando esse conteúdo a uma forma reducionista e reprodutiva, apenas. Se pensarmos esse modelo de ensino do futebol - saber-fazer - nas aulas de EF, levando em consideração as pesquisas existentes relacionando futebol e

violências, seria possível ser (ou ficar) indiferente a tantas formas de violências que perpassam esse esporte?

Trazendo a contribuição reflexiva de Silvio e Campos (2014), como não problematizar a homofobia e o sexismo existentes no futebol brasileiro e que, como colocado, serve como modelo para muitos jovens?

No estádio há um reconhecimento tácito de que o homem pode chorar e se emocionar pelo seu clube e abraçar o colega ao lado (mesmo que não o conheça) no momento da comemoração do gol. Entretanto, não há questionamento sobre o fato de o futebol ser um dos poucos espaços da sociedade onde os homens não podem se manifestar sobre outra opção que não seja a heterossexual. Violências simbólicas são cometidas com permissividade e isso também não é tema de reflexão. Comumente vemos nas escolas as quadras de futebol serem entregues aos meninos, enquanto às meninas é reservado um espaço periférico para jogarem queimada, vôlei ou qualquer outra coisa [...]. Também não se dá atenção ao menino que não quer jogar futebol ou a menina que tem desejo em aprender as habilidades do jogo, ambos muitas vezes, são estereotipados pelo grupo escolar (SILVIO; CAMPOS, 2014).<sup>18</sup>

Para finalizar (chutar ao gol, no futebol), diante das questões expostas até o presente momento, relacionando as aulas de EF - e seus conteúdos - com as manifestações de violências, acreditamos que o ensino dos conteúdos esportivos, aqui de forma específica o futebol, devam ser abordados numa perspectiva que valorize as manifestações corporais presente no cotidiano dos alun@s, dispendo-se apresentar o acervo de práticas historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, considerando não apenas sua reprodução, mas o conhecimento de sua historicidade, a problematização, a transformação e recriação delas, conforme coloca Richter (2009, p.45-46). Ou seja, se desejamos aulas voltadas para a formação humana e seus aspectos transformadores, faz-se

---

<sup>18</sup> SILVIO, Ricardo da Silva; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. - Futebol e a Educação Física na escola: possibilidades de uma relação educativa. Revista Ciência e Cultura, vol. 66, n.2, São Paulo, Jun-2014. Disponível: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252014000200015&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252014000200015&script=sci_arttext). <Acesso: 16/05/2017>

necessário adotar dinâmicas que atrelem os conteúdos da cultura corporal do movimento a uma atividade constante de reflexão, contextualização e redimensionamento das suas possibilidades, ampliando as formas de planejamento das práticas docentes e de potencialização das vivências no âmbito das aulas de EF, para os alun@s.

### 3 ESCOLA E VIOLÊNCIAS

A proposta neste capítulo será caminhar, teoricamente, perspectivando o intra e o extra muro escolar, vislumbrando nossa vitrine social que decora o campo sociológico, dimensionando a multiplicidade do fenômeno da violência e suas imbricações com o ambiente escolar. Conhecer o que a literatura traz a respeito dos significados e sentidos que a violência assume no contexto escolar, será o esforço inicial aqui empregado, contextualizando, ainda, aspectos importantes como o clima escolar e seus reflexos diretos numa maior (ou menor exposição) da instituição às manifestações de violência. Pensar criticamente a violência que se apresenta no tecido macrossocial e apresentar alguns números que dão contornos tensos à realidade brasileira será o limiar desse capítulo. Para esse movimento reflexivo, vamos contar com o incentivo intelectual de autores como DEBARBIEUX (2001;2002;2012), ZALUAR; LEAL (2001), CHARLOT (2002), AQUINO (1998), ABRAMOVAY (2002;2009;2015), dentre outros, que contribuem significativamente para o diálogo profícuo acerca do fenômeno da violência e suas múltiplas dimensões.

#### 3.1 A POLIFONIA DA POLISSEMIA: O QUE SE ENTENDE POR VIOLÊNCIA ESCOLAR

Junto com a palavra violência é necessário pensar que mundos são possibilitados a partir de determinadas linguagens e que mundos deixam de existir ou se fazem (in)visíveis mediante as ações e composições que conformam isso que chamamos de violência (GROFF, 2015, p.23).

Sempre que se fala das instituições de ensino público em nosso país, mais especificamente nas esferas municipais e estaduais, encontramos no viés das reclamações dirigidas a esse ambiente, uma inevitável e sôfrega tendência de apontarmos inúmeros problemas que por lá transitam. Isso talvez se explique, em parte, pelo olhar de descaso e desprezo que governantes lançam para esse segmento tão importante da sociedade, em que as populações que dela se utilizam, não são valorizadas. Esse descaso (intencional) para com as escolas e educação, abre portas para uma série de outros problemas que, na esteira da

precarização, fomentam desigualdades, dilemas e impasses que tencionam este espaço de conhecimento.

Nessa comunicação estrutural do extra e intramuros (ZALUAR; LEAL, 2001), ou seja, o que acontece no particular da escola dialogando com o universal e vice-versa, a expressão macrossocial da violência manifesta em assaltos, sequestros, estupros, homicídios, violência no trânsito, violência doméstica, atentados terroristas, vandalismos, etc, produz sons e ecos em torno do sentido dessa palavra. Múltiplos exemplos que deixam marcas na teia das relações gerando fortes tensões sociais.

Diante dessa polifonia social proposta pela violência, questiona-se: como pensá-la num dos pontos específicos - o ambiente escolar? O que a caracteriza dentro desse espaço institucionalizado? Quais aspectos são predominantes? É possível sabê-lo?

Antes de achegarmos com maior profundidade no campo da polissemia que abarca o fenômeno, é preciso dizer que pensar a escola pela perspectiva dos problemas das violências é escolher um determinado ponto de vista para dela falar. Sempre se escolhe o lugar de onde se vai observar, com qual(is) lentes se quer olhar para interpretar a sociedade, indivíduos e seus problemas. Trata-se de uma escolha em determinada contingência. Para essa pesquisa, escolhemos trabalhar com as lentes objetivas (e subjetivas) de alguns autores, marcos teóricos sobre o assunto, da sociologia, sociologia da educação, filosofia e antropologia expandindo, assim, o olhar sobre o objeto.

Outro ponto importante a dizer é que escolher considerar a escola focando naquilo que destoa em seu ambiente e em suas relações é empreendimento desafiador, pois trazer tal discussão como prioritária na pauta escolar não é tarefa fácil ou simples, uma vez que, para melhor compreender esse fenômeno é preciso despir-se de preconceitos, discriminações, agressões na fala e no modo de ver os envolvidos, para estar atento, em vigilância epistemológica, nesse caminhar reflexivo. Não é fácil!

Manter a investigação e o debate sobre o tema da violência escolar na academia é essencial para a compreensão dessa situação na realidade escolar brasileira. Nesse aspecto, podemos apontar alguns trabalhos acadêmicos que localizam as produções científicas frente ao debate da violência no contexto escolar, como o de Moraes (2007), que discute as dissonâncias nas relações estabelecidas dentro da escola a partir das manifestações de violência; Eberspacher (2010), que busca compreender as narrativas docentes frente a situações de violência e as relações com a escolarização; Biegging (2011), que traz o Bullying como manifestação de violência muito presente dentro da ambiência escolar e a relação com os

artefatos midiáticos como contribuintes e produtores de sentidos nas crianças e jovens; Gonçalves (2013), que aproxima biopolítica e violência escolar buscando sensibilizar o olhar sobre as relações de poder exercidas dentro das escolas e Rocha (2010, 2016), que traz dois trabalhos de fôlego sobre violência escolar. No primeiro, sua dissertação de mestrado, a autora desvela e revela a violência através dos boletins de ocorrência registrados na Delegacia de Polícia de Proteção à Mulher, à criança e ao adolescente de Florianópolis para produzir uma análise sociológica das dinâmicas e dimensões da violência. No segundo trabalho, Tese de doutorado, a judicialização dos adolescentes e a relação escolar é foco de atenção para pensar a violência.

Observando que essas produções citadas são de certa forma recentes, a discussão acerca da violência escolar, contudo, não é problema novo nem específico da contemporaneidade. Pode-se dizer que é a partir dos anos 1980 que o interesse em pesquisar a violência no cenário escolar brasileiro adquire impulso na pauta dos pesquisadores. O que hoje talvez faça diferença em torno das manifestações de violência consiste, em certa medida, na maior exposição através das mídias escrita (jornais) e televisiva de episódios de violências envolvendo jovens, crianças e professores, aumentando muito a sensação de insegurança e medo. (ABRAMOVAY, 2009), (ROCHA,2010), (COSTA,2004), (DEBARBIEUX, 2001;2002).

Considerando esse olhar mediático que causa alvoroço sobre o tema haveria, como sugere Costa (2004), um certo alarmismo popularesco, que permearia a tela catastrófica dos dias atuais, incidindo também no campo escolar.

A mídia, tendo larga abrangência na vida íntima de cada família por exemplo, corrobora para um quadro terminal da realidade quando cria e divulga “as comezinhos baixezas humanas, colecionadas, arrumadas e expostas em bloco como sendo a verdadeira face da realidade. O mundo é apresentado na forma de um registro de ocorrências policiais ou de um circo de horrores, onde tudo está de pernas para o ar” (COSTA, 2004, p.14, grifo do autor).

Assim, apresentando-se nessa vitrine social polarizada, num jogo de espelhos intencional, que alimenta a sanha sensacionalista dos meios midiáticos, a violência na esfera escolar abriga-se dentro de um vasto

campo polissêmico em que é preciso estudar e analisar com calma sua terminologia para melhor compreensão e abordagem.

Para nos ajudar nessa análise, apoiamo-nos nos conceitos do sociólogo francês Éric Debarbieux<sup>19</sup> que, dentre valiosas contribuições teóricas acerca da temática, chama a atenção para as armadilhas conceituais que pairam sobre as palavras violência escolar, a começar pelo vocabulário que, segundo o autor, não abrange tudo o que acontece nessa instituição. Diante disso, coloca que há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ideia da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa.

“Definir” a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado. (DEBARBIEUX, 2001, p.02, grifo do autor).

Nesse caminhar, o autor coaduna-se com a ideia de Bonnafé-Schmidt (1997), que denuncia a “visão inflacionista da violência” no ambiente escolar, agrupando tanto as agressões físicas, os rackets<sup>20</sup>, o vandalismo, quanto o que se chama de incivildades: insultos, grosserias, empurrões, interpelações, humilhações, etc. (op. cit, 2001, p.02).

Diante disso, observa-se que por conta dessa extensão conceitual - léxica e semântica - torna-se tão complexa a análise do que acontece no interior das escolas, uma vez que na construção de uma definição podem ocorrer riscos epistemológicos - uma hiperampliação do problema até torná-lo impensável - e também políticos - a criminalização de padrões comportamentais comuns -, ao incluí-los como violência (DEBARBIEUX, 2002).

Assim não é, para esse autor, possível pensar a violência escolar engessada em conceitos ou trancafiada nas definições eternas de um

---

<sup>19</sup> Presidente do Observatório Internacional de violência nas Escolas desde 2004.

<sup>20</sup> Cf. Debarbieux (2001), extorsão praticada por um/a aluno/a mais forte (mais velho/a ou não que outro/a) sobre um considerado mais fraco/a (mais novo ou não) para obtenção de alguma vantagem material.

vocabulário. Contudo, para escapar do excesso ou da falta, Debarbieux (2006)<sup>21</sup> alerta para evitarmos as armadilhas que se encontram no campo social. A primeira, ao relacionar notícias de grande impacto sensacionalistas, como homicídios envolvendo professor e aluno ou episódios marcantes como chacinas escolares<sup>22</sup>, seriam geradores do interesse (alarmista) midiático de plantão e que tal anúncio, ao cair na multiplicação rapineira, remeteria a uma banalização do fenômeno, por simplesmente narrar os fatos com interesses lucrativos e não propiciar espaço para reflexão, contribuindo apenas para alimentar a ideia de declínio e decadência das relações humanas. O conteúdo reflexivo esvai-se nesse fluxo de exploração e esgotamento da imagem.

A segunda armadilha seria negligenciar a consciência do que seria violência nas escolas e parar de pensar que lidar com o problema da violência na escola não é tarefa de primeira ordem. Para Debarbieux, a escola não seria (ou é) a única instituição social responsável para lidar com esse problema, entretanto, a mesma também não pode se omitir, silenciar ou virar as costas para o problema.

Ainda nessa armadilha, o autor chama a atenção para a ideia sedutora de misturarmos tudo, desde problemas de comportamento (indisciplinas, desinteresse, falta de compromisso, etc), a agressões físicas ou ameaças, com violência escolar. Esse reducionismo apressado remeteria ao equívoco de olhar facilmente para um estereótipo de conduta violenta criando estigmas, tal qual fazem especialistas diante de uma criança irrequieta, agitada que, em certos casos, vai sendo comodamente medicada. Mistura-se tudo e, o tudo, na sua função de ampliação, embaça a visão produzindo um eficaz caminho para a trivialidade da violência escolar.

Para Abramovay (2009), as ações e tensões violentas estabelecidas dentro do ambiente escolar se colocariam em três tipos, a começar pelo que a autora define como violência dura, numa referência aos atos que podem ser enquadrados nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furtos, tráfico de drogas, etc.). A segunda seria as incivildades

---

<sup>21</sup> Pédagogie contre violence. Entretien avec Éric Debarbieux, Le Café Pédagogique, 2006. Disponível: [https://www.scienceshumaines.com/pedagogie-contre-violence-entretien-avec-eric-debarbieux\\_fr\\_14902.html](https://www.scienceshumaines.com/pedagogie-contre-violence-entretien-avec-eric-debarbieux_fr_14902.html) <Acesso: 13/11/2016>

<sup>22</sup> Aqui o autor refere-se ao massacre ocorrido dentro de uma escola pública municipal, do bairro de Realengo/RJ, em abril de 2011, quando um jovem de 23 anos, ex-aluno da escola, invadiu a mesma, portando dois revólveres e disparando contra alunos que estavam presentes. Doze jovens morreram, e treze ficaram feridos. Eles tinham entre 13 e 16 anos de idade. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/massacrederealengo> <Acesso: 13/11/2016>

em que a transgressão maior acontece nas regras de convivência, destruindo a ideia de que um espaço social possa ser dividido com o outro a partir da confiança e segurança. Aqui, apesar de comprometer a reciprocidade e o sentimento de solidariedade, não tocaria na integridade física do outro. Na terceira definição, entraria as violências simbólicas, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1930-2002), no qual a autora coloca, em síntese, como a recorrência ao uso de símbolos em particular a linguagem, cujo poder legitimado dá força sem, contudo, fazer uso da chamada força física, para o exercício da dominação. Essa forma de violência remeteria há uma grande dificuldade do sistema de ensino em lidar com as dimensões dos problemas relacionados às violências:

[...] chama a atenção a preocupação com a violência no ambiente escolar mesmo quando se tem em vista que tais problemas, muitas vezes, não podem ser analisados unicamente com enfoques na escola, seus alunos e professores, pois remetem diretamente a questões estruturais da sociedade brasileira, como as dificuldades econômicas e sociais que marcam profundamente a constituição de valores e do comportamento dos envolvidos (ABRAMOVAY, 2015, p.185).

Segundo a autora, algumas situações mantidas no limite das relações poderiam desencadear cenas de violência dentro da escola e, mais especificamente, no ambiente da sala de aula, como atos de indisciplina, agressões entre alunos - estes com professores, pichações, depredações, não explicitação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários dos professores e funcionários, falta de professores, falta de investimento em materiais e equipamento físico (laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, etc), infraestrutura e qualificação pedagógica, etc. (op cit, 2015, p.187).

Porém, no dia-a-dia movimentado e, por vezes, atropelado por urgências e inflações pedagógicas, a escola vê-se, em diversos momentos diante das manifestações de violências, na visão de um pequeno campo de batalhas, que nas palavras de Aquino (1998), "pequeno, mas visíveis o suficiente" para alardear e causar uma espécie de angústia social. Nas reflexões desse autor, não podemos pensar a violência no contexto escolar como ela é pensada, por exemplo, em outros setores (família, prisões, ruas, etc), pois partiríamos de uma visão totalizadora do problema, em que existiria um centro irradiador com seus efeitos periféricos. Nesse caso, o sentimento de não ter o que fazer diante de tamanha complexidade

deixaria, os diretamente envolvidos (alunos, professores, etc), como refêns dessa situação, já que sua solução estaria num âmbito muito distante. Aliado a isso, estaria também o desânimo, a falta de investimento pedagógico, que acometeria uma parcela dos professores diante de tais problemas (os efeitos das violências), acentuando o pessimismo da situação, uma vez que "a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além dos muros escolares" (AQUINO,1998, p.08).

No entanto, o autor não ignora que para rastrear o epicentro do fenômeno no cotidiano escolar é preciso sim, analisar e levar em consideração todos os aspectos pois, frequentemente, a combinação de causas sociais e psicológicas são as que mais aparecem no cenário escolar e surgem como alternativa para a compreensão de tais conflitos.

De fato, para quem convive diariamente com as vicissitudes do ambiente escolar, pensar a violência nesse aspecto vem, quase sempre, carregada de ampliações e alardes que podem não corresponder com o que se vive realmente. Porém, é inegável que a impressão deixada pela mesma é a de que não há mais limites, pois tudo pode acontecer, estabelecendo uma relação em que a escola vai deixando de ser um local calmo e seguro, o refúgio idílico do saber, o espaço tranquilo da construção do pensamento humano, do conhecimento e da cidadania. Mas o que, com efeito, espraia-se à frente desse cenário? E o que fazer então? Como lidar com esse fenômeno que deixa lacunas no desenvolvimento dos cidadãos, por tolher e desviar os caminhos dignos de desenvolvimento das relações sociais? Como se encontram esses caminhos ladeados por inúmeros problemas sociais dentro do ambiente escolar?

Levando em consideração o “dentro” e “fora” da escola, Zaluar e Leal (2001) apoiam suas reflexões para o debate em um relatório sobre violência extra e intramuros, explicando o truncamento dessa relação social no ambiente escolar e correlacionando três fatores que servem como fio condutor para suas reflexões: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a educação e a violência. Nessa triangulação, explicam as autoras, existe uma sinergia entre o recrutamento de jovens pelo mercado de drogas e as oportunidades educacionais inadequadas ou inexistentes que fomentam as formações subjetivas em processo de desenvolvimento dentro e fora da escola. Nessa questão, interessa às autoras entender e debater o que para elas é visto como dupla manifestação de violência, qual seja, a que aniquila os corpos das crianças e jovens no Brasil, e a que arruína suas mentes, na medida em que não as capacita para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo

(ZALUAR; LEAL, 2001, p.147). Ou seja, para pensar a violência escolar para além do aspecto físico, as autoras colocam que essa questão se torna problemática no Brasil porque, hoje, nas cidades brasileiras, as agências de socialização e "reprodução cultural" devem incluir tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as 'galeras' de 'rua', que seriam concorrentes nesse processo de socialização (ibid, 2001, p.149). Outro aspecto importante analisado pelas autoras, refere-se à confusão que se faz entre conflito e violência. Esclarecem que:

É comum associar-se violência, mero instrumento usado com maior ou menor intensidade, a um estado social permanente e excessivo na sociedade como um todo ou entre os excluídos, explorados ou dominados. O conflito é necessário e inevitável nas sociedades, justamente porque o consenso nunca é ou será total, nem fechado, nem muito menos permanente (ibid, 2001, p.149).

O conflito, pensado como uma forma positiva de sociabilidade, criaria unidades por meio da interação entre oponentes, pois buscaria, no seu desenrolar, meios de desenvolver regras de condutas e de expressão de suas divergências e de seus interesses opostos estabelecendo, dessa maneira, a socialização para o conflito e a medida ou limite para a violência. Ou seja, o espaço para o comportamento socializado no próprio embate (SIMMEL, 1995 *apud* ZALUAR; LEAL, 2001, p.150).

Diante disso, o desafio posto seria o de garantir espaços para que esses conflitos aconteçam e de forma que não destruam ou calem seus oponentes; que sirvam como meio para uma relação mais dinâmica. Seria uma espécie de regulação social pautada na criação de regras comuns, respeito mútuo e justiça. Porém, o problema que coabita esse desafio é justamente fazer uso contrário (e abusivo) disso, ou seja, usar a violência física para "forçar" um consenso em defesa da ordem social a qualquer custo.

Nesse aspecto, Rocha (2010), balizada pelas contribuições reflexivas de Simmel (1983), considera que a relevância sociológica do conflito está em sua força integradora nos grupos pois, se as relações sociais comumente preveem o conflito, a unidade, o acordo e a coesão, estes só existem porque são sínteses das diferenças, e a insistência em ver exclusivamente a conexão vítima e agressor, inviabiliza a possibilidade científica de análise e hierarquiza moralmente a realidade (ROCHA, 2010, p. 71).

Contribuindo com o debate acerca da violência escolar, Charlot (2002) coloca, como outros autores, a dificuldade semântica que perpassa tal empreendimento pois que a mesma, na escola, assumiria novas formas. Compreendendo tal dificuldade, chama a atenção para três aspectos da violência escolar, a saber, a violência *na* escola, *à* escola e a violência *da* escola, da mesma forma que julga importante distinguir violência de agressividade, transgressão e incivildades.

Antes de distinguirmos os três aspectos citados por Charlot, é interessante destacar o que o mesmo cita como conjunto de fatores que corroboram para a “angústia social” vivida dentro da escola. O primeiro aspecto levantado refere-se a falta de limites para determinados acontecimentos. Ou seja, mesmo raros, quando um homicídio, estupro ou agressões com armas acontecem dentro do ambiente escolar, um limite muito importante desse espaço é ultrapassado, qual seja, o da segurança de um espaço outrora tido como protegido. Parte daí a sensação de que “tudo pode acontecer”, alimentando um clima de violência sempre presente no contexto escolar. Outro elemento que entraria nesse conjunto de fatores, seria a tenra idade dos envolvidos em episódios de violência, dos quais, a representação da infância como inocência, seria atingida, não sendo mais exclusividade de jovens adolescentes (CHARLOT, 2002, p. 433).

Esse conjunto de fatores em que limites são ultrapassados, a infância destronada da sua aura de inocência e a instabilidade invadindo a segurança escolar, endereçaria (o ambiente escolar) à discursos sócios midiáticos alarmistas, cuja tendência seria amalgamar fenômenos de natureza muito diferentes, causando alardes sem, contudo, pensa-los reflexivamente.

Diante disso, o primeiro aspecto destacado por Charlot seria a violência ocorrida *na* escola, sem necessariamente estar ligada às atividades da instituição. A escola seria apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro lugar. O autor cita como exemplo a cobrança de uma dívida. Aqui, seriam as “intrusões” externas adentrando o espaço escolar, ou seja, o objetivo não seria atingir a instituição, MAS apenas fazer dela o espaço para o acerto de contas.

Mas, quando a violência está ligada às atividades escolares, diz-se de uma violência *à* escola, pois quem a pratica visa diretamente a instituição e aqueles que a representam. Cabe nesse exemplo os insultos dirigidos a professores e demais funcionários do contexto escolar, o vandalismo com o patrimônio público, entre outras práticas.

O autor diz, ainda, que ao analisarmos a violência *à* escola é preciso que pensemos junto a violência *da* escola, conforme o autor

chama atenção, pois esta seria uma violência institucional, simbólica e que, em certa medida, poderia coadunar para o surgimento de violências à escola, através da imposição de valores distantes de seus alun@s, na composição de classes, na atribuição e valorização das notas e do merecimento, no controle corporal, no endereçamento de palavras desdenhosas dos adultos para crianças e jovens, enfim, uma série de situações gestadas pela própria instituição que corroborariam para o surgimento de violências.

Para Charlot, essa distinção, além de importante e necessária, mostraria que diante das violências *à* e *da* escola, a mesma disporia de margem para agir, para se movimentar reflexivamente e buscar saídas possíveis para seus problemas, não ficando paralisada na sensação ou na própria impotência.

Ainda nos ajudando a entender o que acontece dentro do ambiente escolar, no que tange às violências, o autor distingue agressão de agressividade e de transgressão. *Agressão* seria o uso da “força muito além do que é exigido pelo resultado como uma espécie de prazer, de causar mal, de destruir, de humilhar” (op cit, 2002, p.436). Assim, a agressão implicaria na brutalidade com que o ato é praticado, física ou verbalmente.

A *agressividade* estaria mais relacionada a uma disposição biopsíquica de reação frente a determinada situação. Nos esportes, por exemplo, poderia ser como fonte de um impulso de conquista. E a *transgressão* seria o comportamento contrário ao regulamento interno da(s) instituições, na forma da não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, o não cumprimento de ordens, entre outros exemplos. É um comportamento incivil, contrário ao regulamento, porém não ilegal do ponto de vista da lei, pois mesmo causando incômodos para a ordem do ambiente escolar (empurrões, palavrões, xingamentos, etc), não contradiz a lei jurídica, apenas as regras de boa convivência escolar.

Desse modo, seria fundamental pensar a violência nas escolas sob diferentes perspectivas para melhor analisar esse fenômeno social que clama a atenção, não só dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, das autoridades que deveriam primar por políticas públicas educacionais eficientes e verdadeiras.

Portanto, falar sobre violências no contexto escolar significa refletir amiúde a sociedade em que estamos inseridos e seus valores. Significa lançar olhares críticos sobre a maneira que estamos vivendo, cercados de imediatismos, de pressa. Passos apressados em direção a um futuro frágil, fugidio ou líquido que nos enche de vazios e inseguranças. Um viver que expressa nossa forma de ser e estar no mundo. A

modernidade que se apresenta é ambivalente e difícil de decifrar, e estamos sempre em busca de parâmetros de orientação (BAUMAN, 2001).

### 3.2 CLIMA ESCOLAR: A ESCOLA E SUAS ATMOSFERAS

Tentar definir o conceito de clima escolar é, segundo Debarbieux (2012), tão difícil quanto o é a definição de violência escolar pois, de acordo com esse autor, não existe, na literatura recente, uma definição consensual sendo, portanto, difícil chegar a um termo único sobre o que seja de fato “clima escolar”. O fato de não haver uma definição única para o clima escolar, não se traduz em algo negativo, ao contrário, nos coloca diante de uma configuração do pensamento social, multicultural, flexível e dinâmico, em que diferentes fatores devem (e são) levados em consideração, sem a asfixia de uma semântica maniqueísta, dual. Assim, estando em frente a diferentes portas teóricas, aceitamos o convite e vamos adentrar.

De acordo com o Relatório produzido pelo Comité Scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO, e do Observatoire International de la Violence à l'École produzido por Debarbieux et al (2012), tratando sobre *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*<sup>23</sup>, essa preocupação em torno da questão do “clima escolar” já era antiga (Perry, 1908; Dewey, 1927), sendo objeto de estudos sistemáticos desde os anos cinquenta, adquirindo forte entusiasmo científico nos últimos anos, em vários países. Segue dizendo que a literatura acerca do clima escolar é múltipla, tanto no nível anglo-saxão (Cohen et al, 2009), a Benbenisty e Astor (2005), quanto na literatura francesa (Debarbieux, 1996; Janosz et al, 1998), como na hispânica com Ortega e Del Rey (2004). Para esse grupo de pesquisadores, especialistas nesse conceito, há que se incluir, para melhor compreensão do conceito, outras palavras-chaves, como por exemplo as identificadas por Benbenishty e Astor (2005), que tratam da reforma do ensino; da aprendizagem social e emocional; da habilidade para a vida; organização escolar; da liderança (colocada como fator principal), até o relacionamento professor-aluno seguindo, por fim, para a segurança escolar.

Assim, para pensar a relação das violências no ambiente escolar com o clima escolar, é imprescindível levar em consideração as múltiplas

---

<sup>23</sup> Esse relatório faz parte de um dossiê sobre violência na França, enviada gentilmente pelo professor Dr<sup>o</sup> Ridha Ennafaa.

dimensões do ambiente escolar, o que implica no envolvimento, também, de subcategorias, como por exemplo as relações entre pares, ou entre professor-aluno, sendo que cada uma dessas categorias apresentará uma literatura específica. Nesse sentido, o relatório aponta igualmente para a necessidade de atenção ao falar de clima escolar para não confundir com segurança escolar, pois a qualidade do trabalho pedagógico não estaria, por exemplo, vinculada tão-somente à segurança, mas envolveria aspectos subjetivos ativos nesse processo, como compromisso, envolvimento, motivação e prazer em adquirir e produzir conhecimento no ambiente escolar.

O clima escolar reflete o julgamento dos pais, educadores e estudantes a partir de sua experiência de vida e trabalho dentro da escola. No entanto, não é uma percepção individual simples. Esta noção de “clima” (as vezes chamado de “atmosfera”, “tom”, “quadro” ou apenas “meio”), baseia-se numa experiência subjetiva da vida escolar que leva em conta não o indivíduo, mas a escola como um grande grupo e de diferentes grupos sociais dentro da escola (DEBARBIEUX, 2012, p. 2 - tradução realizada pela pesquisadora).

Dessa forma, a análise individual não se traduziria na apreciação principal do conceito, pois seria apenas uma face da estrutura escolar, tendo que levar em consideração toda a comunidade escolar.

A segurança de professores e suas relações sociais e emocionais com os seus colegas, a qualidade de liderança deve ser incluídas, bem como a interação entre a percepção deste clima por pais, alunos e professores. A violência exercida contra e pelas pessoas, também deve ser levado em conta, mesmo que esta quase não conste na literatura (DEBARBIEUX, 2012, p.2. Tradução realizada pela pesquisadora<sup>24</sup>).

---

<sup>24</sup> La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. La violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature (DEBARBIEUX, 2012, p. 2).

Ou seja, aspectos objetivos como a segurança de professores, e subjetivos - as relações sociais e emocionais entre colegas e o que é percebido dentro desse contexto, devem ser incluídos, levados em conta, quando se pretender refletir o clima escolar.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seus estudos sugere que a qualidade dos prédios escolares influencia fortemente no clima escolar, ideia essa corroborada por Cohen (2009, apud Debarbieux 2012), para o qual, o clima escolar seria composto por cinco elementos, a saber: 1) relações estabelecidas dentro da escola; respeito à diversidade; relações positivas entre tod@s; maior protagonismo dos alun@s nas decisões escolares; incentivo a cooperação e apoio mútuo; investimento na relação com a comunidade escolar; envolvimento dos pais nas decisões escolares, entre outras. 2) ensino-aprendizagem; 3) segurança física e emocional; 4) ambiente físico e 5) sentimento de pertencimento.

Estes elementos combinados produziriam uma ideia clara que melhor se aproxima da noção da justiça escolar e, sê colocada na prática diária das escolas, definiria de maneira mais apropriada a qualidade na convivência dentro do ambiente escolar.

A percepção de uma justiça escolar fraca (definida pela aplicação - ou não - das regras na escola) é, para Gottfredson (1985, 2001) e Debarbieux (1999), um dos principais fatores por trás (ou à frente) das violências escolares (DEBARBIEUX, 2012, p. 3).

Esse conjunto de regras, claras, transparentes e compreensíveis pode ser citado como exemplo do que seria uma disciplina escolar democrática, termo utilizado por Ortega (2001), que ajudaria na manutenção de um espaço de diálogo franco e aberto entre os envolvidos do ambiente escolar, aluindo os comportamentos violentos.

Conquanto, pensando a realidade brasileira, pautada pelo desalinho de oportunidades sociais e estas refletidas diretamente à escola, não podemos distanciar a qualidade das relações pessoais estabelecidas no interior desse espaço institucionalizado, sem sua dependência, em grande medida, com a qualidade das estruturas físicas oferecidas à população.

O encontro objetivo e subjetivo envolto nesta relação intrínseca de contrariedades, corrobora para a degradação do clima escolar, uma vez que parece impossível desconsiderar o impacto de salas de aula precarizadas, sem recursos didáticos adequados, com pouca ventilação (ventiladores insuficientes para aplacar o calor no verão), quadras e ginásios sem manutenção, materiais didáticos depredados, professores (de EF) expostos ao “clima” da natureza (chuva, sol/calor excessivo,

ventos, etc), como ignorar que todos esses fatores ligados à ordem material, quando confrontados com o subjetivo das relações, não contribuí para a deterioração do clima escolar? Como perspectivar um ambiente saudável socialmente, pautado no respeito mútuo, sem elevar essas considerações?

Nesta composição dos elementos contribuintes ao clima escolar, o nível de empenho moral ou ânimo pedagógico dos professores inspira atenção, uma vez que professores cansados e desgastados para exercer sua tarefa docente, vão perdendo a fé e a crença de que podem fazer a diferença na vida de seus estudantes, e essa falta de interesse pelos jovens, que vai ficando reduzida, é sentida pelos estudantes dentro de um ciclo que resulta num impacto negativo no ambiente escolar. Contudo, Debarbieux expressa que esta questão ainda se apresenta complexa, pois professores podem ter uma moral ou ânimo pedagógico relativamente baixo e, ainda assim, demonstrar um forte compromisso escolar. Cita exemplos de países como Japão e Coréia que obtiveram elevado índice de desempenho no PISA (2011), mas com professores com moral e investimento pedagógico relativamente baixos (DEBARBIEUX, 2012, p.03.).

Os problemas ligados às manifestações de violência escolar, dentre eles o assédio moral, a intimidação e o bullying, ocorrida em diferentes segmentos - aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor e professor-professor, são problemas que surgem de forma aguda no ambiente escolar e que o deixa/deixará naturalmente ruim se for desconsiderado. A negligência, ou o virar-as-costas para o problema tendem a criar uma onda generalizada de descrédito e desgaste nas relações estabelecidas dentro dessas instituições e por conseguinte com o próprio saber, prejudicando ainda mais quem já é ou está prejudicado pelo sistema desigual de oportunidades sociais.

Cohen (2009), um dos pesquisadores contribuintes desse relatório, falando sobre os efeitos do clima escolar sobre a aprendizagem, diz que a relação desta está intimamente ligada ao clima escolar positivo, afetando poderosamente a motivação para a aprendizagem (Eccles et al, 1993; Goodenow e Grady, 1997), a aprendizagem cooperativa, a coesão do grupo, o respeito e a confiança mútua (Ghait, 2003; Finnan, Schnepele, Anderson, 2003) (DEBARBIEUX, 2012, p.5).

Para encerrar, os pesquisadores Astor e Benbenishty (2005; 2012), apontam que diferenças sócio econômicas relacionadas ao desempenho escolar, observadas em diferentes grupos de estudantes, não remetia (ou remete) a problemas de competências ou de esforço individual, mas a fatores relacionados às oportunidades sociais. Ou seja, para os autores,

um bom clima escolar aumenta o desempenho dos estudantes, independentemente de sua condição sócio econômica inicial, ser desfavorável. Neste sentido, colocam a importância de estimular o sentimento de pertencimento, em todos os envolvidos do ambiente escolar, motivando-os através de uma cultura de trabalho cooperativo a criar redes de boa convivência, que corroboraria para as chances de sucesso (escolar) dos estudantes.

### 3.3 “POR CIMA DO MURO”: A VIOLÊNCIA PARA ALÉM DA ESCOLA

Até aqui vimos falando da violência na interface com o contexto escolar, num movimento centrífugo de reflexão acerca do fenômeno, partindo do microcosmo das aulas de EF - através da revisão bibliográfica, percorrendo os espaços escolares e sua atmosfera, chegando até o limite dos muros da escola: a vida lá fora. Ou seja, vamos transpor os muros teóricos para vislumbrar a violência deslocada (com pressa na fluidez do tempo e das relações) na esfera macrossocial, que se faz tecida nas inter-relações sociais amplas e diversificadas.

Sem pretender aprisionar a palavra dentro de vocábulos, pois vimos até aqui a dificuldade existente na polifonia da polissemia, mas tentando aproximar sua origem etimológica com o pensamento de diferentes autores, vamos conhecer seu uso desde aquele obtido em dicionários até os que se ampliam em conceitos objetivos e subjetivos dos autores eleitos para esse fim. Este será o esforço teórico agora empregado.

Iniciando nossos registros, vamos encontrar na origem do termo Violência e sua derivação originárias do Latim - *violentia* - que provém, por sua vez, de vis: força, vigor - aplicação da força ou do rigor contra qualquer coisa. É uma palavra geralmente usada para designar um comportamento que, intencionalmente, causa intimidação ou dano moral a outrem. Assim, um comportamento violento seria aquele que intenta contra a integridade física, psicológica da própria vida ou de outra pessoa.

Os dicionários Houaiss (2009) e Aurélio (2009) trazem, em seus verbetes, como definição de violência, uma força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência, como também o constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém para obrigá-lo a submeter-se à vontade do agressor. No sentido jurídico, seria o cerceamento da justiça e do direito, através da coação, opressão, tirania.

Para a organização Mundial da Saúde (OMS) a violência define-se como o uso da força física ou poder, em ameaça, ou na prática, contra si

próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.

Tendo em vista ser a violência um fenômeno amplo e complexo que, como dito, abriga em sua polissemia vários sentidos, segue-se a análise de sua construção em campos teóricos importantes como o da sociologia, filosofia e antropologia para encaminhar nossas reflexões.

Vamos encontrar na filosofia de Hanna Arendt (1906-1975), em seu livro *Sobre a Violência* (1994), os primeiros passos do nosso empreendimento. Arendt coloca que todos aqueles que querem pensar a história e a política devem levar em consideração o enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos. Mostra, ainda, a relação entre a guerra e a política, poder e violência e em como esta última encontrou no século XX e na multiplicação dos seus meios pela revolução tecnológica, o seu denominador comum. A autora refere-se às guerras como jogo de xadrez apocalíptico, em que os campos de concentração (com os genocídios, massacres, torturas, etc) exerceram papel extremo como exemplo de intromissão maciça da violência criminosa em larga escala na política.

Enquanto outros autores colocam o poder como manifestação da violência, a autora diz que é preciso - para melhor compreensão - distinguir essa associação entre poder e violência, bem como força, vigor e autoridade.

Assinala que uma das distinções ornadas pela obviedade, entre poder e violência, é a de que, ao serem usadas corriqueiramente, não são ouvidas com a devida atenção, pois o “uso correto destas noções não é apenas uma questão de gramática lógica, mas de perspectiva histórica” (ARENDR,1994, p.36).

Quem domina quem? O que surgiria do cano de uma arma? A violência do poder ou o poder da violência?

Segundo a autora, a questão da violência, para além de apenas um jogo de palavras, indicaria os meios em função dos quais o “homem domina o homem”, e o poder que emerge do cano de uma arma seria apenas uma negação da liberdade de ambos. Para melhor esclarecer, a autora considera que o *poder* nunca é (ou será) propriedade de um indivíduo apenas, sempre pertencerá a um grupo e permanecerá em existência apenas enquanto o grupo conservar-se unido, referindo-se assim, a uma ação em conjunto.

Já para pensar *vigor*, pontua que este seria a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertenceria ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas e ou pessoas, mas sendo

essencialmente diferente delas. A *força*, deveria ser reservada na linguagem terminológica, às “forças da natureza” ou à “força das circunstâncias”, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

*Autoridade* seria uma insígnia, uma bandeira ou distinção, que conferiria reconhecimento inquestionável por parte daqueles que obedecem. Nesse caso, não seria necessário, coerção nem persuasão na relação para conservar a autoridade, pois a mesma despertaria (nas pessoas) o respeito pelo cargo (ARENDDT,1994, p.37).

Ainda na esteira dessa autora, a mesma chama atenção para outro possível equívoco nessa relação, que seria pensar poder em termos de comando e obediência e, assim, equacioná-lo à violência. Para evitar cair em armadilhas conceituais, Arendt coloca que é preciso saber que a violência se distingue pelo seu caráter instrumental, estando próxima do vigor, fenomenologicamente, “posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (op.cit,1994, p.37).

Portanto, poder e violência, para Arendt, são termos opostos; a afirmação absoluta de um significa a ausência do outro. A desintegração do poder é que ensejaria a violência, pois quando a violência destrói, o poder não a cria. A violência, nessa perspectiva, se caracterizaria como instrumental, diferenciando-se assim, do poder (capacidade de agir em conjunto).

A violência e sua glorificação, muito presente no século XX e XXI, explicam-se, de acordo com Arendt, pela severa frustração da faculdade do agir no mundo contemporâneo, que tem suas raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder que seca as autênticas fontes criativas (ARENDDT, 1994).

Para o sociólogo Norbert Elias (1897-1990), em o *Processo civilizador* (ELIAS,1993), a violência também se faz presente como intrínseca a todo processo civilizatório. O que somos hoje e as situações que vivenciamos são produtos de um processo histórico, situações que se modificaram ao longo do tempo e assumiram formas distintas. Este panorama sobre o comportamento do indivíduo civilizado, evidenciando as relações existentes entre as alterações nas estruturas sociais e as mudanças de comportamentos e sentimentos, operaram modificações nos fenômenos humanos.

Se para Elias o início desse processo não ocorreu de forma racional ou consciente, não tendo objetivos claros ou algum tipo de planejamento,

mesmo assim, havia algum sentido de ordem nesse desenvolvimento, pois estes, com o passar do tempo, infundiram maior necessidade de controle social, principalmente no tocante aos impulsos violentos, pela consciência sobre o autocontrole e pode ser considerado um dos principais fatores para a moderação das ações violentas em nossa época.

Esse processo aconteceria com o desenvolvimento de normas sociais, de conduta de ações reguladoras do Estado, acima de tudo o direito do Estado sobre a monopolização do uso da força (policial, por exemplo), como estratégias que conduziriam (em parte) ao cerceamento da violência nas sociedades contemporâneas. O uso da violência para proteger-se da violência, enquanto legitimada. Mas será de fato que a violência diminuiu?

Sim e não. Pois olhando para o cenário de barbáries medievais como divisor temporal comparativo desse olhar, podemos dizer que houve, no processo civilizador, um refinamento nas condutas humanas, uma vez que já não temos espetáculos de decapitação na guilhotina, executadas em praças públicas, aliando punição e entretenimento. Mas, temos novas modalidades de violência na atualidade, novos padrões de coerção que também se configuram cruéis. Por fim, Elias não concebe a civilização livre da violência.

O sociólogo francês Michel Maffesoli (apud Guimarães, 1996, p.10), considera a natureza da violência *convulsiva, irregular, obscura*, não sendo possível tomá-la como fenômeno único. Para melhor análise, esse autor destaca três modalidades da violência que veiculam em nossa sociedade. A primeira seria a *violência dos Poderes instituídos*, referindo-se a órgãos burocráticos do Estado, serviço social, etc, onde haveria uma planificação e controle racionalizados da vida social. Tudo o que se refere a questões administrativas, passaria pelos mecanismos da burocratização e que, por sua vez, centralizaria tudo o que é da ordem do policial, do fiscal e do militar.

Este controle sobre nossas vidas resultaria da lógica da homogeneização, ou seja, tornaria tudo uniforme, igual, passivo, através da domesticação às normas instituídas. Seríamos seres títeres do Estado, tendo nossas vidas controladas em muitos aspectos num jogo de dominados e dominantes.

Sufocados por essa dominação, que objetiva o controle do indivíduo, percebe-se que, quanto maior for o alcance da uniformização, maior brilho terá a violência. A homogeneização faz desaparecer a coesão do social, esvaziando a socialidade de sua força, de sua potência, conduzindo a sobressaltos violentos (GUIMARÃES, 1996, p.10-11).

A segunda modalidade seria a da *violência anômica* - ausência de leis, regras de organização etc, que para Maffesoli, seria a violência fundadora, que mostra a capacidade de uma sociedade de identificar-se consigo própria, de estruturar-se coletivamente quando assume e controla sua própria violência. Nessa representação a violência adquire conotações ambivalentes quando, por exemplo, sua conduta implica na destruição do que já está imposto, em contrapartida com a construção do que ainda não está dado.

Um aspecto chama a atenção dentro dessa conceituação, qual seja: o de que a violência nunca é ou seria absolutamente desenfreada, pois entraria num processo de negociação, de adaptação social, de tolerância.

Na terceira modalidade encontramos a *violência banal* que, de acordo com o autor, seria o equivalente a resistência cotidiana às imposições determinadas pelo controle social. Nessa caracterização da violência o enfoque é o modo pelo qual a maior parte da população, sufocada e oprimida, tida também como alienada, toma as rédeas do seu presente através de ímpetos de solidariedade, de partilhar com o outro, de negar as regras da vida social ditadas pelo poder hegemônico, atuando nos liames sociais, a seu modo.

Percebe-se que a somatória dos problemas sociais, aliados a ineficácia do poder público, agravam ainda mais a projeção do fenômeno da violência por deixar lacunas no desenvolvimento digno de cada cidadão, deliberando caminhos tortuosos, ladeados pelo desemprego, precariedade nos serviços públicos essenciais - saúde e educação -, desigualdades sociais abissais, corrupção, impunidades, justiça tendenciosa e lenta, entre outros problemas constituintes de nossa realidade social.

Diante desse espólio e descaso repassados para a população, principalmente a que se encontra em condições desfavoráveis e que vive à margem do fluir social, a manutenção do processo galopante de violências pelo aparelho estatal, favoreceria a dominação, pois haveria maior obtenção de lucros do que prejuízos, decorrentes da obediência e submissão.

Nesta mercantilização da violência, decanta-se o sentido da mesma. Banaliza-se com tamanha facilidade suas manifestações que, diante de notícias trágicas, nossos ouvidos absorvem tudo, sequiosos e envoltos no indevido estado do trivial; o impacto de notícias atroz, não dura mais que a chegada de outra notícia que se oponha. Escolher viver essa tessitura social, mantém a todos como reféns de uma realidade esfacelada.

Realidade essa, em que os meios de comunicação - televisão, jornais, internet, rádios, etc. -, seriam promotores de uma hiper-realidade, uma “colagem” subdividida na qual o oferecimento à população de programações abastadas de episódios violentos (o que “faz notícia”, sem reflexão, apenas para aumentar o ibope), como crimes hediondos, desastres, chacinas, atentados entre outros fatos, daria a impressão de uma irrefreável onda de violência a agitar o mundo (MORAIS, 1995).

Onda essa que contribui para o crescimento de um mercado lucrativo, no qual empresas de segurança, secretarias, órgãos ligados a justiça e a máquina pública de um modo geral, garante que quem tem poder de decisão nas mãos controla e limita os investimentos em segurança, oferecendo à população soluções mascaradas. Descaso intencional que coloca a população com maior necessidade da estrutura pública, como os principais responsáveis pela violência na sociedade.

Seguindo essa lógica e aportando na antropologia, vemos como toma força esse discurso quando, para determinados segmentos da sociedade, é cômodo (automático e fácil) associar violência com miséria, em que “as classes sociais desfavorecidas são apresentadas como destinadas pela pobreza, a praticar direta ou indiretamente a criminalidade”, denotando nessa forma de pensar grande preconceito e falseamento da realidade, conforme explica Zaluar (1992, p.19).

A autora expressa, ainda, que se a desigualdade social explicasse todos os aspectos da violência, então, seguindo essa disposição de raciocínio, todos os jovens pobres entrariam para o tráfico, o que, não acontece, pois conforme um levantamento feito pela autora na Cidade de Deus (conjunto habitacional favelizado na zona oeste do Rio), observou-se que apenas 2% da população de lá estava, de fato, envolvida com o crime. Diante disso, “como explicar que a maioria das pessoas não se envolveu com o tráfico?” Certamente tem “algo a mais aí”, afirma Zaluar (2004)<sup>25</sup>.

Para a autora, quando nos referimos à violência, é necessário pensá-la em graus e aspectos diferentes, desde aqueles manifestados através do pensamento, passando por aquele inserido no sistema de produção das sociedades industriais até chegar à violência do crime vulgarizado em sua brutalidade nas grandes concentrações urbanas do mundo contemporâneo.

---

<sup>25</sup> ZALUAR, ALBA. “Hipermasculinidade” leva jovem ao mundo do crime. Entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, em Julho de 2004. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1207200423.htm>. <Acesso:29/06/2106>

Desse modo, pensar os campos de estudo da violência, torna-se território estratégico para compreensão da contemporaneidade, em que a experiência contemporânea, com seus mundos marginais, com sua dimensão de episódios e fragmentos, marca as formações sociais através das diferenças, pontua o antropólogo Théóphilos Rifiótis (2006). Para esse autor a violência, nas suas múltiplas formas, é representada como um domínio da experiência social que permeia as brechas da crise da modernidade e a busca de alternativas interpretativas para a sociedade contemporânea.

Expõe que nesse campo teórico complexo e de disputa<sup>26</sup>, não é possível circunscrever um discurso sobre violência como uma “objetivação”, uma vez que ela nem sempre é visível.

Um dos pontos que merecia, segundo o autor, ser objeto de reflexão face a ambiguidade encontrada nos estudos acerca da violência, refere-se aos discursos científicos em que há uma primazia para o discurso denunciatório, “uma espécie de negatividade generalizada face a violência”.

O cenário está tão fortemente marcado que poderíamos nos perguntar se não há uma prioridade no “discurso denúncia”, ou seja, aquele que reclama o fim da violência em relação ao ‘discurso analítico’. Propositamente estamos exagerando ao afirmar a existência dessa polaridade, mas ela nos permite colocar em questão a posição que estes discursos pretendem ocupar e quais outros eles, implicitamente ou explicitamente, excluem. O discurso de intervenção política direta, não pode ser exclusivo: a revisão deve ser sempre parte do tempo para a ação; e é sempre bom lembrar que os reclamos pelo fim da violência não podem ser um projeto de estudo. Evidentemente, se é preciso afirmá-lo, nós nos colocamos em defesa dos pobres, das minorias sociais, dos que sofrem a violência policial, das mulheres e crianças que são alvos de violência, e acreditamos que o discurso denunciatório tem uma tarefa fundamental na

---

<sup>26</sup> O autor explica que dentro desse domínio teórico, é possível perceber as relações de poder e da violência em todos os lugares: nas relações entre pais e filhos, na escola, no trabalho, nas prisões, entre outros lugares e assim tais manifestações de poder e de violência se moveria em conjunto em qualquer ponto da rede social, sem exclusividade explicativa para os relacionamentos estruturais, não sendo, portanto, objeto exclusivo de nenhuma ciência particular. (RIFIÓTIS, 2006, p.05)

defesa da cidadania e na construção da democracia no Brasil (RIFIOTIS, 2006, p.5).

Ou seja, nessa perspectiva, o autor chama atenção para a violência que estaria para além do delito e da repressão, que implicaria numa certa visão de mundo e isto traria significativas consequências, principalmente para os estudos que se concentram na construção de subjetividades daqueles que vivenciam a experiência da violência. Nesse modo de ver é que uma abordagem mais vivencial, mais próxima das experiências concretas, se apresentaria e, a partir daí, seria possível pensar na pluralidade da violência e suas significações.

Na circunscrição do campo semântico é, de acordo com Rifiótis (2006), onde melhor apareceria essa pluralidade da violência, uma vez que o que se ergue à nossa frente é um laborioso jogo de linguagens, em que diferentes tipos de fenômenos emaranham-se numa teia discursiva.

No nosso cotidiano, referimo-nos à violência no esporte, no trânsito, nas ruas, nas prisões, ou ainda com relação as precárias condições de vida, à fome, indo ainda para a violência contra a mulher, contra a criança, contra a natureza, violência dos rituais de sacrifício, violência física, violência psicológica, simbólica, cognitiva... Esta série, cuja regra de formação é invisível, pode englobar ainda: as relações de força, as tensões, hierarquias, as desigualdades sociais e as situações de conflitos em geral. Diz-se que tudo está contaminado por esta peste e que é preciso eliminá-la antes que se torne incontrolável e domine a todos. É o quadro de paroxismo da violência. Diz-se, também, que com certeza nunca foi assim...Os bailes funks, as gangs, os neonazistas, a polícia, os traficantes, os assaltantes, os cinicamente chamados de “meninos de rua”, os assassinatos em família (ibid, 2006, p.6).

Estes fatos que nos permitem “ver” e qualificar a violência, ao mesmo tempo que auxiliam a compreensão do campo semântico, também nos levam a pensar que estamos diante de um “constante e inelutável aumento da violência”, o momento de intensidade máxima da violência, uma ampliação *in finitu*. Nesse aspecto, um dos mecanismos que acelera a deglutição de tudo a nossa volta, viria do discurso da mídia, como dito por outros autores (ABRAMOVAY, 2001; COSTA, 2004;

DEBARBIEUX, 2002; RIFIÓTIS, 2006), que mesmo sendo previsível ou redundante, acaba alimentando nosso próprio discurso acerca desses fenômenos, explorando ao máximo o sentimento de insegurança, enquanto este for conveniente para audiência.

### 3.4 NA VITRINE SOCIAL OS NÚMEROS DA VIOLÊNCIA NO BRASIL

Objetivando melhor perceber o clima antropológico e sociológico da violência na sociedade brasileira, vamos apresentar alguns dados que mostram a dura rotina da nossa realidade em distintos tempos.

Zaluar e Leal (2001), logo na introdução do artigo Violência extra e intramuros, trazem os dados do relatório que foi realizado em 1996, aqui no Brasil, mostrando a relação entre educação e violência. Na ocasião o Brasil ocupava a 79ª posição no ranking mundial de Índice de Desenvolvimento Humano que relaciona a média escolar ou expectativa de vida escolar, à renda bruta per capita e o nível (qualidade) de saúde oferecida à população.

Em 2016, duas décadas depois, houve um pequeno avanço na melhoria do IDH e, conseqüentemente, na colocação do Brasil, passando de 79 para 73ª posição no ranking mundial. Mas o que nos diz essa informação?

Primeiramente, em que pese os investimentos em saúde e educação - pilares bases do crescimento social e econômico de um país, apesar de acontecerem, em certa medida, não foram suficientes diante das desigualdades que ainda persistem, ou seja, vivemos ainda submersos em desequilíbrios sociais, tais como má distribuição de renda, falta de acesso e consumo de bens culturais/materiais, falta de escolarização de qualidade para a população, poucas oportunidades de empregos, entre outras características.

Diante deste quadro de desiguais ofertas de oportunidades processados dentro de nossa sociedade, outros problemas, decorrentes dessa relação díspar, se manifestam, como por exemplo: a fome, a miséria, a mortalidade infantil, o aumento da favelização, o aumento da criminalidade, o atraso no desenvolvimento econômico do país, etc, que dificultam o acesso a serviços básicos.

Em 2016, os dados publicados no atlas da Violência pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), baseado principalmente nos dados do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), do Ministério da

Saúde, diziam que o Brasil, em 2014, obteve um crescimento alarmante da violência nos números relacionados a homicídios<sup>27</sup>. Mais de 59.627 homicídios ocorreram, mostrando que a violência letal no país, deveria ser tema prioritário nas demandas das políticas públicas o que, infelizmente, não ocorre.

Este é o maior número de homicídios já registrado, o que equivale a uma taxa de 29,1 mortes por 100mil habitantes, consolidando uma mudança no nível desse indicador que se distancia do patamar dos 48 mil a 50 mil homicídios ocorridos entre 2004 e 2007, e dos 50 a 53 mil mortes registradas entre 2008 e 2011 (CERQUEIRA et al, 2016, p.06).

De acordo com os autores, esses números representariam mais de 10% dos homicídios registrados no mundo e, quando comparados com uma lista dos 154 países que disponibilizam seus dados referentes a violência, o Brasil se encontraria na 12ª posição com as maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes. O que é alarmante.

Logo na introdução do relatório do Atlas da Violência 2017<sup>28</sup>, o que se lê explicita que a situação continua preocupante, uma vez que as notícias que estampam esse quadro do cenário brasileiro são de extrema violência.

Já no primeiro dia de 2017, uma rebelião no Complexo Penitenciário Anísio Jobim, em Manaus, deixou um rastro de sangue com 56 mortos. Duas semanas depois, mais 26 assassinatos em um massacre num presídio no Rio Grande do Norte. Outras rebeliões se seguiram em prisões em vários estados brasileiros nos primeiros meses do

---

<sup>27</sup> Homicídio (Lat. Homicídio): ato voluntário ou involuntário, caracterizado pela destruição da vida de uma outra pessoa; ação de assassinar um outro ser humano. Nos termos jurídicos, qualifica-se da seguinte forma: Homicídio Qualificado - ocorre quando há a intenção de matar; Homicídio Culposo - realizado sem a intenção de matar; Homicídio Qualificado - ocorre em situações em que há agravantes como crueldade, premeditação, planejamento etc.; Homicídio Privilegiado - quando há circunstâncias atenuantes, sendo caracterizado, por isso, menos grave. O homicídio pode dar causa a indenização conforme dispõe o artigo 1.537 do Cc. Disponível: <http://www.ceap.br/artigos/ART12082010105651.pdf>. <Acesso: 02/11/2016>.

<sup>28</sup> Endereço do portal eletrônico que nasceu a partir da parceria do IPEA com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) para prover indicadores e conteúdo sobre segurança pública correlacionados a violência e a criminalidade: <http://ipea.gov.br/atlasviolencia/> <Acesso: 27/06/2017>

ano, revelando mais uma vez a completa falência do sistema de execução penal nacional.

Em fevereiro, a greve da Polícia Militar no Espírito Santo não apenas levou pânico à população, mas demonstrou quão frágil é o equilíbrio em torno da paz social, mesmo em estados com experiências bem-sucedidas recentes no campo da segurança pública, como era o caso do estado capixaba. Antes do ano se aproximar da metade, inúmeras ações orquestradas pelo crime organizado e desorganizado impuseram o terror aos moradores de muitas cidades, como no caso do Rio de Janeiro, Fortaleza e Salvador, entre outras, quando não apenas ônibus foram incendiados, mas verdadeiras guerras foram travadas no espaço público, com inúmeros homicídios perpetrados contra civis e policiais (CERQUEIRA et al, 2017, p.04).

Outra constatação preocupante levantada pela equipe de pesquisadores que organizam o Atlas da Violência no Brasil, se refere à heterogeneidade com que o fenômeno dos homicídios incide no país, não apenas no que diz respeito a dimensão territorial e temporal, mas no que se refere a características sociais e econômicas, contudo as principais vítimas continuam sendo os jovens e negros (CERQUEIRA et al, 2016).

O estudo destaca, ainda, a relação direta que os números trazem para a dinâmica demográfica e o IDH, uma vez que 46,4% dos óbitos ocorre entre homens e jovens de 15 a 29 anos, faixa etária essa que compreende o início de maior atividade e produtividade social, envolvendo estudos, trabalhos e constituição familiar.

Diante do quadro desolador, o relatório aponta que as coisas podem ainda piorar, pois se a média de idade for deslocada de 29 para 19 anos, esse número aumenta assustadoramente para 53% dos homicídios, indicando que esses jovens-adolescentes, cuja vida social-familiar-afetiva, na sua maioria, se apresenta desde cedo permeada por adversidades e durezas (materiais, emocionais, psicológicas), tornam-se de certa forma (mais) expostos ao risco, uma vez que é “nessa etapa da vida que escolhas culminam em castração precoce da vida” (ROCHA, 2016,p.15).

Nos últimos anos 33 mil adolescentes foram assassinados e os adolescentes negros tem três vezes mais chances de morrer que seus pares

brancos. Entre 2006 e 2012, a média dos assassinatos de jovens entre 12 e 19 anos foi estimada a 13 por dia. E em 2016 o número de mortes sobe para 24 por dia, 01 por hora (ROCHA, 2016, p. 15)<sup>29</sup>.

Um possível indicador para essas mortes precoces e absurdas, pode ser encontrado no recrutamento de jovens pelo tráfico de drogas, estrutura que cultiva o funcionamento de um sistema de justiça próprio, que cinge o crime-negócio ou a economia subterrânea (ZALUAR;LEAL,2001), expondo os jovens, principalmente pobres oriundos de comunidades vulneráveis socialmente, ao uso corriqueiro de armas de fogo e situações de perigo, em que ao se lançar atrás de novas oportunidades (que podem incluir desde a satisfação hedonista à condições de prover a vida material sua e da família), vive uma rotina de risco, de ameaças, pois qualquer deslize pode ser fatal e representar a sua morte.

No outro lado da moeda vemos que o sistema jurídico nacional, com seu papel privilegiado na sociedade política, trabalha como modelador de conceitos e preconceitos a respeito da população negra (BERTULLIO,2001). Assim, concordamos com a autora, quando diz que:

O racismo institucional exercido na estrutura jurídica, compõe assim, uma das violências mais explícitas no cotidiano das vidas negras no Brasil. Quer em seu sistema repressivo institucionalizado - as polícias, quando exercem seus poderes de controle e repressão e investigação, o exercem preponderantemente sobre a população negra, pela razão única de pertencimento racial ao grupo negro (BERTULLIO, 2001, p. 19).

### 3.5 A VIOLÊNCIA EM SANTA CATARINA: DA “MAGIA” AO CRIME

Destoando, a princípio, desse cenário nacional, em 2014, Santa Catarina encontrava-se ocupando o 2º lugar no ranking do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, como o Estado com menor índice de mortes violentas por 100mil habitantes. O levantamento inclui número de

---

<sup>29</sup> Do livro Castigo e crime (Rocha,2016), prefaciado por David Le Breton, mostrando os dados de 2015 do UNICEF.

homicídios dolosos (quando há intenção de matar), lesão corporal seguido de morte e latrocínio (roubo seguido de morte).

De acordo com os dados da Secretaria do Estado da Segurança pública de Santa Catarina (SSPSC), da Diretoria de Informações e Inteligência (DINI) e da Gerência de Estatística e análise Criminal (GEAC), em 2016, o número de vítimas de homicídio doloso nos municípios de Santa Catarina, com registro de ocorrência, foi de 377 mortes. Esses dados são do quarto trimestre de 2015, gerados junto à Polícia Civil (PC), Polícia Militar (PM), Agência Central de Inteligência da Polícia Militar (ACI), Departamento de Administração Prisional (DEAP) e repassados para a SSPSC. Esses números, como dito, referem-se somente às vítimas de homicídio doloso, não incluindo outras formas de violência, e podem ser considerados baixos diante da realidade nacional.

Em Florianópolis o número de mortes violentas no período de janeiro a junho de 2017, envolvendo homicídios, latrocínios, lesão corporal seguido de morte e confronto policial, foi de 101 mortes. A região Norte, com 48 mortes, apresenta-se como a mais violenta da ilha, destacando os bairros dos Ingleses e Vargem do Bom Jesus, ambos com estatística de 12 mortes cada. Em seguida a região Continental, com 26 mortes registradas, colocando o bairro de Monte Cristo como região mais violenta (13 homicídios). A região Central registrou 22 ocorrências, na qual o centro da cidade contou com três homicídios e três lesões seguida de morte. Já na região Sul foram quatro registros de homicídios. A região Leste registrou apenas uma morte nesse período<sup>30</sup>.

Esses dados fazem parte do Relatório Análise Criminal referente aos homicídios no Município de Florianópolis, da Gerência de Estatística e Análise Criminal (GEAC), no qual, segundo esse órgão, a motivação dos crimes em 12 casos do Norte da ilha, por exemplo, foi, em oito deles, o tráfico de drogas; dois casos por desavenças e dois não foram informados. Desses 12 casos, a polícia conseguiu apurar seis. Das vítimas, oito já haviam registrado passagem pela polícia e a arma de fogo foi o meio mais empregado (11 vezes), no período de janeiro a junho de 2017 (GEAC, 2017)<sup>31</sup>.

Assim, estatisticamente, apesar das mortes registradas, Florianópolis apresenta-se com índice de violência considerado baixo,

---

<sup>30</sup> Dados obtidos na página do G1, disponível: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/levantamento-aponta-bairros-de-florianopolis-com-mais-mortes-violentas-em-2017-veja-lista-da-ssp.ghtml> <Acesso: 27/06/2017>

<sup>31</sup> Disponível: <http://www.sspsc.sc.gov.br> <Acesso: 11/11/2016>

colocando-se como capital tranquila para se viver. Por outro lado, se observarmos os dados referentes aos homicídios por acidentes de trânsito (50 ocorrências registradas nesse período), os números são maiores que os por arma de fogo (48 ocorrências), mostrando o trânsito como um lugar potencialmente violento. Esta estatística de trânsito coloca SC na 11ª colocação dentre os 26 estados e o Distrito Federal, em relação aos números de mortes em acidentes de trânsito<sup>32</sup>.

Nesse sentido, alguns pontos são citados como atenuantes da violência e que contribuiriam, até certo grau, para a diminuição (estatística) do fenômeno em Florianópolis, como ser a capital ocupante do 3º lugar no ranking das cidades com melhor qualidade de vida<sup>33</sup>, o próprio contorno da ilha, em que as construções e vias de acesso restrito da cidade ofereceriam poucas rotas de fuga, o que se torna fator inibidor para crimes; a boa escolaridade oferecida na rede pública de ensino (se comparada a de outros estados e municípios) juntamente com as condições e ofertas de empregos e maior renda per capita<sup>34</sup>.

Porém, no que se refere a acessibilidade a esse conceito de qualidade de vida, Rocha (2010) nos ajuda a observar 'Floripa' em dois atos, indo além de suas características sedutoras (social, cultural, econômica ou natural) para outras, destituídas de glamour, de harmonia ou de sedução e que são facilmente esquecidas e ignoradas. A tradicional imagem alardeada como uma capital com altos padrões no quesito qualidade de vida, vem mudando sua cara com as áreas conhecidas pela vulnerabilidade social que, além de serem marcadas por famílias que sofrem com a baixa renda, subemprego e desemprego, falta de mínima infraestrutura e de serviços públicos, ainda estão, com frequência, localizadas em áreas de risco como morros e dunas, tendo ainda que lidar com focos de atividades criminosas, como o tráfico de drogas, etc. Contribui em especial para essa situação, o crescimento descontrolado da

---

<sup>32</sup> Disponível: <http://www.onsv.org.br/noticias/cidades-brasileiras-com-idh-alto-tem-mais-violencia-no-transito/>. <Acesso: 16/10/2016>

<sup>33</sup> De acordo com o dicionário, qualidade de vida é o método utilizado (questionário por exemplo), para medir as condições de um ser humano, ou o conjunto de condições que contribuem para o seu desenvolvimento material, psicológico, emocional, além de relacionamentos sociais, saúde, educação, poder de compra, habitação, saneamento básico, entre outras circunstâncias. Nesse sentido, Florianópolis tem expectativa de vida em torno de 77 anos e renda per capita de R\$ 1.798,00. A cidade é modernizada, com bom acesso aos transportes públicos, educação e saneamento básico. Os imóveis de alto padrão imobiliário atraem investidores de todo mundo. Disponível: <http://www.abilitybrindes.com.br>

<sup>34</sup> Disponível: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticias/2015/09/florianopolis-tem-segunda-menor-taxa-de-assassinatos-entre-as-capitais-brsileiras>.

capital, com cada vez mais pessoas vindo em busca de oportunidades de trabalho, que nem sempre se concretizam.<sup>35</sup>

Assim, marcando contraste entre o que é divulgado na mídia para atrair interesses e recursos turísticos e o que soçobra na vitrine social aguardando solução, estão os 65 bolsões de pobreza<sup>36</sup>, produto da dinâmica perversa do sistema sócio econômico, e invisibilizados (intencionalmente) pelo marketing positivo que se almeja para a cidade.

O Instituto de Planejamento urbano do Município de Florianópolis (IPUF), classifica como áreas carentes aqueles bolsões populacionais onde a grande maioria das famílias residentes possui renda média entre zero e três salários mínimos. Essas localidades, além da carência econômica, apresentam problemas nos setores de habitação, infraestrutura sanitária e equipamentos urbanos. [...] assim, para a análise da pobreza deve considerar a capacidade de inserção aos bens e serviços de uma dada comunidade, desde as condições essenciais à vida como a alimentação, saúde e educação (ROCHA, 2010, p.105).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que nossa cidade cresceu e cresce na pulsão do turismo e este desperta interesses e proporciona a sua população - de maneira geral - benefícios de infraestrutura, a mesma ainda se vê no emaranhado dos problemas sociais que gritam sua gravidade todos os dias, mas que são silenciados no descaso político que se faz presente e leniente com a indiferença a essa realidade. Tal atitude de depreciação administrativa é, sobremaneira, uma forma cruel de violência institucional dirigida a essa população estigmatizada que vive sob o peso da necessidade e da opressão. Uma sociedade que não oferece condições materiais, estruturais decentes a seus habitantes, que não se faz consciente das diferenças e multiplicidades sociais emergentes que a compõem, não pode considerar-se como uma sociedade saudável.

---

<sup>35</sup> Informação obtida no link: <http://floripamanha.org/2008/08/bolsoes-de-pobreza-preocupam-no-norte-da-ilha/>

<sup>36</sup> Rocha, em 2010, apresentava em seu trabalho, o número de 60 bolsões de pobreza existentes em Florianópolis. Em menos de seis anos, segundo a autora, esse número aumentou para 65 bolsões de pobreza.



## 4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

### 4.1 PEQUENO LÉXICO DA VIOLÊNCIA: QUANDO DEFINIR NÃO RESOLVE MAS PUXA O FIO DA MEADA!

Cada vez mais a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade, e o outro, a alteridade, torna-se estrangeiro dentro do seu próprio meio e passa a constituir-se em uma ameaça (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.132).

Sabendo da complexidade que circunda o termo violência e suas concepções, não é nossa intenção chegar neste ponto do trabalho e enclausurar o mesmo em dispositivos gramaticais, pois entendemos, como já visto, que sua demarcação semântica por si só não dá conta de compreender a multiplicidade do fenômeno. No entanto, se definir não resolve os problemas, ajuda a clarear alguns pontos de partida, contribuindo no esclarecimento de incompreensões existentes entre os termos e que nos permitam refletir sobre os significados e ponderar caminhos (ou ações) possíveis para enfrentamento.

Assim, marcando passo em nosso movimento dissertativo, a opção aqui dirigida é a de desenvolver, sucintamente, alguns termos que permeiam o fenômeno das violências, que, capilarizados com outros, contaminam ainda mais nossa compreensão, buscando apreender, como diz a epígrafe, tal diferença para superar (quem sabe) o que predomina como regra.

A escolha de alguns termos como Agressão física, Agressão verbal, Agressão Emocional, Agressão Psicológica, Bullying, Cyberbullying, Preconceito, Discriminação, Racismo, Ofensas, Falta de Respeito, Intimidação, Intolerância e Violência simbólica, justifica-se por terem sido citados, em vários momentos, nas respostas do questionário, compondo o rol das modalidades das violências elencados pelos professores, sujeitos da pesquisa.

Por entender como fundamental para o desenvolvimento da temática, iniciamos com a *Agressão física*, a parte visível da violência que, segundo dicionário Houaiss (2009, p.71), é, 1. “Ato ou o efeito de agredir; 2. Ataque a integridade física e moral de alguém. Ato de hostilidade, de provocação. Também é definido como ataque das forças (militares) de um estado contra outro sem declaração de guerra. Na psicologia seria uma predisposição destrutiva em relação a si mesmo ou a outrem”.

Como em camadas, a palavra se desdobra em outros sentidos como a Agressão verbal, emocional e psicológica. A primeira, *agressão verbal*, ou *violência verbal*, seria caracterizada por comportamento agressivo com palavras danosas que tem intenção de ridicularizar, humilhar, manipular e ou ameaçar outra pessoa. Incita a rejeição, deprecição, discriminação, desrespeito e punições exageradas. Trata-se de uma agressão que, ao contrário da física, pode não deixar “marcas” corporais visíveis, mas afeta significativamente causando danos emocionais, com cicatrizes que podem acompanhar a vítima por longo tempo. A violência verbal é utilizada para incomodar outra pessoa através de palavras ofensivas, contudo, o seu oposto, o silêncio, também é usado como estratégia de manipulação para “ferir” o outro com o descaso.

Já na *agressão emocional* ou *violência emocional*, ocorre o abuso emocional, comum dentro de padrões de relacionamentos. O abuso emocional tende a girar em torno de um desequilíbrio de poder na relação em que uma pessoa tenta exercer controle psicológico e, às vezes, físico sobre o outro. Esse tipo de abuso nem sempre é consciente, óbvio ou intencional.

A *agressão psicológica* ou *violência psicológica*, de acordo com o dicionário jurídico, é uma ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio da intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

Fante (2005), citado por Weimer e Moreira (2014, p.258) diz que o *Bullying*<sup>37</sup> é uma forma específica de violência, comumente registrado em ambientes escolares e que geralmente acomete a vítima de maneira sutil, discreta e silenciosa, porém, repetidamente. Essa palavra de origem inglesa, caracteriza-se por condutas agressivas sistematizadas movidas pelo desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e de colocá-la sob pressão. Também é utilizada para conceituar comportamentos agressivos e antissociais.

No Brasil, de acordo com o dicionário Houaiss (2009), *Bullying* é traduzido como “bulir”, que por sua vez significa mexer com; tocar; causar incômodo; produzir apreensão; caçoar; zombar entre outros. As formas comuns que acompanham tal agressão caracterizam-se por xingamentos, colocar apelidos, dar empurrões (“sem querer”), chutar,

---

<sup>37</sup> Alguns trabalhos que tratam a temática do Bullying, (WEIMER e MOREIRA, 2014), (OLIVEIRA et al, 2013), (FERNANDO, 2016), (MELLIN e PEREIRA, 2014), (BOTELHO e SOUZA, 2007), (BIEGING, 2011).

espalhar histórias, humilhar, insultar, inventar mentiras sobre a vítima, praticar grafitagem depreciativa, acusar a vítima sistematicamente de que não serve para nada, ameaçar, coagir, bater, excluir, etc, tudo isso protegido pelo véu e tom da “brincadeira”, recurso verbal muito utilizado para justificar e camuflar a violência ali contida alojando-a à naturalização da rotina escolar.

Saindo do espaço físico o bullying atinge – com ajuda das tecnologias – o campo virtual, transformando-se num perigoso instrumento de coação psicológica: o *Cyberbullying*. Essa prática de bullying vai ganhando espaço cada vez maior apresentando-se como uma forma de agressão moderna, por acontecer prioritariamente na dimensão on-line, realidade muito conhecida dos adolescentes. Porém, tal qual o bullying, o cyberbullying leva consigo graves formas de agressão e desrespeito pessoal ou dirigida a um grupo.

Oliveira e Maher (2008), citadas por Silvestre (2013, p. 30), acreditam que o bullying virtual é mais agressivo que o bullying real, uma vez que o agressor conta com o anonimato para praticar suas agressões e, portanto, o grau de crueldade em suas colocações poderia ultrapassar o que se realizaria no contato físico. O fato do cyberbullying ser mais invasivo explica-se, pois o mesmo adentra espaços antes considerados quase inatingíveis, como a segurança da casa, ou a proteção do quarto, aumentando o sofrimento de quem padece de tais ataques.

Para falar sobre *Preconceito* e as vinculações possíveis como a discriminação, vamos buscar entendimento de acordo com as reflexões de Bandeira e Batista (2002), que pontuam, em primeiro lugar, a necessidade de pensar criticamente o poder do Estado, este sendo monopolizado por um grupo (ou grupos), considerados a elite política que, por sua vez, constituem-se na classe dirigente de uma sociedade. A constituição dessa relação serviria como ponte para o surgimento de diferentes modalidades de violência, levando em consideração que essa elite política dirigente, ao favorecer ou desfavorecer determinados grupos identificados por suas etnias, raça, religião, sexo, região, etc, acabam negando a legitimidade de existir e de se exprimir de muitos outros segmentos, deixando as portas abertas para as práticas preconceituosas e discriminatórias. Assim,

Do ponto de vista jurídico, uma sociedade que prega a construção diferenciada e não-plural de seus membros, como signo de preconceito, que admite o acesso particularizado de alguns, seja aos bens materiais, seja aos bens culturais, que dá

valoração positiva a desigualdade substantiva de seus membros, está fadada a instauração da violência nas suas variantes materiais e simbólicas (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 121).

O preconceito pode ser uma “máquina de guerra” (TAGUIEFF, 1987), por ser a mola central e reprodutora mais eficaz da discriminação e exclusão, portanto da violência (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.126). Preconceito de qualquer coisa ou preconceito de alguma coisa significa, de acordo com as autoras, fazer um julgamento prematuro e inadequado sobre a coisa em questão. Dessa forma, constitui-se em mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica primária é depreciar e excluir. O preconceito acontece em diferentes lugares das esferas públicas e privadas, individuais e coletivas.

Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de crianças e adultos, homens e mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados com lógicas de inclusões-exclusões consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação-depreciação-desgraça (BANDEIRA. BATISTA, 2002, p. 127).

Ainda no fluxo reflexivo das autoras, o preconceito se manifestaria como produtor e reprodutor de situações de controle, menosprezo, humilhação, desqualificação, intimidação, discriminação, fracasso e exclusão, nem sempre expresso de forma agressiva. Inúmeras vezes vem disfarçado e minado pela chantagem afetiva e aparências afetuosas, dificultando sua percepção.

Outra modalidade da violência que julgamos importante e necessária abordar diz respeito ao *Racismo*, contudo, entendendo a complexidade desse debate e que o mesmo não se resume em poucas linhas, nos limitaremos a apresentar algumas notas para reflexão. O *Racismo* pode ser entendido como o conjunto de teorias e crenças que estabelece uma hierarquia entre as raças; discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças e que uma é superior a outra; doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) dominar outras.

Segundo Bertullio (2001), quando falamos em *Racismo* não podemos deixar de pensar em sua relação com a História do Racismo nas Américas que, por sua vez, está intrinsecamente ligada com o regime de escravidão e com o tráfico transatlântico de escravos. “As referências históricas são criadoras de culturas, percepções, comportamentos e ideologias, mais ainda quando as relações envolvidas perpassando as estruturas materiais para as interiores da natureza humana, como identidade, rejeição, ódio (BERTULLIO, 2001, p. 02)<sup>38</sup>”.

Apesar das mudanças ocorridas no debate interno dos Direitos Humanos, ocorrida com maior determinação a partir do início dos anos 90, e dos avanços em termos de lei<sup>39</sup>o racismo, dada sua condição histórica e cultural, transita ainda nos discursos e disfarçado nas relações raciais de equidade. Neste sentido, “[...] nosso país a par de ser o falso exemplo de relações raciais harmoniosas, cumpre um papel na comunidade internacional pelo seu porte populacional negro que deve ser melhor apreendido por todos” (BERTULLIO, 2001, p. 47).

A respeito da questão dos Direitos Humanos, a autora critica a manutenção de um tipo de discurso que diz sedimentado em bases humanitárias e de proteção, porém cumpre esse papel majoritariamente ao indivíduo branco e que, diante disso, é preciso ampliar o leque de direitos a todos e todas, homens e mulheres, crianças e adultos, de todas as etnias, para clivar tal paradigma formulando luz à novas reflexões.

Prosseguindo no léxico da violência, outro termo que se apresenta envolto em vários sentidos e significados, seria a *Ofensa*, que se revela também como injúria, ou seja, injuriar alguém significando ofender por ação ou dito infamante, que remete a acepção de dar “má fama” a alguém. Assim, haverá injúria e, portanto, ofensa, quando o sujeito da ação tiver a intenção de tornar uma inverdade em algo público para constranger alguém. A ofensa também pode se apresentar como afronta, confronto ou enfrentamento e, nesse cenário, quando há a presença de um desses três itens, o que é dito, com o peso e calor da discussão, gera um descontrole enquadrado numa ação ofensiva. A ofensa, como injúria, está prevista no Código Penal, Capítulo V, dos Crimes Contra a Honra, art. 140<sup>40</sup> com detenção de um a seis meses, ou pagamento de multa a ser estipulada. Por outro lado, o enfrentamento também pode ser visto como uma forma de resistência contra algo ou alguém que impõe sua forma arbitrária.

---

<sup>38</sup> Disponível: <http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/dora02.pdf> <Acesso: 06/07/2017>

<sup>39</sup> Lei n. 7.716/1989 que determina o Racismo crime inafiançável e sem prescrição.

<sup>40</sup> Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html> <Acesso: 07/07/2017>

Indo para outro vocábulo, a *Intimidação* pode ser descrita basicamente como o ato que faz com que uma pessoa se sobreponha a outra, através do medo, dominando-a muitas vezes sem uso da força física. Como Decreto-Lei n. 2848, a intimidação pode ser tipificada como crime na qualidade de Intimidação Vexatória, que busca intimidar, ameaçar, constranger, ofender, castigar, submeter ao ridículo, difamar, caluniar ou expor, de forma reiterada, qualquer pessoa ao constrangimento físico e moral, sob pena de reclusão de dois a quatro anos e multa. O mesmo decreto, no parágrafo §1º, diz que se o crime ocorrer em ambiente escolar haverá aumento da pena. Nesse sentido, em 06 de Novembro de 2015, o congresso nacional institui o Programa de Combate a Intimidação Sistemática, sendo sancionada a Lei n.13.185 na qual é considerado como Intimidação sistemática o Bullying, a violência psicológica, a violência física intencional e repetitiva que ocorre sem motivação evidente, provocado e praticado por um indivíduo ou um grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder.

Fechando esse subitem, o conceito de *Violência Simbólica*. Temos ciência de que não será possível, nesse breve espaço, aprofundar tal conceito, contudo nos interessa aqui tocar algumas camadas dessa importante concepção.

O conceito social de violência simbólica elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), aborda um tipo de violência em que a força física não se faz presente. Pierre Bourdieu e J.C. Passeron revelaram que todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, e a isso denomina-se de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.19). Essa violência partiria do duplo arbitrário da ação pedagógica, em que essa ação seria sempre, objetivamente, uma violência simbólica como imposição de um arbitrário cultural (poder arbitrário). O poder arbitrário, segundo Bourdieu e Passeron (1975), é condição primeira para a instauração de uma relação de comunicação pedagógica em que a imposição e a inculcação de um arbitrário cultural, segundo um modo arbitrário de imposição-inculcação via esse sistema, seja efetuado. A ação Pedagógica dominante define o valor econômico (rendimento) ou simbólico dada a linguagem, ou seja, a cultura dominante impõe e transmite seus valores de uma geração a outra de forma arbitrária, em que “gostamos ou achamos que gostamos” daquilo que é produzido e consumido pela elite dominante. Elegemos como verdadeiros os princípios culturais ditados

por esse grupo e, na fronteira desta relação, nos identificamos ou resistimos a essa situação. Essa ação perpassa a Autoridade Pedagógica, que dissimularia o poder arbitrário de diferentes formas, disfarçando-o, por exemplo, sob formas afetivas de se expressar. Isso se consolidaria com a ação prolongada do Trabalho Pedagógico pela qual se realiza a função própria de todo sistema escolar, que inculcaria e garantiria a durabilidade de exigências técnicas em diferentes graus, disposições essas na forma de *habitus*, noção filosófica cara à Bourdieu.

## 4.2 OS SENTIDOS DO SENTIDO

Aqui, nessa segunda categoria de análise, julgo interessante esclarecer os múltiplos significados que o termo *Sentido* adquire na sua semântica e divisar em que lugar o sentido proposto para nossa análise situa-se.

Conforme Freitas et al (2012, p.2), a palavra *sentido* é desses exemplos de vocábulo que se desdobra em inúmeros sentidos, tamanha multiplicidade a que nos remetem; “soam como feixes de nomes” a desfilarem cotidianamente na vida que anima nosso mundo.

Falamos dos órgãos do sentido, do sentido de um rio, do sentido desperto, do sentido tessitura, do sentido de uma palavra, frase ou texto, do olhar sentido, do amor sentido, da dor sentida, do coração sentido (ou ressentido), do sexto sentido, da fé sentida, do sentido da vida, do verbo sentir...e um novelo de sentidos se desfia (FREITAS et al, 2012, p.02).

Intentando essa busca do sentido, ou das representações do sentido dentre outros sentidos, várias concepções de significados ou intenções são atribuídas ao mesmo, isso constatado, por exemplo, dentro do que os dicionários trazem como definição para o uso do termo. Vejamos.

O dicionário *Dicio online* traz, como significados para o termo, os seguintes verbetes: “*S. adjt.*: Magoadado; que fica ofendido com facilidade; melindrado ou ressentido; triste; em estado pesaroso; que está repleto de sentimentos. *S. subs masc.:* aptidão para receber as impressões externas através dos órgãos sensoriais: os cinco sentidos; o sentido da visão. Direção; Orientação que se deve ou pode seguir. Significado; a significação de uma palavra. Faculdade de sentir, de gostar, de apreciar

ou de julgar; senso ou tino. *S. inter*: voz de comando; expressão de atenção, cuidado<sup>41</sup>.

De forma mais abrangente, encontramos no dicionário Michaelis (1998) 18 significados, dentre eles destaca-se:

*Sentido*: 1. Que se sentiu. 2. Magoado, melindrado, ressentido. 3. Que se ofende com qualquer coisa, sensível, suscetível. 4. Contristado, pesaroso, triste. 5. Lamentoso, plangente. 6. Que se pressentiu. 7. Meio poder, que está em começo de decomposição, um tanto estragado. *Equitação*: 8. Diz-se do cavalo muito sensível às ajudas e solicitações do cavaleiro. *Sm.* 1 – Cada uma das funções nervosas em virtude da qual um organismo é capaz de receber e perceber imposições e alterações do ambiente. 2- *Obsol.*- Órgão do sentido. 3 – Faculdade de sentir, de compreender, de apreciar. 4- Faculdade de julgar, razão, bom senso, entendimento, juízo. 5- Faculdade de gostar, de apreciar, sentimento. 6- Ideia, ponto de vista, pensamento. 7 – Significação de uma palavra ou de um discurso. 8 – Propósito, intento, mira. 9 – Atenção, cuidado, ideia fixa. 10 – Interpretação que se pode dar a uma proposição. 11 – Explicação. 12 – Direção em que alguma coisa se desloca ou atua ou é imaginada deslocar-se ou atuar. [...] 17 – Maneira de considerar, modo, aspecto, ponto de vista. *Sm pl.* 1 – Faculdade de experimentar o prazer, concupiscência, sensualidade. 2 – Faculdades intelectuais, raciocínio. [...] *S. figurado*: Sentido das palavras quando são tomadas em acepção metafórica. *S. lato*: Acepção ampla: opõe-se a sentido restrito. *S. moral*: A consciência, encarada como fonte de intuição entre o bem e o mal. *S. próprio*: Sentido literal de uma palavra por oposição ao sentido figurado. *S. restrito* ou *S. rigoroso*: Interpretação que se dá às palavras, cingindo-se à sua acepção natural, ou só ao ponto de que se trata. *Sexto. S.*: Capacidade excepcional de perceber ou compreender intuitivamente. [...] (MICHAELIS,1998, p.1920).

São nessas variações, na polissemia da palavra, que os vários sentidos se encontram, se unem, transcendem e multiplicam os caminhos de trânsito do termo: Sentido-percepção, sentido-sensação, sentido-objetivo, sentido-subjetivo, sentido-intencionalidade, sentido-corporalidade, sentido-ação, sentido-espiritual (juízo-pensante), sentido-significado, sentido-direção.

Ainda coadunando com Freitas et al (2012), as diferentes acepções do termo nos remetem a diferentes funções, que poderiam ser colocadas como *funções básicas*. Estas (estariam) mais ligadas ao corpo, como a sensação e percepção, passando pelas *funções intermediárias*, ligadas ao

<sup>41</sup> Disponível: <https://www.dicio.com.br/sentido/> <Acesso:11/07/2017>

humor, afeto e sensibilidade, culminando nas que se associam as chamadas *funções superiores* – memória, consciência, sentimento, linguagem, pensamento, juízo. Nessa explicação os significados do termo sentido estariam, na sua maioria, relacionados ao psiquismo, onde poderia, então, ao falar desse conjunto de funções, chamar de subjetividade, notando que alguns deles remeteriam a algo que ultrapassa a referência física ou a cultura (FREITAS et al, 2012, p.03).

Isto posto, o sentido que vamos nos ater neste trabalho, está relacionado à atividade e mobilização, que se ancora no conceito de *Sentido* em Charlot (2000). Mas antes, necessário se faz analisar o significado do termo *mobilização*, pois este remete a ideia de movimento - pôr-se em movimento -, adquirindo contornos sólidos em sua teoria. Para Charlot, primeiro é preciso entender a diferença existente entre mobilizar e motivar, no qual a mobilização seria um estímulo desencadeado internamente.

A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (CHARLOT,2000, p. 54-55).

Assim, mobilizar, para Charlot, seria pôr recursos em movimento, reunindo forças para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido a mobilização seria preliminar a ação. Contudo, o conceito de mobilização remete a outros dois conceitos, quais sejam, de recursos e móbil (este entendido como “razão de agir”).

Mobilizar é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. [...] o móbil não poderá ser definido senão como “entrada” na atividade. A atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta [...] (CHARLOT, 2000, p. 55).

O móbil seria entendido como o desejo pelo resultado e a busca pela realização dessa meta, movimento intimamente relacionado com a ação na atividade. Um conjunto intrínseco de investimento cuja dinâmica remete a um desejo, um sentido, um valor a ser conquistado.

Segundo Charlot (2000) essa dinâmica supõe uma troca constante com o mundo, onde encontramos metas desejáveis, meios de ação e outro recurso, que não ela mesma, para concretização desse movimento. Dessa forma, por Sentido, Charlot citando Francis Jacques (1987), entende que:

Um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Neste viés, o sentido considerado por Charlot - sentido da diferença, sentido da referência e sentido da comunicabilidade - é o que produz significados individuais e com relação com outras coisas e pessoas de sua vida. É o que produz inteligibilidade sobre algo e dessa forma esclarece o mundo; que através da comunicabilidade estabelece trocas com os outros. Em síntese, esse sentido, produz-se por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros. Charlot, citando Leontiev (1975), diz que o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. Assim, como poderíamos pensar o sentido da atividade docente para o professor/a, por exemplo? O que o mobilizaria a continuar? Poderíamos pensar que o aprendizado dos alun@s (resultado do ensinar) o estimularia a continuar o processo (meta) permitindo satisfazer o desejo (móbil) de ensinar. Contudo, seguindo na esteira do autor, meta e móbil sozinhos não permitiram entender o sentido do ato que só vai deslindar se estiver em relação a essa meta e a esse móbil. Ou seja, no emaranhado do desejo que movimentaria um ato, uma situação ou uma ação, é que o sentido se inscreveria para o indivíduo. Quando digo: “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que tem um valor, e o contrário também se aplica “isso não faz sentido”, indicaria a falta de relação com o que acontece. No ambiente de uma sala de aula

essa é uma situação frequente: o aluno ou aluna não entendem o conteúdo explicado pelo professor/a, e os mesmos perdem o interesse pela atividade, pois (para eles) não faz sentido o que está sendo dito, não há nenhuma relação estabelecida que desperte esse desejo em querer aprender. “Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

#### 4.3 O PROJETO DE SER, EM SARTRE

Só há liberdade numa situação e só há uma situação pela liberdade (Sartre).

A frase usada na epígrafe desta terceira categoria, foi escolhida para, de certa forma, anunciar o tom que acompanha o fundamento básico da filosofia de Jean Paul Sartre (1905-1980), qual seja, o indivíduo e a liberdade. Uma filosofia que não se constitui, conforme críticas recebidas, ou se caracteriza na inevitabilidade dos conflitos humanos (BURSTOW, 2000), ou ainda, nas relações impossíveis entre pessoas, pautadas na máxima que “o inferno são os outros”. Ao contrário, Sartre preocupava-se (e muito) com as relações humanas estabelecidas na compreensão e no auxílio mútuo, haja vista que sua filosofia nasce num cenário de guerra, não para dividir ainda mais as pessoas, mas sim para unir e confortar, apontando que havia uma escolha.

Cabe salientar, que não é nossa intenção aprofundar o pensamento filosófico (complexo e denso) de J.P. Sartre neste momento, mas apenas mostrar que nos pautaremos na inteligibilidade Sartriana para abordar um de seus conceitos - projeto-de-ser -, que julgo importante como guia das nossas reflexões no exame das respostas obtidas no questionário (que veremos no capítulo 4.5).

Jean Paul Sartre (1905-1980), escritor, filósofo e dramaturgo francês, tido como “consciência crítica do nosso tempo” (EHRlich, 2002), esteve sempre atento ao fenômeno humano. Gostava e queria entender as pessoas, a personalidade humana, tal como ela se apresentava. Como artista militante de esquerda engajou-se, através de suas obras, refletindo que “o escritor, o intelectual, o filósofo tem uma responsabilidade diante do que faz, fala ou escreve” (SARTRE, 2006, p.5). Acreditava que deveria entender a realidade humana desta forma, sem “a ilusão do trás-mundos”, como ela acontecia, dentro do seu próprio movimento, tentando manter-se o mais próximo possível da realidade, da vida, da ação das pessoas, num constante caminhar rumo ao futuro.

Buscando recuperar o ser humano concreto, Sartre se “viu atraído pela Fenomenologia apresentada por Aaron, como a filosofia das coisas concretas e do fenômeno humano, sem cair nos males do idealismo e do realismo” (BEAUVOIR, 1961 *apud* EHRLICH, 2002, p.26).

A construção de sua obra filosófica deu-se no período das duas grandes guerras mundiais, intensificando sua preocupação de compreender o homem (em sociedade), suas escolhas e seu movimento (dialético) na história. Em 1934 foi a Berlim para melhor estudar a Fenomenologia e ali elaborou sua primeira obra técnica filosófica: *A Transcendência do Ego*, para esclarecer o Ego como transcendente, que se constitui nas relações com os outros e a materialidade. Sartre pensou o Ego como algo que, estando fora, no mundo, pode ser conhecido, alcançado e transformado. Para o autor, não existe uma natureza humana, já que não existe uma essência divina para concebê-la. O homem se faz a partir da sua existência, do seu estar no mundo. Ele nasce (existe) e, na constituição social, encontra a si mesmo e vai constituindo-se constantemente. “Tudo está fora. Tudo, até nós mesmos: fora no mundo, entre outros”<sup>42</sup>. “Não há mundo sem homem como não há homem sem mundo”, ou seja, sem o homem o mundo é pura materialidade bruta, sem significado para ela mesma. (BERTOLINO, 2016)<sup>43</sup>.

Dessa forma, essa condição é/será permanentemente construída. Sartre contribuiu assim, para supressão do dualismo existente na filosofia até então, qual seja, da essência preceder a existência. Ao romper com esse dualismo filosófico, propõem “ir às coisas mesmas” para conhecer o objeto, o fenômeno, lançando o existencialismo como base – a existência irá preceder a essência, dizendo que “não precisa existir um ser oculto para dar sentido para as coisas”. As coisas são como são. Assim, Sartre se propõe a verificação ontológica desses dois polos: o sujeito e o objeto/homem-mundo, esclarecendo o que é o ser do sujeito e o ser do objeto, ou seja, a sua consistência (EHRLICH, 2002).

A partir da constatação de Husserl relativamente a consciência como intencionalidade, Sartre clareou a primeira região ontológica, a condição transfenomênica do sujeito: a consciência ou, o Nada. Ao descrever a consciência, verificou como Husserl que esta é pura espontaneidade, ou seja, ela

---

<sup>42</sup> Registro de informações, em aula, sobre a *Transcendência do Ego*, mediada pelo professor Dr<sup>o</sup> Fábio M. Pinto.

<sup>43</sup> Participação do prof. Pedro Bertolino em 20/04/2016, debate do livro *Questão de Método*.

é o ‘nada’ que permite tomar as coisas como objeto (EHRlich, 2002, p. 34).

Portanto, a consciência para existir é/será sempre consciência de alguma coisa, de algo (consciência Intencional); ela o será em relação a esta necessidade que tem a consciência de existir como consciência de outra coisa diferente dela, a qual Husserl irá chamar de intencionalidade (SARTRE, 1968, p.30 *apud* EHRlich, 2002, p.35).

O mundo se impõe à consciência com a regularidade que lhe é própria. Impõe ao mesmo tempo sua existência. “A aparência não oculta a essência, senão que a revela: é a essência. A essência de um existente não é já uma virtude enraizada na profundidade desse existente: é a lei manifesta que preside a sucessão de aparições, é a razão da série” (SARTRE, 2005, p.16). Nesse sentido, de acordo com Ehrlich (2002), a realidade para si mesma é contínua, não se diferencia, e impõe-se com sua regularidade à consciência.

Com a intenção de mostrar e esclarecer o ser humano como ontologicamente livre, eleitor e responsável por seus atos e suas escolhas (contingenciadas), Sartre aprofunda a teoria da personalidade trabalhando o problema da temporalidade e da relação com o futuro, desenvolvendo os conceitos elucidativos do projeto de ser para, de forma análoga ao que a psicologia da época apresentava, esclarecer a liberdade ontológica e sua responsabilidade diante do futuro.

Colocando-se no quadro da época, não havia, até então, uma psicologia com esclarecimentos científicos que desvendasse a “universalidade dos fenômenos emotivos (ira, medo, cólera, alegria, etc), ocorridos na vida diária das pessoas, nem que tangesse a personalidade que fosse devidamente esclarecida pela ciência. A ideia corrente na psicologia, era a do Ego como habitante da consciência, e quanto a isso Sartre se contraporia veementemente.

Através do método Progressivo-Regressivo, Sartre avança nos desdobramentos da verificação da transcendência do Ego esclarecendo a relação do sujeito singular com o universo dos demais sujeitos, “compreendendo o homem no movimento dialético constituindo-se na relação com os outros e com a materialidade” (BERTOLINO, 1995, p.33 *apud* ERLICH, 2002, p. 27).

O método existencialista é heurístico, “ele nos ensina coisas novas porque é regressivo e progressivo ao mesmo tempo” [...] não terá outro meio senão o vaivém. Determinará progressivamente a biografia (por exemplo),

aprofundando a época e a época aprofundando a biografia. Longe de procurar integrar logo uma à outra, mantê-las-á separadas até que o envolvimento recíproco se faça por si mesmo e ponha um termo provisório na pesquisa (SARTRE, 1973, p. 176-177, grifos do autor).

Ou seja, Sartre mostra, dessa forma, a capacidade heurística do ser humano de inventar e fazer descobertas, sempre situado no tempo e espaço, e que na ação concreta e direta com o mundo se vê de frente para um futuro, “algo” que o ‘puxa’, modifica o inacabamento pertinente a condição humana e movimentada a história. Esclarecendo melhor a questão, Maheirie e Pretto (2007), colocam que,

Numa perspectiva histórico-dialética, o sujeito se constitui a partir das relações e, conseqüentemente, das mediações que estabelece com o mundo. Situado num contexto histórico específico, o sujeito está em meio a conflitos, contradições, negações, afirmações e superações, as quais estão impressas nas suas ações cotidianas, mediadas pela história que se dá num movimento dialético – o movimento universal-singular. Isto é, o homem, em seu sentido genérico, se faz um sujeito singular-original, já que pode se fazer diferente do que a história fez dele, e se faz, ao mesmo tempo, um sujeito universal, já que contém a história da humanidade em si, e se encontra aberto a uma diversidade de possibilidades em curso (MAHEIRIE; PRETTO, 2007)<sup>44</sup>.

Neste sentido, a compreensão dialética entende o sujeito sempre em uma relação direta das relações pessoais estabelecidas entre si, com a cultura que permeia a sociedade e em uma dada temporalidade (passado, presente, futuro). Deste modo, o movimento progressivo-regressivo fundamenta a noção de práxis singular que, por sua vez, constitui a noção de projeto, definidor do sujeito singular-único, para Sartre (MAHEIRIE, PRETTO, 2007).

---

<sup>44</sup> MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. – O movimento progressivo-regressivo na dialética universal e singular. Revista Dep. Psicologia, UFF, vol.19, n2. Niterói, jul-dec, 2007. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232007000200014&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232007000200014&script=sci_abstract&lng=pt) <Acesso:22/06/2017>

Conforme alerta Erlich (2002), a definição do projeto-de-ser não pode ser entendida como um conceito “solto”, ou isolado dentro da obra de Sartre, pois o mesmo, ao apresentar uma psicologia que concebe o ser humano voltado para o futuro, precisaria que a mesma fosse tratada nos rigores da ciência.

Assim, para entender a noção de projeto, é preciso considerar que a ontologia sartriana compreende o sujeito sempre no inacabamento (ser-para-si), sendo seu princípio basilar o da liberdade de escolhas; um sujeito sempre em constituição, não sendo, portanto, determinado no seu vir-a-ser, e justamente por não estar determinado será entendido como um projeto.

Não está pronto, está por se fazer e ele será precisamente aquilo que fizer com aquilo que se fez dele. Num primeiro momento viverá seu projeto espontaneamente, sem manter o eu posicionado frente a suas escolhas e seu agir. Apenas num segundo momento, a partir da reflexão crítica, poderá ter condições de assumir o projeto explicitamente. De qualquer modo, eleger um projeto, qualquer que seja ele, faz-se uma obrigação ontológica para os sujeitos rumo a humanização (MAHEIRIE;PRETTO, 2007).

Neste viés, a ideia de projeto caracteriza-se pela superação de uma situação, quando cada indivíduo resolve *fazer algo daquilo que fizeram dele*, mesmo que não se reconheça jamais em sua objetivação. De acordo com Sartre (1973, p.158),

Esta superação, encontramos-la na raiz do humano e de início na carência [...] a conduta mais rudimentar deve ser determinada ao mesmo tempo em relação aos fatores reais e presentes que a condicionam e em relação a certo objeto a vir que ela tenta fazer nascer.

Ou seja, o projeto se faz no presente com base no passado, movido por um desejo (futuro), algo que ainda não é, mas que desenha-se a ser, numa interligação cognoscível, isto é, são as ações concretas que realizamos em nossa vida, como estudar, trabalhar, praticar esportes, fazer faculdade, casar, ter filhos (ou não), etc, entre tantos outros exemplos que caberiam aqui, que vão dando o colorido ao projeto singular de cada um/a. Seria assim, a forma, segundo Sartre, como as coisas

aconteceriam e que nos colocaria em movimento, de maneira singular e particular, nos projetando para o futuro continuamente, dentro de um campo de possibilidades de uma dada realidade social e histórica.

Assim, positiva e negativamente, os possíveis sociais são vividos como determinações esquemáticas do futuro individual. E o possível mais individual não é senão a interiorização e o enriquecimento de um possível social (SARTRE, 1973, p.159).

Isto é, a realidade objetiva que se impõe a nós é retida pelo subjetivo a todo momento, fazendo com que novos passos sejam dados (e reprogramados) em direção a uma nova objetividade, desdobrada num futuro.

O campo do possíveis sempre existe e não devemos imaginá-lo como uma zona de indeterminação, mas ao contrário, como uma região fortemente estruturada, que depende da história inteira e que envolve suas próprias contradições. É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a história: seu projeto toma, então, uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos (SARTRE, 1960; 1978, p.153 apud MAHEIRIE; PRETTO, 2007).

Vimos, portanto, que o projeto existe desde que o sujeito é lançado ao mundo, alimentado pelas experiências vividas que irão atribuir o colorido particular ao mesmo, conferindo-lhe assim, o diferencial de cada projeto e de cada sujeito.

Assim, para entender o projeto de ser e o sentido da atividade docente frente às manifestações de violências, buscamos compreender estes sujeitos primeiramente situados na sua especificidade histórica, relacionando o sentido da atividade docente a uma razão que mobiliza os sujeitos a entrar na atividade (ser-professor). Esta razão relaciona-se com o projeto de ser na medida em que se coloca como o conjunto de experiências realizadas e o modelo a ser realizado, este, constituído como projeto que, diante do futuro-imã, espraia-se na multiplicidade de perspectivas possíveis, na qual cada sujeito vai se ressignificando, colorindo sua história específica.

## 5 POR ONDE “ANDA” A VIOLÊNCIA

Neste capítulo vamos apresentar o percurso realizado no campo, junto aos Professores de Educação Física – efetivos e temporários - da RME de Florianópolis-SC, participantes regulares, em 2016, das formações, oferecidas mensalmente pela SME.

Aqui a proposta é explicar, de maneira concisa, a coleta de dados, o contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o âmbito da Formação Continuada, o grupo de professores de Educação Física participantes da pesquisa e, em seguida, debruçar esforços nos blocos e categorias para exposição dos dados obtidos.

### 5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Dentro de um processo de pesquisa, a coleta de dados, a ida ao campo, as observações, o contato com as fontes, enfim, tudo que constitui e vai constituindo-se no decorrer do processo, configura-se em momento prenunciado.

O levantamento dos dados torna-se importante ferramenta para cercarmos nosso objeto de todas as possibilidades e variáveis, sabendo que, ainda assim, trata-se de um ponto de vista que revela a vista de um determinado ângulo a ser analisado. Ou seja, o desvelamento que buscamos realizar só o é diante de um aspecto, que pode ser confrontado com outros e mostrar-se frágil, carente de novo exame. A interpretação de dados, segundo Flick (2009, p.277) é a essência da pesquisa qualitativa, e as categorias, nesse procedimento, referem-se ao resumo de conceitos genéricos em redes de relações que durante todo o processo guardam impressões, associações, questões, ideias e assim por diante. Assim, as lentes teóricas das quais nos servimos para a interpretação dos dados, revela um determinado olhar sobre a realidade que se apresentou.

De acordo com o objetivo de analisar o sentido da experiência docente e as relações de violências nas aulas, esta pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório, pelo caráter de aproximação e familiaridade que busca manter com o fenômeno pesquisado. Oliveira (2011, p.20) citando Gill (1999), considera que a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou de hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Segundo Zikmund (2000), mencionado por Oliveira (2011, p.21), os estudos exploratórios são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias. Dessa forma, mesmo quando já existem conhecimentos do pesquisador sobre o assunto, a pesquisa exploratória se faz vantajosa pois, para um mesmo fato organizacional, pode haver inúmeras explicações alternativas e sua utilização permitirá tomar conhecimento, se não de todas, pelo menos de algumas delas.

Conjugando as necessidades do momento, elegemos as abordagens de natureza qualitativa-quantitativa para tratar e interpretar os dados, por entendê-las complementares, a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, absorvendo daí os saberes desejados (OLIVEIRA, 2011, p.27).

Deste modo, dado o recorte do objeto de pesquisa para o sentido da experiência docente, a apreensão do declarativo aconteceu com a utilização do questionário como técnica para a coleta. Segundo Gil (1999), o uso do questionário pode ser definido como uma técnica de investigação cujo objetivo é o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc de um determinado grupo ou população (GIL, 1999, p.128 *apud* CHAER et al, 2011, p.260). Carmo e Ferreira (1998) citado por Henrique (2004), apontam como vantagens do questionário sua implementação ao oportunizar a sistematização e quantificação dos dados, que possibilita vislumbrar a fonte e seu potencial estatístico. Contudo, em que pese contra a sua utilização, Henrique (2004, p.159) indica a dificuldade da sua concepção, a possibilidade de ausência de respostas (em algumas questões), a dubiedade das respostas dadas ou, ainda, apresentar (quando questões abertas) pensamento resumido, sucinto, que dificulta e limita algumas inferências.

Considerando então o alcance e o limite dessa ferramenta, a opção de análise valeu-se das abordagens quantitativas e qualitativas para tal empreendimento. O questionário padronizado compôs-se por 40 questões, sendo 19 questões fechadas, 13 questões abertas e oito questões mistas, divididas em seis blocos, a saber: I - Dados Pessoais; II - Perfil Acadêmico Profissional; III - Relação com a docência em Educação Física; IV - Sobre o ambiente de trabalho e as aulas de EF; V - Sobre as violências na escola; VI - Sobre sua relação com as manifestações de violências nas aulas de EF. Desses seis blocos, ao final do processo, intentando melhor manipulação do material coletado, agrupou-se para análise em três blocos temáticos, a saber: I - a Relação da Educação Física com as Violências; II - a Relação com as Violências no contexto escolar (tipos, características) e a III - Relação com a Docência. Perpassando os blocos temáticos, as categorias gerais elegidas para guiar as análises

figuram-se na noção do Sentido, na caracterização das violências e no projeto de ser professor ou professora.

A eleição do grupo em formação, enquanto sujeitos dessa pesquisa, se justifica por entender que nesses encontros seria possível obter um número considerável de informações, tendo maior alcance da população alvo da pesquisa, uma vez que esses professores vinham de diferentes unidades educativas. Outro ponto que despertou interesse, foi perceber que traziam (com frequência) relatos de violência ocorridos em suas aulas, juntamente com queixas estruturais. Acompanhando e participando dos encontros, em momentos de debate acerca dos problemas em aula, particularmente, sentia-me provocada com algumas colocações por perceber insinuações preconceituosas, ancoradas em juízos de valor, que normalmente colocavam as crianças e adolescentes - oriundos de comunidades expostas à maior grau de violências -, como responsáveis únicos pelos problemas nas aulas, dentre esses, os relacionados às violências. Assim, aliado ao fato de que faço parte efetiva dessa Rede de ensino e desse grupo de professores, essas questões - relativas às violências - instigaram-me a adentrar novamente o campo da pesquisa, tendo esse fenômeno como objeto de estudo.

Os encontros de Formação Continuada, com característica de “convocação”, portanto obrigatório, conforme prediz a Portaria Normativa Nº 006/2016<sup>45</sup>, no § 4º, em que se lê: “a ausência não justificada nos termos da Instrução Normativa nº 006/SMA/2014, em cursos e eventos, reuniões, colegiado de classe e/ou no tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função no próprio local de trabalho, definidos pela Direção da Unidade Educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação, será considerada falta não justificada (código 04)” (PMF, PORTARIA 006/2016), aconteciam uma vez em cada mês, organizados na Hora Atividade do professor/a, para atender a demanda logística das Unidades de Ensino. Para facilitar essa organização nas escolas, os encontros eram realizados em dois dias da semana - segunda-feira ou sexta-feira – e, de acordo com o artigo 5 dessa mesma portaria, “Os professores da área de Educação Física que atuam

---

<sup>45</sup> Que normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis, definindo as diretrizes para organização das atividades pedagógicas inerentes ao cargo e função, nas Unidades Educativas da RME de Florianópolis-SC, durante o ano letivo de 2016, conforme o que estabelece a Lei Municipal 2.517/1986, Lei Municipal 2.915/1988, Lei Complementar CMF nº 063/2003, Lei Federal 11.738/2008, Lei Municipal nº 427/2012 e Resolução CP/CNE nº 2/2015. Disponível: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_02\\_2016\\_11.22.51.3298381dfea577ca47e6beb8891b8417.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_02_2016_11.22.51.3298381dfea577ca47e6beb8891b8417.pdf) <Acesso:19/06/2017>

nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, concomitantemente, optarão por qual grupo de formação participarão durante o ano letivo 2016, considerando uma das etapas”, estando, portanto, a critério de cada docente.

Diante disso, a coleta - através do questionário, obedeceu essa ordem que, para efeito de compreensão, denominarei Grupo I (os professores que fizeram formação nas segundas feiras) e Grupo II (os professores dos encontros da sexta feira).

A primeira coleta do grupo I (GI) ocorreu no dia 14 de outubro de 2016, numa manhã muito chuvosa. Este fato, lançou o indicativo à pesquisadora de que talvez não fosse possível atingir o número ideal de professores naquela manhã. E foi o que aconteceu. Poucos estavam presentes no momento inicial da reunião, impondo uma reorganização das intenções previstas, até para não alterar a pauta já programada para aquele dia (de formação). Assim, em conversa com o Assessor de EF, transferimos a primeira coleta para o período da tarde, apostando num maior número de professores. Conforme o previsto, o número de professores aumentou de 08 para 15 presentes (no período da tarde) e, assim, iniciamos nossa coleta.

O tempo reservado para o processo de coleta foi de uma hora e contou com a solicitude do Assessor que fez as falas protocolares, apresentando a pesquisadora, discorrendo sobre a pesquisa, explicando os dados administrativos, como a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC e, portanto, sua validação científica junto à SME e à RME de Florianópolis-SC.

Passada a palavra, falei da minha experiência como professora dessa Rede desde 1999, da situação de temporária (ACT) até a efetivação, em 2006 e dos problemas enfrentados no início de carreira, dentre esses os relacionados às manifestações de violências. Em seguida, coloquei os motivos que me levaram a escolher essa temática como objeto de estudo, e em como esse grupo constituiu-se em fonte da pesquisa.

Na sequência, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando os principais pontos, como objetivo da pesquisa e metodologia, deixando claro que o caráter da participação era voluntário, podendo (os professores) a qualquer etapa da coleta desistir, sem qualquer ônus. Porém, todos os participantes, do GI, responderam às perguntas sem intercorrências.

Na sexta-feira, 21 de outubro de 2016, foi a vez de encontrar com os professores do Grupo II (GII) e, conforme combinado (em momento anterior) com o Assessor, a aplicação do questionário aconteceu no início da manhã por conta da extensa pauta marcada para aquele dia. Assim,

com um número de 15 professores presentes, iniciamos nossa segunda etapa da coleta. Conforme ocorreu na coleta anterior, foi seguido o protocolo de apresentações e exposição dos objetivos da pesquisa, leitura do TCLE, reforçando o caráter voluntário da participação e que os mesmos poderiam desistir (do questionário), mesmo já tendo iniciado, sem qualquer problema, tal qual exposto no primeiro grupo. Após tais explicações, quatro professores manifestaram não ter interesse em participar da pesquisa.

Outro fato ocorrido nesse dia, foi a chegada de vários professores em horários diferenciados, o que nos fez reorganizar a pauta prevista, explicando que estes responderiam o questionário no período da tarde, quando ocorreria a segunda parte da formação prevista para aquele dia. Logo no início das atividades do período da tarde, alguns professores responderam o questionário dentro das mesmas garantias protocolares asseguradas no período da manhã.

Para o contorno da pesquisa, em 2016, dos 45 professores regulares na formação continuada para o ensino fundamental, 41 se fizeram presentes nos dois dias de coleta, sendo 15 no grupo I e 26 no grupo II. Do grupo II, dos 26 professores, oito não participaram, ficando, então, um total de 18 questionários válidos para a análise, que somados com o GI resultou em 33 professores participantes. A coleta abrangeu 25 Unidades Educativas, sendo 21 escolas de educação básica (1º ao 9º ano), três unidades de educação infantil (creches e NEI's) e uma escola desdobrada (1º ao 5º ano).

## 5.2 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis está disposta em dois segmentos para atender a população: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O primeiro segmento - E.I. - compõe-se por 79 creches e Nei's e quinze 15 unidades conveniadas, totalizando 94 unidades educativas, responsáveis por acolher 14.702 matrículas em 2015.

Para atender as demandas do Ensino Fundamental, fazem parte da Rede 36 Unidades Educativas (U.E.), sendo 27 escolas básicas e nove desdobradas. As escolas desdobradas “[...] no contexto da RME Florianópolis, são pequenas unidades que atendem um número reduzido de alunos (entre 64 e 204), apenas dos anos iniciais do ensino fundamental e, no caso de cinco unidades, também da Educação Infantil” (COSTA, 2015, p.76).

As matrículas, realizadas no segmento do ensino fundamental em 2015, foram de 16.604 estudantes. Já no segmento de educação de jovens adultos – EJA - havia nove Unidades em atendimento e 1.487 matrículas.

As diretrizes para o cumprimento do calendário escolar, em 2016, estabelecia que o mesmo - constituído de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>46</sup> e Dia de Efetivo Trabalho Educativo/Escolar (DETE)<sup>47</sup> - cumprisse a carga horária de 200 dias Letivos e ou no mínimo 800 (oitocentas) horas, conforme o previsto na Lei 9.394/96, dos Pareceres do CEB nº 5/1997, 12/1997, 02/2003, 15/2007 e 16/2008 do Conselho Nacional de Educação, da Lei Municipal nº 7.508/07, das Resoluções e Pareceres nº 01/10 e 13/15 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis<sup>48</sup>.

Essa portaria determina, ainda, que a jornada das atividades de docência dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função nas U.E. da Rede Municipal de Ensino, fosse organizada semanalmente, conforme tabela anexa àquele documento. Para os professores de área/disciplinas específicas - aqui a EF - a jornada semanal, respeitaria a seguinte disposição:

Tabela 7 - Jornada de trabalho semanal

<b>10 (dez) horas</b>	<b>07 (sete) aulas</b>
<b>20 (vinte) horas</b>	14 (quatorze) aulas
<b>30 (trinta) horas</b>	21 (vinte e uma) aulas
<b>40 (quarenta) horas</b>	28 (vinte e oito) aulas

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a PMF, a organização das atividades pedagógicas e administrativas, visa elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>49</sup> – que em 2013 era de 6,1 para os anos iniciais e de 4,4

<sup>46</sup> HTPC - considerado aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico e ou administrativo com a presença do pessoal docente, técnico e administrativo.

<sup>47</sup> DETE - considerada toda ação pedagógica, devidamente planejada, respaldada pela proposta pedagógica da U.E. em atividades que envolvam a participação dos professores e dos alunos. Disponível: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01\\_10\\_2015\\_9.16.17.f74bddfcdcf7ab531b4fa82fe793daaa3.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_10_2015_9.16.17.f74bddfcdcf7ab531b4fa82fe793daaa3.pdf) <Acesso:19/06/2017>

<sup>48</sup> Disponível: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos> <Acesso:19/06/2017>

<sup>49</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado inicialmente INEP, em 2007, que propunha calcular a taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados, em uma escala de zero a dez. Os índices de aprovação são obtidos a partir do censo escolar. As médias de desempenho utilizadas são

para os anos finais, tendo um aumento em 2016 apenas para os anos finais, elevando-se para 4,9. Essa elevação no IDEB, mostra que a taxa do analfabetismo, para jovens com mais de 15 anos de idade, reduziu de 3,6% (IBGE,2000) para 2,09% (IBGE,2010). A taxa de conclusão dos alunos que chegam ao 9º ano na RME-PMF, foi de 99,08%, mostrando que a evasão escolar reduziu para 0,92%. Dentro dessa lógica numérica, conforme os dados da PMF<sup>50</sup>, somos a primeira capital com menor taxa de analfabetismo e a 32ª cidade do Brasil.

Dentre as ações educacionais visando ampliar a qualidade dos serviços oferecidos, a RME de Florianópolis disponibiliza atendimento educacional especializado, por exemplo, para crianças e jovens com necessidades especiais e que precisam de estrutura física acessível, bem como, conta com profissionais qualificados para atendimento.

Os investimentos destinados para a Educação da RME em 2015, segundo relatório Todos pela Educação, ficou em torno de R\$ 282.045.638,26. Dentro desse valor, o custo por aluno, foi de R\$ 11.114,10 para cada estudante do ensino fundamental e de R\$ 8.827,29 por criança na Educação Infantil.

Outro ponto que o relatório destaca como importante dentro da proposta de gestão democrática da RME, diz respeito à eleição direta para diretores, que conta no seu histórico de vida eletiva a sua institucionalização a partir de 1986, mas somente para as escolas básicas.

Em 1994, dentro de uma visão de ampliação e conquista de direitos, foram implementadas as eleições diretas para diretores de creches e Neis. Porém, no ir-e-vir das mudanças políticas, em 1999 e 2000 houve o cancelamento do processo para esse segmento da educação infantil, adotadas pela gestão pública daquele período, em função de posturas contrárias. Esse processo legítimo e democrático de eleição, só foi retomado nas creches e Neis a partir de 2002.

---

as da Prova Brasil (municípios) e do Saeb (estados e nacional). A meta proposta pelo governo, via MEC, visa progredir da média nacional registrada em 2005 que era de 3,8 para um IDEB igual ou superior a 6,0 até 2022, para a maioria das escolas. A lógica do processo é que cada instância (municipal, estadual e federal) evolua e contribua, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional estabelecido para os países da OCDE. Disponível: <http://www.portal.mec.gov.br>

Disponível:

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09\\_12\\_2016\\_14.19.37.4f25b1e63178c11c3d87209bb80f04d8.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_12_2016_14.19.37.4f25b1e63178c11c3d87209bb80f04d8.pdf) <Acesso:19/06/2017>

### 5.3 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na busca por aprofundar conhecimentos sobre as relações ensino-aprendizagens no campo educacional e oportunizar acesso a novos conceitos, que amplie e aprimore as possibilidades de análise das situações pedagógicas vividas no dia-a-dia escolar, o Ministério da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, promulga a formação continuada em serviço, aos profissionais docentes, como forma de expansão das suas habilidades docentes.

Em 2005, pensando em atender a essa demanda educacional (dentre tantas), foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica de todo país, integrando assim, centros de pesquisa de diferentes universidades (GATTI; BARRETO. 2009; RIGHI et al, 2012).

A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e muitas vezes superficialidade (GATTI; BARRETO, 2009, p.207).

Em Florianópolis, conforme Relatório da Gerência de Formação Permanente - gestão 2009-2012, a constituição e estruturação da Formação Continuada, deu-se a partir da Lei complementar nº 348 de 27 de janeiro de 2009, quando a SME cria a Gerência de Formação Permanente (GEPE). No segundo semestre do referido ano, a GEPE passa a ter como atribuição *propor, articular e consolidar a política de formação continuada para os profissionais da educação* (GEPE/DAE/PMF, 2012).

No início dessa organização, as atividades foram centralizadas na administração e organização da logística do Centro de Educação Continuada (CEC). Em 2010 o GEPE iniciou o ano estruturando a articulação dos processos de formação em três grandes frentes: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Instituições conveniadas de ensino fundamental (ONG's e CEC's), todos vinculados à Diretoria de Ensino Fundamental (DEF). Assim, para cada um destes segmentos, foi desenvolvido um planejamento sistemático para

pensar e operacionalizar o desenvolvimento da formação profissional, organizando as mesmas por função, em dias da semana definidos de forma a não prejudicar a rotina educativa da U.E's.

Costa e Bassani (2014) colocam que por "formação continuada" deve-se ter a compreensão tanto do ponto de vista dos documentos publicados a partir de 2010 quanto do emprego que se faz desse conceito no contexto brasileiro, de atualização e aprofundamento dos conhecimentos. Ou seja, pensando para além das exigências governamentais, há que se pensar na necessidade de aperfeiçoamento profissional, posto que,

A formação continuada é parte do próprio trabalho docente, seja quando promovido pela gestão pública, seja decorrente da própria iniciativa pessoal do professor. Em função de sua importância, essa dimensão está em nível de igualdade com outras tantas funções e atividades que caracterizam o fazer do professor (WIITIZORECKI; MOLINA NETO, 2005 apud COSTA; BASSANI, 2014:318).

Analisando a relação da formação continuada articulada com os resultados de avaliações internas<sup>51</sup>, Oliveira (2012) diz que na busca por melhorar o desempenho dos alunos e alunas nessas avaliações, os discursos políticos e midiáticos colocariam demasiada ênfase neste momento de formação destinadas aos professores como explicação para o bom ou mau desempenho dos estudantes, ocultando, segundo a autora, as reais intenções.

Nessa perspectiva, a formação continuada estaria atrelada à estratégia de avaliações externas visando, prioritariamente, alcançar resultados que possibilitassem às escolas um ranking favorável, mostrando seu bom desempenho escolar. Mas será que esse espaço de construção de saberes pedagógicos serve apenas como "treinamento" docente para atingir resultados nas avaliações? Resultados esses que, de

---

<sup>51</sup> Avaliações externas, também chamada de avaliações em larga escala, é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita um retrato do seu desempenho. A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o sistema Nacional de Avaliação da educação Básica (SAEB), desenvolvido a partir de 1990 e aplicado inicialmente em 1995. Disponível: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/> <Acesso:19/11/2016>

acordo com Oliveira (2012), nem sempre vem ou melhoram. Como a formação continuada é entendida na RME de Florianópolis?

Ainda na esteira da autora, a formação continuada de professores na RME de Florianópolis surgiu tendo dois marcos evidentes, um a partir de 2007 com a criação do IDEB e suas metas, e o outro em 2009, com a assinatura do Termo de Compromisso do Plano de Ações Articuladas (PAR) em que prefeitos se comprometiam a cumprir as metas propostas pelo MEC, em troca de assistência técnica e financeira. Em 2007 a RME criou seu próprio sistema de avaliação, com o nome de *Prova Floripa*.

Concomitante a esse processo, a área da EF, em 2009, começou um processo de desarticulação do programa de formação, marcados pela oferta de diferentes propostas, atingindo seu ápice em 2012, quando "o assessor responsável se exonerou e não houve substituição" (COSTA; BASSANI, 2014, p.321).

Por conta desses problemas administrativos, durante muito tempo o grupo de professores de EF encontrou-se desestruturado, sem referencial, fortalecendo um senso comum depreciativo e negativo da área, qual seja, de profissionais desorganizados e sem compromisso. Para superar este momento contraproducente e também o 'estigma' de grupo desarticulado, algumas iniciativas foram pensadas e "levadas a termo" por um pequeno grupo de professores dispostos a dar seguimento e retomar o sentido dos encontros de formação. Esse 'andar solitário' dos professores de EF da rede, durou cerca de seis meses, até que em 2013, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), apoiando a organização e esforço coletivo, designou dois professores com vínculo na RME para fazer a mediação com a SME (COSTA; BASSANI, 2014).

Nesse mesmo ano, professores ligados à Universidade Federal de Santa Catarina, (MEN-CED) passaram a coordenar as reuniões de formação, propondo pautas temáticas e mediando os debates.

Em 2015 o cenário das formações em EF já contava com apropriada estrutura administrativa tendo como característica, a regularidade desses encontros. Outro ponto marcante dessa fase, foi que contou com o apoio logístico do nosso Assessor direto (professor de EF), que se disponibilizou a fazer essa tarefa, mediando a ponte EF-DEF-PMF, viabilizando (e muito) todo esse processo de (re)organização. Nesse período, dada a demanda da construção da Matriz Curricular do município, contamos, ainda, com o apoio do mediador externo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), designado como organizador responsável pela sistematização da nova matriz curricular da EF na RME.

Assim, até final de 2016, a formação da área de EF da RME estava organizada de maneira objetiva e com amadurecimento profissional, distribuídos em dois dias da semana – segunda e sexta feira – para melhor organização das U.E.'s. A regularidade das formações era mensal (podendo ocorrer eventualmente duas reuniões num mês). A média de professores por encontro (em cada um desses dias) variava de 20 a 25, totalizando uma frequência estável de 45 professores no grupo de formação do Ensino Fundamental. Desses 45 professores, a assiduidade refletiu o momento importante vivido pelo grupo, com encontros estruturados, objetivos, visando contemplar as demandas pedagógicas da área por meio de reflexões acerca da sistematização didática, organização dos conteúdos, assim como a promoção de espaço qualificado para debater assuntos que atravessam o cotidiano escolar.

As formações são extremamente válidas, pois nela discutimos e ampliamos nossa atuação como professores com a troca de experiências e as formações diferenciadas (E13P01).

As formações são importantes. Nos últimos anos tem oferecido temas importantes e bastantes pontuais, com discussões e debates. No entanto, gostaria de vivenciar práticas corporais diferenciadas e que as pessoas possam também fazer relatos de sua experiência em cada encontro (E05P01).

Penso que as formações são muito importantes e são nelas que estamos repensando e organizando nossa práxis-pedagógica. Este ano particularmente, está tendo muitos avanços neste sentido (E24P01) São momentos importantes para conhecermos novas práticas, discutirmos temas da nossa profissão e trocarmos experiências (E15P03).

#### 5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DE EF DA RME

A RME teve no ano de 2015,<sup>52</sup> uma média de 105 professores de EF atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Entidades Conveniadas e EJA, entre efetivos e temporários o que, de acordo com as

---

<sup>52</sup> Dados do censo escolar de 2015/2016.

informações obtidas através da página da PMF, manteve-se para o ano de 2016. Desse montante, cerca de 45 professores de EF fizeram opção em participar da formação oferecida para o Ensino Fundamental, foco da pesquisa. Cada segmento - EJA, Entidades conveniadas, Ed. Infantil - tem sua própria formação, assim há professores que atuam no ensino fundamental mas frequentam a formação oferecida pela EI ou de algum outro segmento.

Segundo informações obtidas junto ao assessor<sup>53</sup> de EF para o Ensino Fundamental, um problema estrutural se apresentava (e dificultava) quando (in)tentava a exatidão do número de professores participantes em tais formações, uma delas diz respeito a rotatividade dos professores substitutos. Essa dificuldade advinda, em certa medida, da instabilidade a que estão submetidos os professores temporários, uma vez que seus contratos podem lhes imputar portarias curtas, com validade de 15 ou 30 dias, fazendo com que seus contatos com todo o universo escolar sejam fragmentados e limitados pelas contingências. Outra dificuldade levantada refere-se às inúmeras situações encontradas, pois, o mesmo professor/a pode atuar em dois segmentos diferentes de uma mesma unidade escolar (há escolas com Ensino fundamental e educação infantil juntos) e, nessa configuração, escolheria seu segmento formativo.

Dentre as variáveis colocadas, outra apresentava o perfil de professores que precisariam complementar a carga horária em duas ou três unidades educativas e, às vezes, até em outra rede de ensino, como a de São José/SC, por exemplo, ou precisando manter empregos paralelos à escola, como academias de ginástica, escolas particulares, etc impossibilitando-os a frequentar os encontros formativos. E por fim, havia ainda a opção do professor ou da professora fazer sua escolha pela formação no Ensino Fundamental ou participar dos encontros da Educação Infantil sem filiar-se em definitivo a um ou a outro.

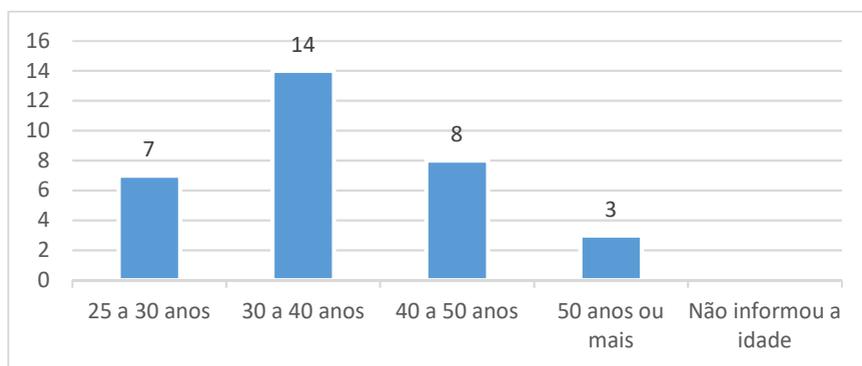
Assim, essas gradações dimensionam a dificuldade em precisar um número exato de professores em formação continuada no ensino fundamental, o que nos impeliu, portanto, a considerar para essa pesquisa, os que de forma constante-regular participaram das reuniões de formação - efetivos e temporários com portarias estáveis -, nos aproximando, assim, do número base de 45 professores. Desses 45 professores, 33 dispuseram-se a participar voluntariamente da pesquisa e submeter-se a aplicação do questionário. O perfil dos 33 participantes, mostrou que 11 estão trabalhando com contratos temporários e 22 ocupando cargos efetivos. A constituição é de 19 mulheres e 14 homens; a média de idade (homens e

---

<sup>53</sup> A. Costa, SME/RMEF, gestão 2015-2016.

mulheres) variou entre 25 a 30 anos: sete professores; de 30 a 40: 14 professores; de 40 a 50 anos: oito professores e acima dos 50 anos: três professores. Um participante não informou sua idade. Dentro do grupo de 50 anos ou mais, fazem parte cinco professores e apenas um deles possui vínculo empregatício menor que dois anos com a RME, os outros estão há mais de vinte anos. A percepção das manifestações de violência que esse grupo incorpora é bastante característica, como veremos mais à frente.

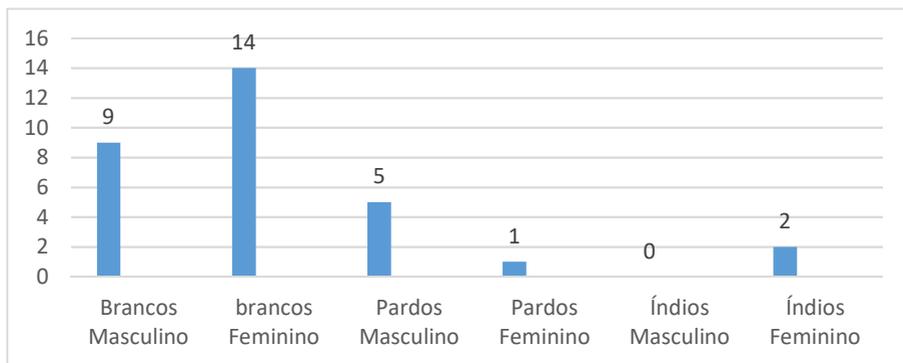
Gráfico 1 - Idade dos professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

A maioria dos professores é composta por Brancos, 23, sendo que este percentual é maior entre as mulheres e, dentro deste, com uma taxa menor de indígenas e pardos. Entre os homens, nove são brancos e cinco se autodenominam pardos. Apenas dois participantes não colocaram essa informação.

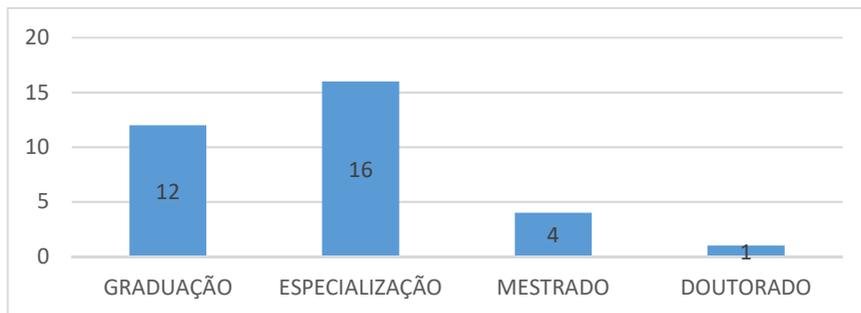
Gráfico 2 - Autodenominação dos professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Dentro do perfil acadêmico, 12 professores possuem graduação, 16 especialização, quatro com mestrado e um com doutorado.

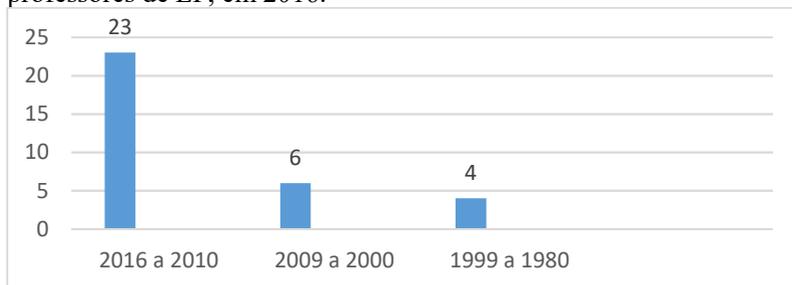
Gráfico 3 - Perfil acadêmico dos professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

O tempo de vínculo desses professores com a RME de Florianópolis-SC mostrou-se, também, bastante jovem, sendo que a maioria – 23 professores – estão a menos de seis anos atuando.

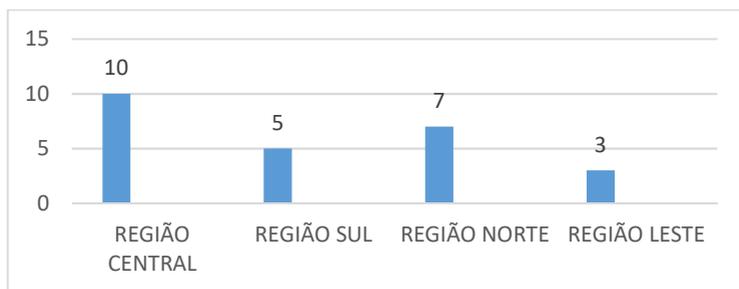
Gráfico 4 - Relação de vínculo com a RME de Florianópolis, dos professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Na observação do grupo, verificamos suas regiões de atuação e encontramos a maior concentração - 40% - na região central, compreendida nos bairros do Córrego Grande, Itacorubi, João Paulo, Pantanal, Saco Grande, Costeira do Pirajubaé, Serrinha e Prainha, em que foram registradas 10 Unidades Educativas (07 EF e 03 EI). Em seguida, com 28%, aparece a região do Norte da ilha, compreendendo os bairros de Santo Antônio de Lisboa, Barra do Sambaqui, Canasvieiras, Cachoeira do Bom Jesus, Ponta das Canas, Ingleses e Rio Vermelho, com sete U.E. registradas. Na região do Sul da ilha, 20 %, onde temos os bairros do Campeche, Armação do Pântano do Sul, Morro das Pedras, Ribeirão da Ilha e Pântano do Sul, registrando quatro escolas de educação básica e uma Unidade de Educação Infantil. Finalizando, na região leste, 12% de atuação dos professores, em três Unidades Educativas, distribuídas nos bairros de São João do Rio Vermelho, Canto da Lagoa, Lagoa da Conceição e Barra da Lagoa.

Gráfico 5 - Número de Unidades Educativas, por regiões de Florianópolis, em que atuam os professores de EF da RME de Florianópolis, participantes da pesquisa, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse esboço identitário e estatístico do grupo de EF, em 2016, vimos que as informações mostram um grupo constituído por maioria mulheres, brancas, com perfil de idade entre 20 a 40 anos, com pouco tempo de vínculo empregatício com a RME e sua maioria com graduação e especialização.

## 5.5 LANÇANDO OS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*A realidade mostrada em números para explicar a vida!*

Durante o processo de análise, após a realização de várias leituras do material coletado, organizamos todas as respostas digitando-as e armazenando os dados em planilha eletrônica para, conforme necessidade, acessar e vislumbrar a fonte abordada. A cada nova leitura, o desenho dos blocos temáticos e das categorias gerais, delineava-se. Assim, a proposta aqui apresentada está organizada em três blocos temáticos, com as respectivas categorias gerais, que serviram de guia para as subcategorias. Para melhor apreciação:

Tabela 8 - Blocos temáticos e Categorias de análise

Blocos temáticos	Categorias
<b>I - Relação EF com as violências</b>	<b>Sentido da experiência docente</b>
<b>II - Relação Educação com as violências</b>	Tipos e características
<b>III - Relação da docência com as violências</b>	Projeto e desejo de ser

Fonte: Elaboração da autora.

No primeiro bloco (I), analisamos as respostas obtidas referentes a Relação da Educação Física com as Violências. Interessou-nos a percepção dos professores frente às manifestações de violências ocorridas no interior das aulas de EF, em 2016. Começar observando a configuração das violências nas aulas de EF, nos ajudou a refletir acerca do que acontece no específico das aulas, descortinando os sentidos atribuídos à experiência docente. Neste exercício reflexivo, a categoria para análise foi a leitura fenomenológica da noção de *Sentido* e seus significados, discutidas à luz dos conceitos de Bernard Charlot (2002) sobre mobilização, sentido, atividade.

No segundo bloco (II), o exame recaiu sobre a Relação com as Violências no ambiente escolar para verificar como os professores classificaram as condições de trabalho em suas escolas, o quanto favoreceu ou dificultou o trabalho docente e, diante disso, os problemas que surgiram nas aulas de EF. Em seguida, percorrendo (imageticamente) os corredores, pátios e espaços outros das escolas, é inquirido aos pesquisados o entendimento deles acerca do que é violência, violência escolar e se os mesmos consideravam sua escola violenta. Para esse bloco a categoria de análise foi as *tipificações* apontadas pelos professores quanto ao que se caracterizou como violência. Nesse diálogo, nosso aporte analítico mobilizado foi aquele apresentado anteriormente no referencial teórico.

No terceiro bloco (III), a Relação com a Docência foi examinada por meio da opção pessoal pelo curso de EF, os motivos dessa escolha, o quanto querer ser professor ou professora motivou, mobilizou e os fez investir (ou não) nesse projeto profissional, assim como, interessou saber, o que os faz permanecer nessa profissão mesmo encontrando tantas dificuldades, dentre elas as relacionadas às violências. Dentro desse contexto, abordar os aspectos considerados mais gratificantes em ser professor ou professora de Educação Física, juntamente aos aspectos mais

lamentáveis, por assim dizer, dessa profissão, nos permitiu aferir algumas interpretações. Nesse interim, para entender o que os/as fez/faz acreditar nesse projeto, a permanência e gratificações encontradas nessa profissão reunimos, nos apontamentos referentes à filosofia existencialista Sartriana, elementos reflexivos, como categoria que guiou as subcategorias para, nesse exercício atinente, compreender como ocorre essa relação do desejo-de-ser-professor frente ao futuro.

Contudo, considerando a complexidade de tal categoria, entendemos que a profundidade interpretativa da mesma esteve circunscrita pela escolha metodológica (que deu ênfase ao questionário) e ao declarativo dos professores (abstraído do questionário), pois tal ferramenta impôs limites de alcance à compreensão do projeto de ser professor ou professora. No entanto, este nos ajudou, ainda que preliminarmente, a encontrar indícios-pistas a partir do que disseram (os professores), sobre sua relação com aspectos importantes de sua profissão.

## 5.6 BLOCOS E CATEGORIAS

### **5.6.1 A Relação da Educação Física com as violências: Os números fazem sentido?**

Neste primeiro bloco, 18 questões (abertas e fechadas) buscaram captar o sentido elaborado acerca das manifestações consideradas como violências nas aulas de EF. Dessa forma, a primeira questão colocada, iniciou o desfiar da meada desse fenômeno candente. Perguntamos se nas aulas havia situações relacionadas às violências e com qual frequência ocorriam: muito frequente, pouco frequente ou, se não ocorriam. Para 13 professores a violência foi identificada como “muito frequente” no espaço das aulas; 19 professores classificaram como “pouco frequente”, e um participante não respondeu essa questão, totalizando 33 respostas. Assim, abrindo o bloco de perguntas, foi possível perceber que houve concordância de que as violências se fazem presentes - maior ou menor grau - nas aulas, uma vez que a opção “não ocorre”, não foi mencionada em nenhum momento.

Gráfico 6 - Frequência de situações relacionadas as violências para os professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Se as violências faziam parte do cotidiano das aulas logo precisaríamos saber, desse grupo de professores, o que era considerado como violências nas aulas de EF, aprofundando a percepção acerca do fenômeno e investigando o que aparecia nas aulas. E, conforme relato dos professores, as violências são muitas e variadas. São os xingamentos, o bullying, os palavrões, os empurrões, as discriminações de gênero/cor; brigas diversas, as depredações dos materiais didáticos, as agressões físicas, morais, intelectuais, etc. (E24P01). Para ilustrar, algumas falas:

Brigas, agressões físicas e moral (E36P01).

Conflitos interpessoais; agressões físicas; falas e expressões preconceituosas, desrespeitosas; bullying (E34P01).

Agressão física e verbal durante o jogo; discriminar o colega pela falta de habilidade numa determinada atividade; preconceito social ou por orientação sexual, etc. (E05P01).

As discriminações são as que mais ocorrem e isso pode passar despercebido/naturalizado, mas são diárias. Brigas entre os estudantes ou a rispidez na relação professor-aluno também são comuns (E01P01).

Essas falas expressam e retratam particularidades das aulas de EF, o que ocorre no interior dessa disciplina, traduzidas na multiplicidade de conteúdos corporais. Porém, nem sempre o corpo docente está preparado para lidar com os atravessamentos multifacetados da violência. Nesse sentido, para maior clareza, encontramos nas respostas as seguintes modalidades de violência:

Tabela 9 - Caracterização das violências no contexto das aulas de Educação Física, observada pelos professores de EF da RME, em 2016.

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>N</b>
<b>Agressão Física</b>	<b>21</b>
<b>Discriminação (racial, gênero, sexual, motora, etc)</b>	<b>15</b>
<b>Agressão Verbal</b>	<b>11</b>
<b>Brigas</b>	<b>07</b>
<b>Bullying</b>	<b>06</b>
<b>Xingamentos</b>	<b>06</b>
<b>Empurrões</b>	<b>05</b>
<b>Falta de respeito</b>	<b>04</b>
<b>Ofensas</b>	<b>04</b>
<b>Palavrões</b>	<b>03</b>
<b>Agressão moral</b>	<b>03</b>
<b>Competitividade</b>	<b>03</b>
<b>Preconceitos</b>	<b>03</b>
<b>Agressão emocional</b>	<b>02</b>
<b>Intimidação</b>	<b>02</b>
<b>Conflitos interpessoais</b>	<b>02</b>
<b>Socos, chutes, puxões</b>	<b>02</b>
<b>Depredação dos materiais</b>	<b>01</b>
<b>Agressão psicológica</b>	<b>01</b>
<b>Brincadeiras indevidas</b>	<b>01</b>
<b>Não respeitar as regras</b>	<b>01</b>
<b>Total:</b>	<b>103</b>

Fonte: Elaboração da autora.

As referências perceptivas acerca das manifestações de violências nas aulas, descritas pelos professores, foram agrupadas em cinco (05) categorias, para melhor visualização e compreensão:

Tabela 10 - Categorias das violências elencadas pelos professores de EF da RME em 2016

<b>CATEGORIA</b>	<b>N</b>
<b>Violências Físicas</b>	<b>36</b>
<b>Violências Psicológicas</b>	30
<b>Violências Verbais</b>	25
<b>Violências Emocionais</b>	11
<b>Danos ao Patrimônio</b>	01
<b>Total:</b>	<b>103</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre as respostas que obtiveram um maior número de apontamentos, observou-se que a Violência Física, 36 vezes citada, representou a expressão da violência nas aulas de EF. Essa característica da violência, da visibilidade, expõe as formas básicas da mesma (brigas, chutes, etc); o que se revela e é revelado no corpo, aquilo que deixa marcas, que se impõe na brutalidade física ou verbal, em que o uso da força física serve como instrumento para dominar e exercer poder sobre o outro (CHARLOT,2002, p.436). As particularidades da violência atribuída pelos professores, refere-se à relação estabelecida entre alunos e alunas nas aulas e não diretamente ao professor/a, por exemplo.

Como visto nos capítulos anteriores, a violência escolar guarda especificidades, pois acontece num dado contexto e, portanto, no dia-a-dia da instituição; apresenta diferenças da violência física praticada na esfera macrosocial, cuja representação Chesnais, citado por Debarbieux (2001), ilustra como sendo o núcleo duro do “primeiro círculo da violência”, que exhibe aspectos como homicídios (ou tentativas), estupros (ou tentativas), golpes ou ferimentos considerados graves, dentre outras tantas formas. Não significa dizer que esses exemplos não perpetram o ambiente escolar. Infelizmente já fizeram parte, ou já apareceram no cenário escolar brasileiro<sup>54</sup>, mas não foram apontados pelos professores pesquisados, o que lança nosso olhar para pontos da aula mais relacionados as brigas, socos, pontapés, chutes, agressões com materiais diversos (paus, pedras, bolas, etc), como exemplificaram: “brigas entre

<sup>54</sup> A chacina de Realengo, ocorrida em 07 de abril de 2011, numa escola pública municipal do bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, onde um ex-aluno - jovem de 23 anos - entrou armado de dois revólveres e disparando contra alunos presentes. Matou 12 alunos e deixou ferido mais 13, todos com idade entre 13 e 16 anos. Esse é um exemplo que mostra a dura extensão e dimensão que a violência pode atingir no ambiente escolar.

colegas com chutes e socos são ‘normais’” (E28P01); “Agressões físicas e verbais, aparecem muito. Empurrões, puxões, dar boladas, socos, dar chutes e outros...” (E12P01); “Xingamentos; agressões físicas que muitas vezes iniciam como brincadeiras; o não saber perder ou ganhar; a falta de interesse que muitas vezes acaba em discussão com o professor” (E22P02).

A variabilidade das qualificações acerca do sentido atribuído à violência é significativa, conforme analisa Debarbieux (2001), pois elas diferem tanto entre alun@s quanto entre docentes e administração. Quando a falta de respeito é apontada pelos professores, vamos perceber primeiro a inversão da lógica dessa dinâmica que vinha sendo tracejada pelos mesmos, ou seja, aqui o professor/a se inclui na posição receptora das violências. Em seguida, percebemos que o debate recai sobre as violências cotidianas, as pequenas (não menores), chamadas incivildades (DEBARBIEUX, 2001; LATERMANN, 2000).

De fato, as pesquisas de vitimação demonstram que, se um número não derrisório de alunos e docentes são vitimados na imensa maioria dos casos o que é considerado como violência não emerge meramente do Código Penal, mas se agrupa sob categorias cômodas da “violência verbal” ou até mesmo do “clima” ou da “falta de respeito” (DEBARBIEUX, 2001, grifos do autor)<sup>55</sup>

Neste território relacional - professor/alun@s - alguns nortes éticos perpassam, dentre eles a autoridade docente que, sem pretensão de aprofundar o debate nesse momento é, de acordo com os professores, colocada em “xeque” de maneira frequente através do discurso da falta de respeito. Essa autoridade delegada aos agentes de determinada instituição, seria capaz de deflagrar dispositivos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional, conforme avalia Aquino (1998, p.16).

Analisa o autor que se a escola contemporânea tem se apresentado cada vez mais como espaço de confronto, que em muito ultrapassa aqueles relativos ao embate intelectual/cultural, é possível supor, então, que em seu âmbito (ou o escopo específico de sua ação), padeça de uma certa ambiguidade, ou ineficácia por parte daqueles que a fazem

---

<sup>55</sup> DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educ. Pesq. vol. 27 n° 1, São Paulo, jan-jun, 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/SciELO>

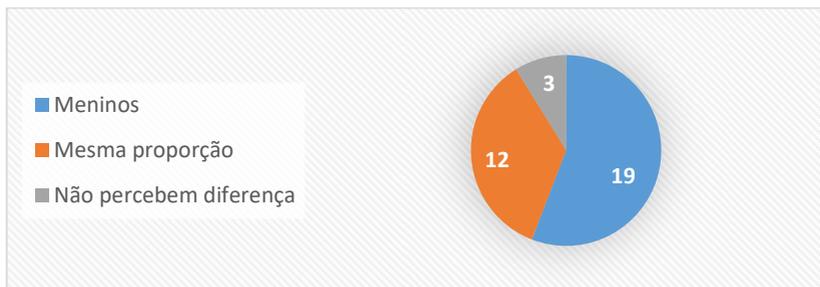
cotidianamente. Trata-se, sem dúvida, de uma crise ao mesmo tempo paradigmática e ética (AQUINO,1998, p.16).

A respeito das violências ocorrerem na mesma proporção entre meninos e meninas, aqui colocando uma questão de gênero relacionada a violência: para 19 professores, são os meninos que se envolvem mais em brigas, confusões e disputas. “É bem mais frequente entre os meninos, acredito que por influência de nossa cultura, ainda machista e patriarcal, as brigas entre os meninos tem uma certa legitimidade social e cultural (E24P01)”. Coadunando com o declarativo, Rocha (2010) esclarece que,

Há uma busca de representatividade via atitudes violentas, que garante um status, uma honra ao grupo. Essa conquista historicamente se destinou aos homens, que no ocidente tem na relação patriarcal sua configuração social, uma configuração que tende a ser incorporada pelas meninas. Há nessas modalidades de agressão da atualidade entre meninos e meninas uma nítida propensão ao espetáculo, que muitas vezes conta com hora e lugar marcado, além da divulgação planejada, demonstrando uma nova modulação de uma prática tão antiga quanto o mundo: a agressão física [...] (ROCHA, 2010, p.118).

Por outro lado, 12 respostas disseram que a violência ocorria na mesma proporção. Os que dizem não perceber a diferença somam três respostas. Ninguém apontou as meninas como protagonistas de atitudes violentas nas aulas.

Gráfico 7 - Sobre as diferenças entre meninos e meninas frente as situações de violência para os professores de EF da RME de Florianópolis, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Ainda no desfiar das meadas, foi perguntado se nas aulas já havia ocorrido alguma situação (de violência) considerada grave. Para 18 professores essa situação já ocorreu, descrita como: chutes, pontapés, brigas com socos, pauladas, pedradas, etc, ocorrida na relação aluno-aluno. Para 15 professores não houve nenhum problema considerado grave para ser citado. A maior porcentagem de registros de casos considerados graves aparece no grupo feminino, dos dois grupos.

Sobre se conseguiram resolver tais problemas, para 18 professores os mecanismos utilizados para (tentar) solucionar os problemas foram os que a escola normalmente disponibiliza, como encaminhamentos para equipe pedagógica (dos casos mais graves), comunicação aos pais via bilhete, reunião com os pais e equipe diretiva da escola, conversas durante a aula, suspensão das atividades.

Nessa questão houve um registro de 13 questionários em branco, ou porque não consideraram a questão anteriormente postulada ou por não haver, segundo os mesmos, problemas relacionados a violências em suas aulas. Apenas dois professores admitiram não saber o que fazer quando se deparam com esses problemas.

Neste caminhar em busca do sentido da prática docente e as manifestações de violências, era preciso saber sobre as razões que, segundo os sujeitos da pesquisa, originariam atitudes e comportamentos violentos nas aulas de EF. Inicialmente, com 19 respostas, encontramos a competição entre alun@s sendo apontada como principal gatilho deflagrador de situações de violência. Assim, dentre as várias possibilidades de conteúdo a ser trabalhado nas aulas de EF, os esportes figuram entre os de maior atração e, de certa forma, até desfrutam de

privilégio nas escolhas dos professores. Seguindo a lógica, se a competição é elemento constitutivo dos esportes e estes da EF, estamos diante de um paradoxo, pois o ensino dos esportes perpassará a questão da competição, e esta poderá ter aspectos positivos ou negativos. Neste contexto, para os professores, a competição mostrou ser algo que prejudica o desenvolvimento das atividades, uma vez que, conforme interpretado, gera situações de conflitos entre os estudantes. Mas até que ponto este conteúdo está sendo tematizado criticamente?

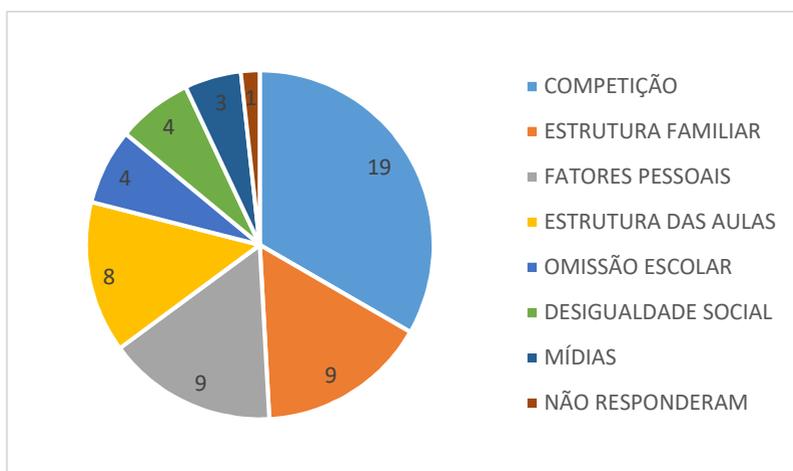
Numa perspectiva motivacional, para Marzineck e Neto (2007), citados por Vianna et al (2012), o esporte e a competição estimulam elementos subjetivos como força de vontade, superação de limites individuais, persistência, disciplina, organização, prazer e estímulos, dentre outros fatores, o que, se trabalhado dentro de uma contemplação crítica, minimizaria os efeitos tidos como negativos.

Em outro aspecto, confrontando o pensamento de Brotto (1999) que diz que os jogos competitivos promovem o confronto e não o encontro entre jogadores, Lovisolo et al (2013, p.132-134) traz, primeiramente, a questão da cooperação como sendo também um meio para a competição, pois no caso dos jogos coletivos competitivos, seria a competição um meio para a cooperação entre os indivíduos da mesma equipe, retirando o seu caráter negativo, de individualidades, rivalidades, etc. Em seguida, analisa a competição sob a ótica sociológica de Norbert Elias, em que este situa o esporte competitivo como uma força de substituição mimética semelhante a guerra, como muitos jogos tradicionais apresentam. Esportes e jogos se caracterizariam pelas restrições à violência imposta pelo respeito obrigatório por regras e juízes, e este seria um vetor do processo civilizatório que diminuiria o umbral de aceitação da violência, gerando uma excitação socialmente aceitável e exequível, ou seja, o descontrole controlado. O esporte, visto dessa forma, não eliminaria o confronto, apenas substituiria uma forma violenta de confronto por uma violência controlada e diminuída. Neste sentido haveria sempre uma busca da superação coadunando com uma busca da excitação proporcionada pela prática esportiva competitiva, uma espécie de válvula de escape para facilitar o processo de incorporação das normas sociais. Para Lovisolo et al (2013, p.135), participar dos jogos esportivos competitivos, ou participar da competição, seria uma maneira de realizar uma aposta em si mesmo, uma autossuperação, o que indicaria que a excitação pela “aposta” gratificaria ou superaria mais que as possíveis lacunas da perda.

Pensando nesse sentido haveria, então, um “quantum” (AQUINO, 1998, p.10) de violências permitidas dentro das práticas esportivas ocorridas em aula. Qual seria o limite tolerável?

Na sequência, com nove menções, a Estrutura Familiar - justificada pela violência familiar, ambiente precarizado, falta de apoio dos pais, etc. aparece como importante fator, pois os aspectos advindos de fora da escola provocariam situações conflituosas ou problemáticas.

Gráfico 8 - Razões citadas pelos professores de EF da RME de Florianópolis que contribuem para o surgimento de situações de violência nas aulas, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Também com nove respostas, os Fatores pessoais - do próprio alun@ - pertinentes a individualidade, foram apontados como fator responsável para comportamentos violentos desencadeadores de conflitos, incitando a falta de respeito para com os professores, aos atritos com os colegas, etc, propondo um quadro de agressividade natural para determinados perfis de alun@s.

A estrutura física das aulas foi citada oito vezes como fator contribuinte, apontando os espaços físicos em que a aula acontece (quadras, pátios e ginásios, etc) como justificativa, pois esse excesso de liberdade proporcionaria (aos alun@s) maior alteração corporal, e esta seria motivada por diferentes razões, indo de disputas esportivas, disputas entre meninos e meninas por espaço (na quadra para jogar), ou pelas

“brincadeiras ou jogo rude”, *rough-and-tumble-play*<sup>56</sup> (PELLEGRINI,1992 apud MELLIN,2015,p.67), às chamadas ‘lutinhas’, um jogo comum entre os estudantes, geralmente entre os meninos, com intenção de um contato positivo e brincalhão entre os envolvidos, comumente acontecendo nos entre-meios das aulas, mas que ultrapassa rapidamente a tênue linha do limite, do que é permitido/tolerável neste jogo espontâneo, girando a chave para desencadear situações caracterizadas como violentas.

A omissão escolar foi citada quatro vezes, como uma das razões que contribuem nas manifestações de violência dentro do espaço das aulas, e esta entendida como a falta de planejamento docente, o abuso da autoridade docente e a falta de compromisso da equipe pedagógica-diretiva da escola na busca de alternativas para os problemas que surgem. Os problemas relacionados às desigualdades sociais também foram citados quatro vezes. A influência da mídia no desdobramento de situações de violências nas aulas apareceu em três respostas dada pelos professores pesquisados; um professor não respondeu a essa pergunta.

Diante do declarativo, para os professores, os fatores que mais contribuem para manifestações de violências dentro das aulas de EF são os relacionados a competição, esta desencadeada pela escolha de conteúdos esportivos competitivos; a família, que não estaria fazendo ou cumprindo seu papel; e o comportamento dos alun@s, aqui lembrados como problemas inatos aos mesmos, que desencadeariam, com maior peso, as violências nesse contexto.

Em outra questão, sobre a disponibilidade de mecanismos/apoio pedagógicos na escola, se estes seriam suficientes ou eficientes para resolução dos problemas em suas aulas, e até para saber o quanto o professor ou professora está amparado pela escola, 18 professores assinalaram que somente “às vezes” contam com esses mecanismos que se resumem em encaminhamentos para a direção ou equipe pedagógica, bilhetes para os pais, chamar para reunião entre pais e equipe pedagógica, suspender das atividades da aula ( uma ou mais aula). Enfim, medidas (em certas situações) paliativas apenas pois, se não tocarem o problema a fundo, apagam somente o incêndio momentâneo.

Contudo para oito professores, a realidade se mostra menos tolerável e dizem não ser possível dispor de recursos escolares, justificando que só encaminhamentos ou tirar da aula não resolve o

---

<sup>56</sup> São exemplos: as lutas livres, fazer cócegas, boxe, perseguir e cair, bater e correr, dentre outros.

problema. Já para sete professores é possível sim, dentro das aulas e com as soluções dadas pela escola, reunir forças no combate à violência.

Uma questão interessante, e particular da EF, nesse itinerário perceptivo docente, era saber se os esportes ou as práticas corporais desenvolvidas nas aulas potencializavam atitudes violentas entre os alun@s. Para 20 professores isso não acontecia. Justificaram a resposta atribuindo ao esporte um valor justamente ao contrário, qual seja, de ser através dele a possível obtenção de um caminho triunfante para promover sentimento de solidariedade, de ajuda mútua, de trabalho em equipe, disciplina, dentre outros valores promotores da inclusão social.

O esporte não incita a violência, ele é apenas um lugar propício para a revelação ou manifestação de atitudes violentas por parte de alunos já violentos (E16P01).

De forma alguma. O esporte e atividades competitivas, devem divertir. A competição é inerente. O que precisa ser feito é conversar e explicar tudo o que for necessário para o grupo. Todos precisam aprender que um dia se ganha e no outro se perde (E37P01).

Acredito que a mediação do professor tornará essa competição extremamente positiva na criação do grupo e na construção de valores que o esporte propõe, como o companheirismo, a união, o cuidado com o outro e respeito as regras e ao adversário (E29P03).

Sem desacreditar no propósito esportivo, mas considerando que na lógica esportiva subjaz o fundamento da competição, tal pressuposto torna-se contraditório, uma vez que a competição esportiva foi citada como principal causa para o surgimento de situações de violência em aula, fundamentada pelo excesso de competitividade dos alun@s, o qual imporia um ritmo de constantes desacordos entre os mesmos pela questão da sobrepujança, demonstrada inúmeras vezes dentro dos jogos: “querer ganhar a qualquer custo”, fazendo do outro/a um estranho/a que é preciso “eliminar”, combater, vencer “custe o que custar”.

Ainda a respeito dessa questão, outra justificativa citada em defesa dos valores esportivos foi relacionada ao planejamento das aulas. Afirmam os entrevistados que se o professor ou professora estiver com

um bom planejamento acerca do conteúdo esportivo a ser trabalhado e que se houver conversas esclarecedoras junto aos alun@s, explicitando as regras de conduta antes de começar os jogos esportivos, os problemas desencadeados pela competição não aconteceriam e, conseqüentemente, as manifestações de violências não insurgiriam com peso ou força no quadro das aulas. De fato. Toda atividade bem planejada, fundamentada e com canal de diálogo aberto traz elementos exitosos para todos. Contudo, não podemos simplificar ou ignorar a questão da competitividade imanente à maioria dos esportes.

Em lado oposto, para 10 professores, porém, os esportes seriam fontes potentes que deflagrariam situações de violências nas aulas, juntamente com outras práticas corporais trabalhadas na lógica da competição.

Alguns alunos muito competitivos praticam violência contra os outros considerados menos habilidosos (E25P03).

Geralmente aqueles alunos que já são violentos, nesses momentos também o são (E28P01).

Algumas vezes os alunos levam mais para o lado da competição e com isso as atitudes ficam mais desrespeitosas e geram uma maior entrada para a violência (E27P01).

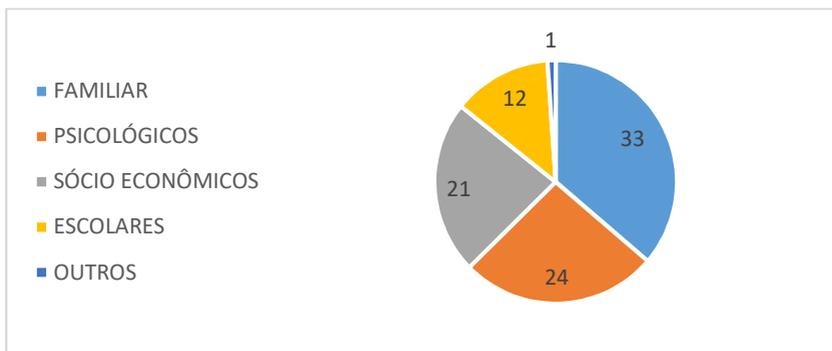
Dependendo de como ele é tematizado pode potencializar, e muito, comportamentos violentos, sim (E24P01).

Para três professores a dúvida sobre tal se fez presente e os mesmos dizem que somente “as vezes” percebem que isso acontece. Somando a isso, temos então, 13 respostas que apontam a competição esportiva como fator desencadeador de situações de violência. Esse número pode estar abaixo da maioria que disse não haver relação na díade esporte-violência, mas sinaliza preocupação com essa questão.

Prosseguindo com as perguntas, interessava saber quais fatores corroborariam para atitudes violentas em crianças e adolescentes nas aulas, sendo apresentada as seguintes opções: Fator Familiar; Sócio econômico; Psicológicos; Escolar e outros, caso tivesse. O objetivo da questão foi investigar a percepção dos professores sobre o clima que envolve o ambiente escolar e o reflexo destes nas aulas, trabalhando numa

perspectiva ampliada, relacionando os motivos que eles julgariam responsáveis nesse processo. Cada participante pode enumerar mais de uma alternativa. Conforme quadro abaixo, encontramos a seguinte realidade:

Gráfico 9 - Fatores com maior probabilidade de influenciar comportamentos ou atitudes violentas em crianças e adolescentes escolares, para os professores de EF da RME, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Como se observa, o contexto familiar foi o mais citado como sendo responsável pelo comportamento violento das crianças e dos adolescentes, em **33** respostas. Ou seja, cada um dos participantes assinalou essa opção.

Ajudando a compreender esta informação vamos ver que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1998), em seu capítulo VII - Da família, Da criança do Adolescente e do Idoso, no artigo 277, caput:

É dever da família, do Estado e da sociedade assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, discriminação, violência e opressão.

Para Pratta e Santos (2007) a família é uma instituição que possui papel importante na vida das crianças e adolescentes, vista como principal

agente de proteção, socialização e contribuinte no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Dessa maneira a instituição familiar é muitas vezes designada como o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte (Tallón, Ferro, Gomes e Parra, 1999), sendo vista, portanto, como célula inicial e principal da sociedade na maior parte do mundo ocidental (Biasoli-Alves, 2004), ou ainda como a unidade básica da interação (Osório, 1996), e como o núcleo central da organização humana (PRATTA, SANTOS, 2007, p. 248).

No entanto, não podemos esquecer que essa instituição constitui e é constituída pelo contexto social em que está inserida e que, portanto, não é uma ilha solta no oceano social. Um grupo sociologicamente constituído, demarcado pelo clima antropológico, em que a tessitura do projeto-de-ser acontece. Conquanto, sofre as múltiplas influências do meio em que se encontra. Meio este que, para inúmeras famílias, se revela formante de desigualdades e injustiças, pois a expõe e fragiliza, reflexo de modelos políticos governamentais que viram as costas para a população e suas necessidades.

É preciso entender, conforme salienta Pratta e Santos (2007, p.248), citando Singly (2000), que a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas. Nesse sentido, para se abordar a família hoje, é preciso considerar que a estrutura familiar, bem como o desempenho de papéis parentais modificaram-se consideravelmente nas últimas duas décadas<sup>57</sup>.

Os autores lembram que no início do século XX até meados de 1960-1970 houve o predomínio do modelo de família denominado “família tradicional”, em que homens e mulheres possuíam papéis específicos, social e culturalmente estabelecidos. Nesse modelo os papéis hierárquicos nas relações entre pais e filhos eram “marcadas pelas diferenças de gerações sendo definidas pela noção de respeito e

---

<sup>57</sup> PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. - Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em estudo*, Maringá. v.12.n.2,p.247-256,maio/ago.2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05> <Acesso:01/07/2017>

autoridade que caracterizava a assimetria dessa relação”. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, grandes mudanças como industrialização, avanço tecnológico, inserção da mulher no mercado de trabalho, dentre outras, impuseram um ritmo de transformação e mudanças às famílias. Dentre essas mudanças Singly (2000), citado por Pratta e Santos (2007), alega que:

O aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas concepções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de gênero. Estes fatores, entre outros, tiveram um impacto direto no âmbito familiar, contribuindo para o surgimento de novos arranjos que mudaram a “cara” dessa instituição (PRATTA; SANTOS, 2007, p. 248).

Em concordância à citada mudança de “cara” das famílias, é possível observar que um dos pontos marcantes dessa alteração familiar se encontra nas relações entre pais e filhos, esta não mais pautada na hierarquia e imposição da autoridade, mas sim primando por espaços dialógicos dentro do contexto familiar.

Um dos aspectos citado como característica dessa nova estrutura familiar pauta-se numa relação igualitária, na qual homens e mulheres desempenham papéis semelhantes no tocante a saída para o mercado de trabalho e o cuidado com os filhos. Contudo, não é objetivo desse trabalho aprofundar a discussão da tripla jornada de trabalho a que mulheres são submetidas, procurando conciliar a jornada de trabalho e os cuidados com a família, nesse modelo igualitário em que os homens se mantêm mais próximos dos cuidados com os filhos.

Mas, o que realmente aconteceu nesta fase de transição de um modelo tradicional para um modelo moderno de família que possa ser considerado num maior envolvimento em crimes ou comportamentos violentos das inúmeras crianças e adolescentes, principalmente as atendidas em escolas públicas da nossa realidade brasileira?

Caldana (1998), citado por Pratta e Santos (2007), diz que o que se verifica são princípios contraditórios nas práticas paternas, e que a ausência de regras e do cumprimento delas para pautar e disciplinar o

cotidiano das crianças, é fator significativo da falta de referências pessoais claras a emoldurar o quadro familiar.

Desse modo se observa um conflito constante entre os valores assimilados pelos indivíduos nas etapas iniciais da vida (no caso, valores inculcados pelos pais) com aqueles que eles adquiriram no decorrer do seu processo de transição adolescente e na sua juventude (Nicolaci-da-costa, 1985). Portanto, no momento que o adulto, agora pai ou mãe, vê-se envolvido com o processo educativo dos filhos, esses valores entram em choque, o que leva tais indivíduos a se perceberem destituídos de um referencial para seguir. Muitas vezes se mostram contraditórios na educação dos filhos, resultando em práticas educacionais inconsistentes que influenciam no desenvolvimento deles (PRATTA; SANTOS, 2007, p. 250).

As novas constituições dos sistemas familiares (monoparentais, famílias reconstituídas por novos casamentos, etc), as inovações e reformulações do modelo anterior de família, as rápidas transformações que passa a sociedade, aliada a forma específica como os pais foram educados, entram em choque com os novos padrões, provocando dificuldades na educação dos filhos. Uma relação conflituosa que gira na roda-viva da vida marcada pelo descompasso desse vínculo, impondo às crianças e adolescentes a redução de afetos, de expectativas e oportunidades quanto ao futuro.

O Brasil não possui levantamento estatístico amplo sobre como o aliciamento de crianças e adolescentes pelo crime vem contribuindo para a alta taxa de vitimização, no entanto, a “opinião pública” influenciada pelo impacto da criminalidade urbana, pouco a pouco, passou a suspeitar de um envolvimento crescente de jovens com a violência, principalmente daqueles procedentes de setores mais pauperizados das classes trabalhadoras. Como resposta à comunidade, o poder público, de modo geral, tem investido em políticas de punição e encarceramento, desconsiderando a relevância do

desenvolvimento de projetos voltados às famílias dos infratores (MENEZES, 2002)<sup>58</sup>.

Parte daí, talvez, que muitas famílias acabam delegando à escola a função de impor limites às crianças e aos adolescentes, motivo de conflitos constantes a minar a relação professor-aluno, escola-família.

O segundo fator apontado como determinante aos problemas de violência nas aulas recai, igualmente, nos ombros da estrutura familiar, qual seja: os problemas psicológicos dos alun@s, reiterado 24 vezes.

Questões psicológicas estão intimamente ligadas aos fatores estressantes da vida que, segundo Reppold et al (2002), citado por Maia e Willians (2005), são mudanças abruptas no ambiente e que normalmente induzem a um alto grau de tensão, interferindo nos padrões normais de resposta do indivíduo. Podemos citar como exemplos desses fatores estressantes a violência doméstica, violência física como maus tratos (queimaduras, espancamentos, fraturas, contusões, etc), negligência, violência psicológica.

A violência psicológica ocorre quando alguém é submetido a ameaças, humilhações, privação emocional. Esta violência pode consistir em ameaças de vários tipos (suicídio, morte, danificação de propriedade, agressão à vítima e seus ou a seus entes queridos, entre outras (França, 2003). [...] como consequência da violência psicológica há prejuízos nas seguintes áreas: pensamentos intrapessoais (medo, baixa-estima, sintomas de ansiedade, depressão, pensamentos suicidas, etc.), saúde emocional (instabilidade emocional, problemas em controlar impulso e raiva, transtorno alimentar e abuso de substâncias), habilidade sociais (comportamentos anti social, problemas de apego, baixa competência social, baixa simpatia e empatia pelos outros, delinquência e criminalidade), aprendizado (baixa realização acadêmica, prejuízo moral), e saúde física (queixa sintomática, falha no desenvolvimento, alta mortalidade) (MAIA; WILLIANS, 2005)<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> MENEZES, Ângela Carla Mendonça. A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator. Boletim Jurídico, Uberaba-MG, a. 13, nº 989. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2568> <Acesso: 01/07/2017>

<sup>59</sup> MAIA, J.M.D; WILLIANS, L.C.A. - Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. Temas psicol. v.13, n.2. Ribeirão Preto,

Refletindo a questão de acordo com a inteligibilidade Sartriana, que vê a constituição da personalidade como transcendente<sup>60</sup>, em que os aspectos emocionais desdobram-se de problemas concretos na vida de relações e não de algo interno, quase como uma doença que aflige o indivíduo, veremos que as emoções de agressividade e atitudes violentas encontram-se na inter-relação com os outros, na materialidade que lhe (in)viabiliza a realização de seu ser de alguma maneira.

A situação sócio-econômica das famílias, assinaladas 21 vezes na pesquisa, assumiu a terceira colocação no rol das causas para as violências nas aulas. Vivemos numa sociedade de desigualdades em que grande parte da população não tem acesso adequado à saúde, saneamento básico, empregos, escolas públicas com boas estrutura e com qualidade, etc.

De acordo com Adorno (2002),<sup>61</sup> deve-se ao capitalismo e suas formas de organização societária degradantes, com seu modo de “gastar gente” na exploração, dominação e exclusão, o estabelecimento de uma relação próxima entre pobreza e violência. Nessa lógica, quanto maior a pobreza, maior a violência.

Há muito, desde os primórdios da República, trabalhadores urbanos pauperizados eram vistos como pertencentes às classes perigosas e passíveis de estreito controle social que incluía detenções ilegais, aplicação de torturas e maus tratos nas delegacias e postos policiais e perseguições arbitrárias (ADORNO, 2002, p.108).

A associação mecânica entre pobreza, crime e violência apresenta-se facilmente como foro de verdade uma vez que, conforme Zaluar (1999), ao falar de desigualdades, exploração, dominação, exclusão, segregação entre outros males, falamos da violência estrutural cuja

---

2005. Disponível: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2005000200002#III](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002#III) <Acesso:01/07/2017>

<sup>60</sup> Ver: SARTRE, J.P. Esboço para uma teoria das emoções. Título original: *Esquisse d'une théorie des émotions*. Tradução: Paulo neves. Porto Alegre, L&PM, 2008, 96 p. SARTRE, Jean Paul. A transcendência do Ego. Título original: *La Transcendance de l'ego*. In *Recherches Philosophiques*, n.6. Tradução: Alexandre O. Torres, 1937, 183-228 p.

<sup>61</sup> Para saber mais a respeito, ADORNO, Sérgio. Exclusão Sócio econômica e violência urbana. *Sociologias*. Porto Alegre. Ano. 4, n. 8. jul/dez-2002, p.84-135. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a05.pdf> <Acesso: 06/07/2017>

associação rápida se dá usualmente para os mais pobres, com discriminação de cor e gênero.

Fatores relacionados à escola e suas rotinas, como sendo motivadores para a manifestação de atitudes violentas, foram apontados 12 vezes. Houve uma resposta colocando a violência como parte da cultura do povo brasileiro.

Assim, para essa questão, temos a família, os problemas psicológicos e sócio econômicos como principais responsáveis pelo processo que alimentaria comportamentos violentos nas crianças e adolescentes, corroborando com o que Zaluar e Leal (2002) já pontuavam, de que fatores externos acabam sendo usados com maior facilidade, pelos professores, para explicar os problemas internos das escolas, como fracasso nos estudos ou violência escolar.

[...] fatores de ordem social - problemas familiares, violência no bairro, necessidade de trabalhar - ou psicológicos e afetivos - desinteresse, apatia, comportamentos agressivos, suspeitas de deficiência mental, sempre referidos aos alunos [...] (ZALUAR; LEAL, 2002, p. 159)

Poderíamos aferir, então, que a escola com seu corpo docente e administrativo, ao pensar que somente esses fatores originam modulações de violências no ambiente escolar, manteria uma postura (cômuda) de distanciamento dessa realidade e, também, dos alun@s, responsabilizando-os pelos atos violentos ocorridos dentro do ambiente escolar?

Sendo assim, não seria essa postura também uma forma de violência? Violência que poderia deixar marcas profundas na jornada estudantil de cada aluno ou aluna?

Partindo da questão anterior, foi perguntado o quanto os sujeitos da pesquisa buscavam acesso a referenciais teóricos que ajudassem na compreensão do fenômeno em foco e qual seria a frequência desses acessos. Oferecemos como opções, “muito frequente”, “pouco frequente” e “nunca ou quase nunca”. Assim, para 19 professores os acessos são efetuados com pouca frequência. Nove afirmaram nunca acessar e apenas cinco o fazem com muita frequência. Desses que fazem com muita frequência, um professor possui mestrado, dois especialização e dois graduação. Três mulheres e dois homens, na faixa etária de 35 a 38 anos. No entanto, o que significaria essa baixa procura. Pouco interesse? Tempo escasso para pesquisa?

É possível que leituras simplificadas (dos problemas relacionados às violências), ajudem a discernir as falas do senso comum sem cair em estereótipos?

Pensando na necessidade de articulação entre a formação de professores e o estímulo para criar estratégias para pesquisar problemas concretos enfrentados pelo coletivo escolar, Pinto e Ennafaa (2013, p.261) destacam que aprender a pesquisar sua própria prática docente ou incluir no seu ensino elementos e ferramentas da pesquisa para que os alunos também tenham acesso a estas ferramentas, podendo usá-las quando sua curiosidade se fizer presente, é, de forma efetiva, um elemento fundamental de qualquer formação política.

Nessa lógica, de pesquisar sua própria prática - prático/pesquisador -, o professor/a estabelece uma relação diferenciada com os saberes escolares, superando, segundo os autores, o mito de que professores das escolas apenas devem ensinar (transmitir) e que a pesquisa (produção de conhecimento) é um atributo das universidades (PINTO; ENNAFAA, 2013, p.263).

Todavia, não podemos esquecer da desgastante carga de trabalho a que professores estão submetidos. Alguns mantêm-se em até mais de duas escolas para poder complementar o orçamento familiar. O tempo destinado para pesquisa e planejamento, do professor do serviço público municipal, além de curto, é quase sempre entrecortado de outras demandas pessoais. Nas escolas, o excesso de burocracias administrativas, como preenchimento de documentos pedagógicos, relatórios de atividades, correções de trabalhos e avaliações, acabam sugando, espoliando parte do tempo e da energia dos professores. Sabemos também, por fazer parte do contexto docente dessa Rede, que inúmeras mazelas, precariedades e descasos com a educação - por parte dos governos - (baixa qualidade nos materiais didáticos que compõe a estrutura física; demora em atender necessidades da escola quando a mesma solicita; solapar direitos e conquistas dos trabalhadores da educação, etc.), assolam e assombram nossos mais cotados desejos de transformação, de motivação e investimento.

Assim, nas demandas das urgências das atividades em aula, o uso (frequente) do olhar simplificado para o problema das violências e seus múltiplos significados pode ocorrer com naturalidade. Culpa do professor/a? Problema sistêmico?

Como sair desse lugar-comum que parece atrair rapidamente quem adentra o campo da escola pública em que se habitua, com muita facilidade, dizer que “não tem (mais) o que fazer”, “é assim mesmo”, “sempre foi assim”, entre outras frases-slogan que circulam e servem, em

certa medida, como estratégia de sobrevivência (psicológica) ao, aparentemente, desobrigar o docente de maior comprometimento diante da sua prática pedagógica e dos envolvimento pertinentes à esfera da docência.

No entanto, não se trata de acalentar olhar pessimista quanto a realidade docente ou entoar discurso de culpabilização dos mesmos. Mas chama atenção que a procura por leituras específicas não faça parte da articulação didático-pedagógica dos mesmos, pois a partir destes recursos, poderiam fazer da pesquisa ferramenta indispensável para refletir suas práticas pedagógicas, organizando mediações construtivas quando o espaço pedagógico for interpelado pelos problemas das violências.

Sobre a importância em debater nas aulas assuntos relacionados às violências, para todos os participantes foi questão importante. Os professores reconhecem a importância de trazer essa discussão para o contexto das aulas, contudo, pensando nas respostas anteriores do (baixo) acesso a referenciais teóricos para orientar e ajudar no debate dessa temática, percebe-se que a importância dada (ainda) precinge caminhos interditos, uma vez que a temática das violências é assunto complexo e denso, exigindo a mobilização de diferentes recursos teóricos para não impor ao debate labirintos polarizados.

Ainda alimentando a importância dessa temática, na questão que inquiria a respeito da frequência com que o assunto é trazido para as aulas, vemos (novamente) que para 22 professores, tal assunto é frequentemente discutido com os alun@s. Se juntarmos essas respostas, com o número dos que trazem o assunto com pouca frequência (10) teremos, então, 32 respostas (plena maioria) dizendo que esse assunto aborda (e transborda) no dia-a-dia das aulas, clamando atenção. Logo, o problema está presente, impondo um ritmo de constantes interrupções às aulas e atividades desenvolvidas. Assim, temos nessas questões que interrogavam o acesso a referenciais teóricos, meios, frequência, contemplação das necessidades, juntamente com a importância do assunto, a percepção de que os professores, mesmo admitindo a importância do debate, não conseguem viabilizá-lo efetivamente, pois este parece adquirir contornos incipientes na maneira como é conduzido na prática docente.

Sobre ter alun@s cumprindo medida sócio-educativa<sup>62</sup>, apenas um participante confirmou essa situação específica. Os que disseram não ter,

---

<sup>62</sup> Medidas socioeducativas são deliberações, aplicadas por um juiz, com finalidade pedagógica para indivíduos infante-juvenil (maiores de 12 anos e menores de 18 anos), que incidiram na prática de atos infracionais (crimes ou contravenção penal).

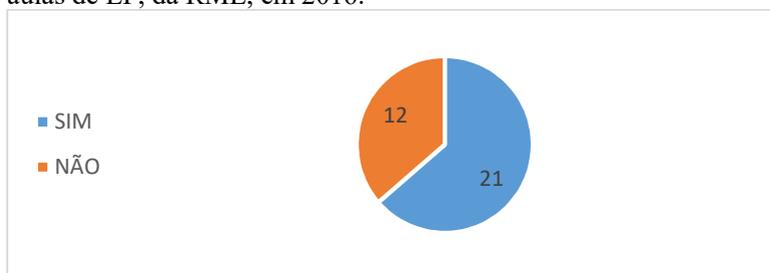
somaram 19 respostas e 13 participantes desconheciam o fato de haver alun@s com esse perfil em suas aulas.

Considerando a dimensão do fenômeno das violências nas aulas, foi perguntado se (o professor ou professora) já teria sido agredido/a por alun@s: 23 participantes responderam que não, mas 10 professores disseram que sim. Dentre as agressões, citaram: “bolas chutadas com força e intencionalmente; tapas nos braços ou nas pernas; socos (no braço); chutes ao tentar separar brigas (os envolvidos desferem golpes contra o/a professor/a), areia nos olhos, etc.

Quando perguntados se já se transferiram de escola por conta da violência, apenas dois participantes disseram ter feito essa opção. Outros colocaram observação de que pretendiam fazê-lo no final do ano, mas colocavam-se (ainda) no grupo dos 31 que não se transferiram.

Nos aproximando do final desse bloco de questões, interessava saber se, para os docentes, as manifestações de violências eram de fato um problema presente e frequente nas aulas, que atrapalharia, de alguma forma, a prática pedagógica. Neste sentido, para 21 participantes da pesquisa a violência escolar se apresentou como problema frequente e presente nas aulas de EF da RME de Florianópolis, exigindo, por inúmeras vezes, a interrupção do desenvolvimento dos conteúdos para mediar situações de conflito, brigas, discussões, etc. Por outro lado, para 12 participantes esse fenômeno não foi considerado um problema que prejudicou suas atividades docentes.

Gráfico 10 - Presença e frequência das manifestações de violências, nas aulas de EF, da RME, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

### 5.6.2 Relação com a violência escolar – tipos e características

Este bloco resume-se em apenas três questões diretas, cujo conteúdo avoluma-se nas respostas, o que ajudou a pensar sobre as

características das violências assumidas, em 2016, para os professores de EF da RME de Florianópolis.

Na primeira questão, perguntava-se se consideravam sua escola violenta ou não, tentando captar a primeira impressão que os docentes colocariam a respeito de suas Unidades. Naquele momento, 21 professores responderam que “Não”, a escola não era considerada violenta. Como justificativa para considerar sua escola como “não violenta”, alegaram que, mesmo tendo problemas pontuais, ainda era possível resolver através do diálogo, da fala consensual (E15P03). Outros disseram que acontecia apenas atos isolados, ou a falta de respeito entre alun@s, enfim, casos esporádicos que foram considerados para justificar suas escolas como não violentas (E09P01; E31P02; E06P01).

Como toda escola temos problemas de falta de respeito entre alun@s, mas não temos agressões, consumo de drogas, ou algo semelhante no nosso espaço (E14P01).

Segundo os relatos que escuto nas formações, existem escolas onde a violência é maior que nas escolas que trabalho. Apesar dos xingamentos e da agressividade eles se percebem e corrigem-se após chamada a atenção (E13P01).

Alguns professores, porém, não justificaram suas respostas assinaladas como escola “não violenta”. Outros, apenas disseram que quando ocorrem - casos isolados - a eficiência da equipe pedagógica contorna com êxito tais situações.

Dentre os que responderam “Sim, a escola é considerada violenta”, encontramos 10 respostas. Para considerar sua escola como violenta, os professores disseram que presenciam atos e atitudes violentas, entre alun@s, cotidianamente, nos diversos espaços escolares (pátios, corredores, salas de aula, banheiros, etc): xingamentos, palavrões, brigas, ameaças, etc, mostrando que a resolução das situações conflitivas, entre alun@s, acontece com o uso do grito e da força física.

Podemos perceber que quase todos os conflitos são resolvidos com o uso da força física e psicológica (intimidação). Muita gritaria, palavrões de toda ordem que cria uma bola de neve, só aumenta (E04P01).

A escola reflete as relações no entorno, em que são mediadas pela lei do mais forte, com intervenções truculentas dos pais, dos traficantes, da polícia, o que se repete no âmbito da turma, entre os estudantes (E01P01).

Os alunos frequentemente buscam "resolver" certas situações através de atitudes agressivas e violentas. Situações que poderiam ser amenizadas com o diálogo dos seus interlocutores, porém, o diálogo não se faz presente. E onde deveria haver diálogo, há violência (E02P01).

Através das respostas que consideraram suas unidades como “parcialmente” violentas, foi possível perceber como esse complexo fenômeno, embaça nossa visão docente no dia-a-dia das atividades, ao incutir a dúvida mediatizada pela naturalização de atitudes conflitivas, justificando essa ideia da seguinte forma: “é difícil responder, porque não sei o nível de violência em outras escolas, mas no meu ponto de vista é mais ou menos (E11P01)”; “Não posso afirmar que é uma escola violenta pois muitos são pacíficos e evitam o confronto. Mas, sim, apresenta sinais de violência ou agressividade, relacionados ao contexto social que estão inseridos (E05P01)”. Apenas dois professores escreveram que, naquele momento, não saberiam classificar sua escola como violenta ou não violenta.

A pergunta seguinte, procurava saber de que violência os professores falavam, inquirindo o que era considerado como tal. Algumas respostas para ilustrar:

Qualquer ato, seja físico, verbal, gestual, corporal, que de alguma forma interfira no cotidiano da escola, modificando de forma não colaborativa a rotina da mesma, ou mesmo de um de seus integrantes. Socos, tapas, chutes, empurrões, mordidas, xingamentos, ofensas, gestos e atitudes, olhares, etc (E08P02).

Um simples descaso com o professor como não respeitar, já é violência. Afinal, estamos lá para ensinar. Até a falta de educação como furar fila, se negar a fazer aula, quebrar objetos da escola, sujar tudo, agredir colega, roubar até a agressão física (E23P02).

As mesmas atitudes de violência que ocorrem na sociedade se repetem no âmbito escolar, seja entre os estudantes, entre profissionais, nas relações com as famílias, nas relações profissionais-estudantes, ou com o patrimônio (E01P01).

A falta de respeito (entre alun@s e para os professores), o bullying, as agressões verbais, as intimidações, dentre outros exemplos citados, ilustram o cenário de violências no ambiente escolar. Contudo, a violência física, expressa sob diferentes maneiras pelos professores, traduz-se em um dos aspectos mais citados por (quase) todos, em relação ao que ocorre no contexto escolar. Embora seja essa forma de violência a que mais “aparece”, a mesma geralmente vem acompanhada de outras, como a violência verbal ou psicológica, como veremos a seguir.

Tabela 11 - Caracterização de violências no contexto escolar, observada pelos professores de EF da RME, em 2016.

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>N</b>
<b>Agressão Física</b>	<b>24</b>
<b>Agressão verbal</b>	14
<b>Agressão emocional</b>	02
<b>Agressão psicológica</b>	02
<b>Abuso de autoridade</b>	01
<b>Agressão virtual</b>	02
<b>Agressividade</b>	01
<b>Bullying</b>	07
<b>Brigas</b>	02
<b>Conflitos</b>	01
<b>Discriminação</b>	03
<b>Depredação do patrimônio</b>	01
<b>Danos morais</b>	01
<b>Danos emocionais</b>	01
<b>Danos físicos</b>	01
<b>Falta de respeito</b>	07
<b>Intimidação</b>	02
<b>Incivildades</b>	01
<b>Ofensas</b>	02
<b>Preconceitos</b>	02
<b>Racismo</b>	01

<b>Reprodução da violência macrossocial</b>	01
<b>Roubar</b>	01
<b>Violência simbólica</b>	01
<b>Xingamentos</b>	03
<b>Total:</b>	84

Fonte: Elaboração da autora.

Para melhor visualização e entendimento, agrupamos dentro das seguintes categorias:

Tabela 12 - Categorias das violências observadas no contexto escolar, em 2016.

CATEGORIAS	N
<b>Violência Física</b>	<b>29</b>
<b>Violência Verbal</b>	26
<b>Violência Emocional</b>	14
<b>Violência Psicológica</b>	12
<b>Danos ao patrimônio</b>	03
<b>Total:</b>	84

Fonte: Elaboração da autora.

Olhando para o que foi considerado como violência vemos, em primeiro lugar, a Violência Física, com 29 menções das respostas dos participantes. Nessa questão, cada professor ou professora poderia colocar mais de uma opção sobre o que seria considerado como violência. Conforme vimos nos capítulos anteriores, a agressão física, representando essa categoria de Violência física, é alusiva principalmente ao uso da força física com intensidade, fúria, empenho e interesse sobre alguém, para submetê-lo (de alguma forma) a vontade do agressor ou agressora. É também através do uso da força física que outras modulações de violência se conservam, como a intimidação, a ameaça, coerção, etc.

Em segundo lugar, com 26 apontamentos, apareceu a Violência Verbal, descrita como insultos, xingamentos, palavrões e desqualificação pessoal, ou seja, quando a palavra assume, através do tom da voz, o sentido exato para ferir, controlar e menosprezar o outro e caracterizar-se como uma forma de violência. Contudo, nessa modalidade de violência, feita prioritariamente por meio da palavra, é preciso considerar, em certa medida, a vivacidade da linguagem concernente aos códigos compartilhados por determinadas culturas e, nesse sentido, concordamos

com Goularte (2015), quando chama a atenção para o uso do termo “palavrão”, entendendo que:

[...] dependendo da cultura envolvida, algumas “brincadeiras” ou “palavrões”, por exemplo, podem ser vistos como códigos de pertencimento e o compartilhar de símbolos e signos, ao mesmo tempo que podem ser entendidos como violências por sujeitos que compartilhem de outras culturas (GOULARTE, 2015, p. 107, grifo do autor).

Em outras palavras, é preciso entender o sentido dessas expressões dentro de determinados contextos; o significado que essas comunicações verbalizadas assumem em situações como as aulas de EF, por exemplo, lugar comum de intensas manifestações verbais durante os jogos. O palavrão pode assumir traços de xingamentos quando proferidos com a intenção de atacar o outro (violência psicológica) mas, também, pode se relacionar a códigos compartilhados por determinadas culturas, que não se relacionem a ações de violência (nesse caso microviolências) (GOULARTE, 2015, p. 107).

Na sequência, com 14 respostas, apareceu a Violência Emocional que, conforme visto no capítulo 3, é muito sutil e facilmente confundida pela proximidade que guarda com outros modos de violência, por residir no desequilíbrio de forças-poder estabelecidas dentro de uma relação, em que a principal característica seria o domínio emocional sobre o outro através de críticas depreciativas, menosprezo, acusações, extorsões, isolamento da pessoa, constrangimento diante dos outros, etc. Tal tipo de abuso não envolve a agressão física em si e, por vezes, dissimula-se nas relações, dificultando seu desvelamento, retirando seu caráter de obviedade ou intencionalidade, embora muitas vezes assim aconteça.

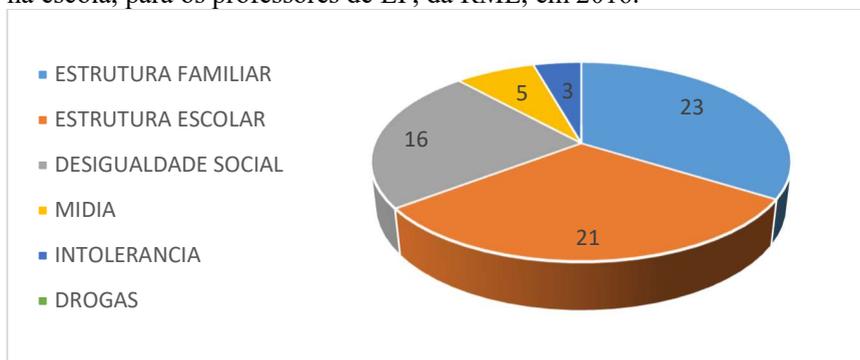
Com 12 menções, apareceu a Violência Psicológica, entendida como o tipo de violência que causa dano emocional através da humilhação, da intimidação, perseguição, chantagem, manipulação, diminuição da autoestima, exploração, prática do Bullying e Cyberbullying. Danos ao patrimônio foi citado por três professores como expressão de violência.

Em nosso cotidiano escolar, sempre tão corrido e exigente de atenção, inúmeras vezes não nos atentamos para as formas subjetivas ou fluídas que a violência assume deixando, assim, de ser relevante para a maioria ou, dito de outra forma, nos acostumamos tanto a lidar com um cenário coabitado por inúmeras (pequenas) violências, que a mesma

torna-se invisível, amalgamando-se no cotidiano das escolas e das aulas, contaminando as relações, propondo a indagação provocativa: como falar de coisas que não existem?

Da mesma forma como foi perguntado (no bloco anterior) sobre as razões que, segundo os professores, poderiam sustentar aspectos violentos nas aulas, essa questão repetiu-se como última pergunta desse bloco, expandindo sua perspectiva, para o contexto escolar. Assim, de acordo com sua opinião, cada professor ou professora poderia dizer algo sobre as razões que originariam e ou sustentariam aspectos violentos na ambiência escolar.

Gráfico 11 - Razões que originariam ou sustentariam aspectos violentos na escola, para os professores de EF, da RME, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme o declarativo dos professores, a Estrutura Familiar foi apontada 23 vezes como principal fator, responsável por originar ou sustentar aspectos violentos nas escolas. Os argumentos que embasaram tais justificativas, apontaram a violência doméstica (aspecto duro que afeta milhares de famílias no Brasil, principalmente as mulheres); a omissão dos pais em relação à educação escolar dos seus filh@s (prejudicando a relação dos mesmos com a rotina escolar) e a precariedade da estrutura física familiar, como motivador dessa situação.

Considerando as respostas, entendemos que as famílias precisam assumir com afinco as responsabilidades e compromissos pertinentes à educação de seus filhos, acompanhando as atividades escolares, incentivando (de alguma forma) a relação com o(s) saber(es) escolar(es), bancando os cuidados dentro do próprio lar, como proteção afetiva, saúde e alimentação.

Contudo, considerando que parte da população atendida pelas (nossas) escolas municipais não tem acesso a uma estrutura física (vale lembrar os 65 bolsões de pobreza) que lhes permita e garanta uma vida condigna e, conseqüentemente, oportunidades de fazer escolhas diferentes das que a realidade lhes impõe; pensando nesse perfil específico de família, alijadas de seus direitos básicos, torna-se difícil não pensar que, diante de tantos impasses sociais, acabam estas sempre sendo duplamente punidas: primeiro pelo viés governamental (descasos múltiplos e a tendência de governar de costas à população), seguido do olhar escolar (instituição que se configura para muitos como única oportunidade de mudança paradigmática dessa situação). Assim, ao colocar a família no foco da responsabilidade dessa questão, desperta em nós o olhar vigilante e ético, uma vez que, tal exame, exige cuidados interpretativos atinentes, para não cairmos em enganadoras armadilhas sociais, o lugar comum, que ao vislumbrar apenas uma face do problema, culpabiliza quem já se encontra em situação de vulnerabilidade.

[...] por vezes a culpa recai sobre as “pobres” crianças que não aprendem, pois não possuem capital cultural suficiente ou sofrem de problemas decorrentes de deficiência cultural, física ou cognitiva: dislexia, hiperatividade, etc [...] os pais que não apoiam, que não cuidam e que não educam seus filhos [...] (PINTO; ENNAFAA, 2013, p. 267).

O segundo ponto citado relacionou um conjunto de problemas que foram agrupados na categoria Estrutura Escolar, lembrada sob diferentes formas: o autoritarismo docente; a incompetência administrativa; a reprodução social; a omissão da equipe pedagógica; à desvalorização da educação no país. Aqui agrupamos também os problemas relacionados aos alunos, citados como a falta de respeito para com os professores; o excesso de competição/rivalidade entre eles; o fato do alun@ possuir uma “natureza violenta”; ser irresponsável com os assuntos escolares, demonstrar desânimo, etc<sup>63</sup>.

Sobre este aspecto patológico de “quadros” de personalidades violentas, Aquino (1998) lembra que quando há conotações de diagnósticos de caráter evolutivo dos indivíduos, essa perspectiva clínico-

---

<sup>63</sup> A percepção dos professores diante do contexto escolar, lembrou o autoritarismo docente por duas vezes, assim como outros problemas que foram lembrados isoladamente. Optamos em alocar todos ao abrigo da categoria Estrutura Escolar por entende-los relacionados.

psicologizante aponta que haveria na estruturação psíquica prévia dos indivíduos, tendência para determinados eventos conflitivos. Novamente a vigilância epistemológica deve-se fazer presente, pois sabemos que vários são os condicionantes sociais que, por vezes, colocam um aluno ou uma aluna numa situação de violência na escola.

A Desigualdade Social foi apontada 16 vezes como responsável por gerar violências. Olhando a questão anterior, vemos que a desigualdade caminha lado a lado com a dificuldade material em que muitas famílias vivem. Dificuldade que surge como emergência, absorvendo o tempo e energia das pessoas que buscam sobreviver dignamente numa sociedade de produção de consumos, de criação de necessidades que a todo momento se impõe a nós. Como encontrar tempo, disposição e mobilização para fazer escolhas diferentes? É possível?

A Mídia, com sua programação sensacionalista, foi lembrada cinco vezes como colaboradora da manutenção de aspectos violentos no ambiente escolar. A justificativa para tal, transita desde a maneira com que a violência, em determinadas apresentações, toma ares de glamour e ostentação - como uma programação de filmes excitantes em que o uso e abuso da brutalidade, força (física) alimentaria o imaginário (das crianças e adolescentes), retirando do fenômeno o peso e a gravidade característico -, até aspectos dos noticiários sensacionalistas que, para além da divulgação da informação, exploram o filão de ouro da audiência com cenas de violência - e assim, oferecem, através da violência explorada, um retrato hediondo da realidade. A violência retratada de forma glamourosa e com doses de humor, incitaria à mimetização de comportamentos, como forma de realizar o ethos da virilidade.

A probabilidade de se aprender e imitar esses comportamentos aumentaria quando os atos violentos são praticados por personagens atraentes, quando não se castiga a conduta violenta, quando se trata a violência com humor ou glamour, revestindo os homens violentos de glória e de fama (ZALUAR, 1994a, 2001, p.152).

Por fim, porém não menos importante, a intolerância, a falta de compreensão, de solidariedade e de reciprocidade nas relações sociais entre alun@s, foram lembradas e citadas três vezes como corroborativas no problema das violências no ambiente escolar. Apenas um professor relacionou as Drogas com as violências ocorridas na ambiência escolar. O que nos diz essa lembrança única? Revelaria que as escolas estão livres

do problema com as drogas ou que esta não foi vista como importante pelos professores no momento da pesquisa?

Segundo o levantamento do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) e do Ministério da Saúde, realizado em 2012, os estados de SC, PR e RS estavam entre os destaques no consumo de drogas - lícitas e ilícitas - por jovens entre 13 e 15 anos de idade. Nessa época, Florianópolis mostrou que 17,5% dos jovens pesquisados haviam usado maconha ou crack<sup>64</sup>. Em relação à percepção da presença de drogas no interior da escola, o livro *Drogas na escola*, elaborado pela UNESCO, com base em pesquisa feita nas capitais do país em 2002, mostrou que os alun@s presenciavam duas vezes mais do que adultos do corpo técnico-pedagógico o uso de drogas no interior das escolas, ou seja, algo em torno de 23,1% (1.070.393) dos alun@s entrevistados percebiam as drogas, ante a 10,8% (338) dos professores pesquisados.<sup>65</sup>

Todas essas categorias - apresentadas como os aspectos que sustentariam as manifestações de violência dentro do ambiente escolar, facultam a dimensão dos atravessamentos presentes nesse contexto e, portanto, suas consequências para o trabalho pedagógico ali realizado, não podendo ser negligenciadas ou tratadas como problemas de segunda ordem ou da ordem “natural” das coisas. Observando os limites da ferramenta de coleta (já mencionado), foi possível constatar, nos dois blocos, que os professores mostraram dificuldade de compreender o fenômeno de maneira ampla, ao articular tão-somente a responsabilidade às crianças e suas famílias como fator preponderante para as manifestações de violências dentro da escola e das aulas. No entanto, oblitera-se nessa relação, o fato de que inúmeras famílias (atendidas em nossas escolas municipais), estão inscritas num antropológico em que a violência é, por vezes, a tônica das relações humanas. Famílias resistem e se conformam a essa lógica cruel pela necessidade de sobrevivência e produção de desejos que se impõem. O modo como se educa pode ser uma das explicações, mas não a única, pois se assim fosse, falaríamos, então, em determinismos.

---

<sup>64</sup> Disponível: DC -Estudantes de Florianópolis lideram consumo de drogas ilícitas, segundo estudo nacional <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2013/06/estudantes-de-florianopolis-lideram-consumo-de-drogas-ilicitas-segundo-estudo-nacional-4175550.html> <Acesso: 10/08/2017>

<sup>65</sup> Disponível: Pesquisa Drogas na escola - <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/violence/drugs-in-schools/> <Acesso:10/08/2017>

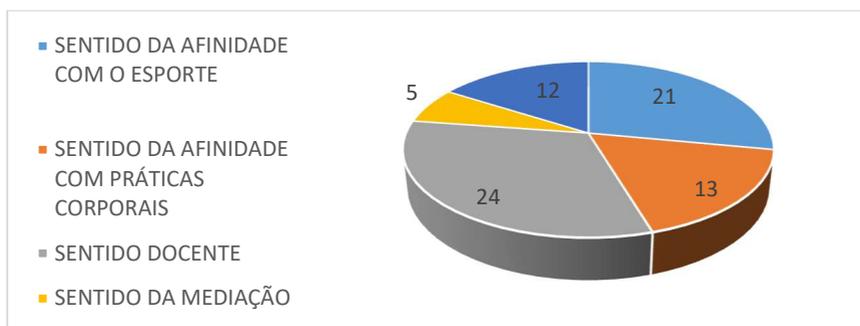
### 5.6.3 Relação com a docência e o Projeto de ser

Neste terceiro bloco nos orientamos pelos fios que tecem o Projeto de Ser em Sartre, projeto este que anuncia, para o ser humano, “as condições de possibilidade de uma personalidade, das emoções e do imaginário” (ERLICH, 2002, p.57), frente a um futuro que o chama constantemente.

Para tal, elaboramos cinco questões que visaram (prioritariamente) analisar: as razões que levaram os sujeitos da pesquisa a *escolher* o curso de licenciatura em EF; em seguida, os motivos que os faziam *permanecer* na docência; depois, se gostariam de *exercer outra profissão* (e em caso afirmativo qual seria); posteriormente, saber sobre os aspectos que consideravam *mais gratificantes* em ser professor ou professora de EF para, em seguida, verificar a outra face, os aspectos que consideravam *mais lamentáveis* da condição de ser professor ou professora de EF.

Como critério de análise as respostas foram agrupadas dentro de subcategorias, visualizadas como: o sentido da Prática Esportiva; sentido da afinidade com Práticas Corporais (se gostava das vivências, dos sentidos da área - saúde/exercícios/atividade física, etc); sentido Docente (querer dar aulas, gostar de ensinar, querer trabalhar com crianças, gostar do ambiente escolar, da rotina, etc); sentido da Mediação (influência de professores de EF na escola, de parentes, amigos, etc); sentido da Formação (oportunidades de trabalho/concursos, estabilidade, baixo índice vestibular, etc).

Gráfico 12 - Razões que levaram os professores de EF, da RME, a fazer essa escolha profissional



Fonte: Elaboração da autora.

Na leitura dos números, aproximando as duas subcategorias - Sentido esportivo e Práticas Corporais - observamos que as razões somadas, foram as que mais apareceram para definir o motivo que os levaram a escolher o curso de EF, correspondendo a 34 menções nas respostas dos professores. Algumas falas representam essas subcategorias:

Primeiramente pelas vivências de infância e grande afinidade com a área esportiva; por achar que esta área profissional me daria um retorno, ou nível de satisfação muito bom [...] (E24P01).

Experiência esportiva na adolescência (E01P01); (E17P01).

Gostar de esportes e atividades corporais (E13P01).

Gostar de atividades esportivas, possuir academia de musculação e não me identificar com outra área (E09P01).

Gosto pela prática de esportes; Gosto pelo esporte em si e algumas influências e incentivo de professores e amigos (E31P02); (E34P01).

O Sentido Docente apareceu 24 vezes, mostrando que esse móbil - querer ser professor/a - pode ter sido despertado desde muito cedo, no engendramento das relações escolares, no contato com professores da área.

Prazer, gosto muito de ser professor (E04P01).  
 Importância da docência na formação humana.  
 Inserção na escola e na educação enquanto espaços de transformação social (E07P01).

Gosto de trabalhar com movimentos corporais, de ensinar e aprender e trocar experiências. Sempre pratiquei alguma atividade física e gostava muito das aulas de EF (E32P01).

Desde criança tinha uma relação muito forte com as práticas corporais, fui atleta e queria ensinar os esportes que pratiquei (E22P02).

Ter segurança, estabilidade e oportunidades fez com que o Sentido da formação surgisse 12 vezes como uma das principais razões para optar pelo curso de EF:

Emprego mais rápido; menos vagas para concorrer e oportunidade de cursar ensino superior (E06P01).  
Maior número de concursos e oportunidades de trabalhos (E04P01).

O Sentido da Mediação (influência de professores, da família ou da escola) foi citada cinco vezes. A maneira como o mundo se impõe a nós vai constituindo e delineando nosso caminhar. Vamos nos tecendo nas inúmeras relações estabelecidas, nas diferentes esferas sociais: família, escola, clubes, etc, motivando escolhas, mobilizando nossas ações. Assim, justificando a tessitura dessa constituição social:

Influência da presença de outros professores na família (mãe, tios, etc.) (E01P01).  
Experiência de parentes que eram professores de Educação Física (E13P01).  
Família de professores e gostar muito de ensinar e estar na escola (E37P01).

Essas questões relacionadas à escolha de querer ser professor ou professora de EF, mobiliza a ideia de projeto, pois diante daquilo que o mundo fez comigo posso fazer (novas) escolhas ou reafirmá-las, tendo como base toda a relação singular e social estabelecida com os outros, com o tempo e a materialidade frente ao futuro-imã, que puxa, “revela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, pela ação, pelo gesto” (SARTRE,1973, p.183), incessante, compelindo nossas escolhas para esse movimento de vir-a-ser.

No curso das perguntas, foi indagado a respeito das razões que os fazem permanecerem na atividade docente (foi solicitado elencar ao menos três motivos). Gostar de dar aulas, contribuir de alguma forma para a transformação social, gostar muito do que faz/realiza, identificação com a profissão, sentir que faz a diferenças na vida das pessoas, bem como a importância que o professor/a tem na vida de todos, foram algumas respostas encontradas e que deram essência a subcategoria Sentido Docente, para englobar as 33 menções a essa pergunta. Ou seja, para a maioria, a realização profissional e a possibilidade de contribuir para mudanças na vida das pessoas, é forte fator de permanência na profissão. Dentre os aspectos mencionados, fazendo referência ao sentido docente:

Me identifico com a profissão, tenho um bom relacionamento com os colegas da rede, tenho prazer em trabalhar na escola, sou satisfeito com o trabalho que realizo (E25P03).

Importância da docência na formação humana. Inserção na escola e na educação enquanto espaços de transformação social (E07P01).

Relevância social e realização profissional (E34P01).

Acreditar que através da educação podemos plantar a semente da transformação social e por gostar do que faço (E08P02).

O desejo de transformar a sociedade (E29P03).

Afinidade com a docência, gosto pela profissão (E17P01).

Gosto do meu trabalho; gosto de trabalhar com crianças e poder contribuir para uma formação de crianças que brinquem e se movimentem (E32P01).

Possibilidade de contribuir nas mudanças tão almeçadas por todos, tanto na educação como na sociedade, enfim, por acreditar no potencial transformador da educação (E24P01).

Acredito na educação como forma de mudança na vida de alguém; gosto de ensinar e estar com os alunos (E37P01).

O carinho e a importância que os alunos dão para as aulas; sentir que eu consigo fazer a diferença (E03P01).

A diferença que o educador pode fazer na vida do educando; o carinho demonstrado por alguns alun@s; a importância da disciplina na evolução das crianças e dos adolescentes (E13P01).

Na sequência, com 21 menções, encontramos o Sentido de aspectos administrativos, aqui compreendido como realização profissional via estabilidade na carreira, retorno financeiro, oportunidades de concurso público, a própria rotina escolar (H.A., finais de semana, férias etc), colocados como motivo para permanecer na profissão: ter passado em concurso público (E14P01); carreira, remuneração e aposentadoria (E24P01); estabilidade na carreira (E34P01), (E28P01), (E01P01); retorno financeiro (E03P01); (E23P02); (E10P01).

Apesar das inúmeras dificuldades (recursos financeiros escassos, rupturas quanto aos planos implementados, problemas nas estruturas

físicas, etc) que a educação pública enfrenta, a garantia da estabilidade, via concurso público e, a própria dinâmica da rotina escolar, despertam o desejo de permanência nos professores. A fase de estabilização remete a um estágio de comprometimento, em que o caráter de “definitivo”, aguça a tomada de responsabilidade, de compromisso. A estabilização traz o sentido de pertencimento (orgulho de ser professor/a), de independência e até de um certo grau de liberdade (NÓVOA; HUBERMAN et al, 1989, p.40)<sup>66</sup>.

Perceber a mudança de comportamento nos alun@s após período de intervenção nas aulas, ter satisfação com o trabalho realizado, sentir o carinho que as crianças demonstram pela aula ou atividades, são algumas razões encontradas e que formam a subcategoria Retorno Afetivo, compreendendo sete respostas dos participantes:

Retorno quando o objetivo é alcançado (E23P02).  
 O carinho e a importância que os alunos dão para as aulas (E03P01).  
 Perceber a mudança de comportamento dos alunos após intervenções ao longo do ano (E29P03).  
 Tenho excelente retorno dos meus alunos (E16P02).  
 Ver e sentir a mudança nos atos dos alunos para melhor em função de meu trabalho (E37P01).

A Importância da atividade Física, voltada para a saúde das pessoas e dos alun@s, foi apontada por quatro professores como relevante para permanência no projeto de ser professor/a, no qual, por meio das aulas, poderiam transmitir aos alun@s esses conhecimentos: mostrar a importância dos exercícios físicos para a vida das pessoas (E19P02); gostar de trabalhar a relação da saúde com o corpo (E12P01); incentivar a prática de atividades corporais para beneficiar a saúde física e mental das pessoas (E05P01); despertar nos alunos o gosto pela atividade física e melhorar a saúde das pessoas da comunidade em que vivo (E29P03).

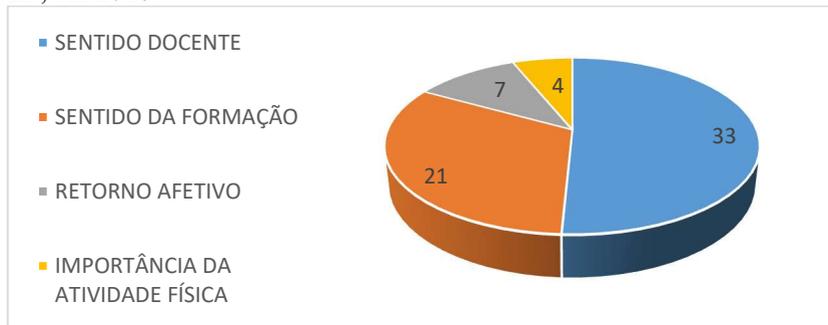
A atividade Física pode ser definida como qualquer movimento corporal que produza gasto calórico, e os exercícios físicos como uma subcategoria das atividades físicas, em que as mesmas são planejadas, estruturadas e repetidas resultando na melhoria e na manutenção de uma ou mais variáveis da aptidão física (FILHO et al 2010), (MATSUDO;

---

<sup>66</sup> NÓVOA, António (org); HUBERMAN, Michael et al. - Vidas de Professores. Porto Editora. 1989, p 33-61. (Este texto é tradução do capítulo inicial da obra La vie des enseignants - Évolution et Bilan d'une profession, Paris, 1989).

MATSUDO; NETO, 2001)<sup>67</sup>. Assim, entendemos que o sentido atribuído aqui, pelos professores, tenha sido o de exercícios físicos.

Gráfico 13 - Sobre a permanência na profissão, para os professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Elaboramos uma pergunta que inquiria dos professores, se gostariam de exercer outra profissão. Esta pergunta foi motivada, em consideração às primeiras percepções levantadas no grupo, em relação aos relatos de violências, decorrentes das queixas trazidas (qual seria o grau de satisfação em ser professor ou professora? Haveria tal sentimento?). Assim, naquele momento (acompanhando as formações), havia a impressão, no olhar interpretativo da pesquisadora, de que havia uma grande insatisfação com a prática docente e, assim, a possibilidade de migrar para outra área de atuação profissional.

Porém, após a intervenção do questionário e na leitura das respostas, observou-se que, para 21 professores, a opção “Não, não trocaria de profissão”, divisou as respostas, mostrando que a maioria estava satisfeita com a sua profissão. Entretanto, 10 professores não hesitaram em dizer que gostariam ou pensavam em fazer outra coisa, como trabalhar com artes, gastronomia, administração ou com a parte da EF mais voltada para a iniciação esportiva, ligada à saúde.

Apenas dois participantes disseram que essa possibilidade se apresenta (trocar de profissão) apenas quando a dúvida os “assalta” nas insuficiências pedagógicas frente a problemas aparentemente insolúveis, em momentos específicos: “às vezes penso em mudar, nos momentos de muita tensão ou estresse” (E05P01).

<sup>67</sup>Disponível:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-86922001000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-86922001000100002&script=sci_arttext&tlng=pt) <Acesso:11/07/2017>

A pergunta seguinte, solicitava aos participantes elencar até três aspectos considerados (mais) gratificantes em ser professor ou professora de Educação Física. Dentre as explicações, que variavam desde a relação ensino-aprendizagem diferenciada da EF, a possibilidade de transformação social via esportes, a construção positiva de um imaginário social acerca da EF, formação integral dos alun@s a espaços diferenciados de aula, encontramos 28 respostas, agrupadas na subcategoria Contribuição da Educação Física:

Ensinar valores, poder fazer a diferença, ensinar algo novo, ver sorrisos todos os dias, receber carinho pela aula dada (E22P02).

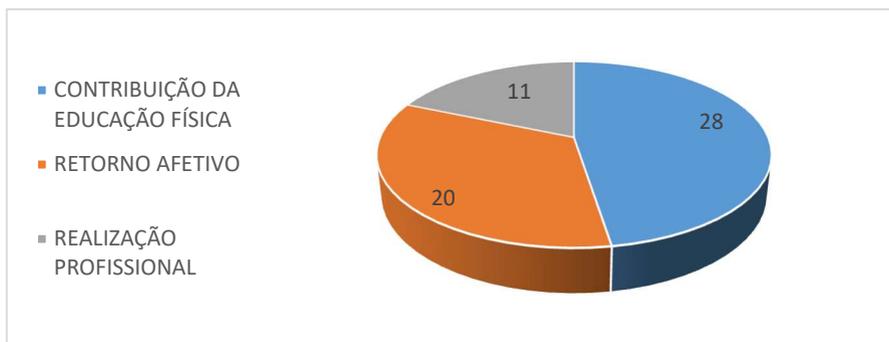
É gratificante perceber o amadurecimento deles e a capacidade em aprender coisas novas (E37P01).

Grandes possibilidades de inovação com aulas diferenciadas, rompendo com a cultura de que a EF seria só o jogo com bola (E08P02).

Desenvolver conteúdos de grande interesse e valorização dos estudantes; Possibilitar novas práticas de movimento (E34P01).

Ensinar valores, transmitir conhecimentos, inovar, desenvolver e valorizar conteúdos, são algumas descrições dadas pelos professores e que revelam, em alguma medida, o sentido docente e a especificidade do projeto-de-ser, este acontecendo no plano vivido, na ação de ser professor ou professora e que resulta no próprio sujeito, pois é sobre o projeto que o mesmo se constitui, mesmo se esse projeto for alienado ou for vivido no plano de uma reflexão não posicional de si (MAHEIRIE;PRETTO,2007, p. 458). Assim, as características do modelo de adulto perseguido desde a infância, no contato com as práticas corporais, com outros professores de EF e com as experiências vividas, irá colorindo esse projeto (constituição), pois a criança que fomos não desaparece, e, vivendo numa temporalidade, o velho que queremos ser, também já nos habita (BEAUVOIR, 1990 apud MAHEIRIE; PRETTO, 2007, p.459).

Gráfico 14 -Aspectos gratificantes da profissão, para os professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

O Retorno Afetivo, traduzida nas manifestações de carinho dos alun@s, no prazer pelas atividades, na superação dos obstáculos e limites corporais, etc, seria para 20 participantes outro fator importante que motivaria a atividade docente.

O carinho que as crianças demonstram pelas aulas (E03P01).

O que mais me gratifica é ter o retorno dos estudantes em relação ao meu trabalho (E25P03).

Processo de ensino-aprendizagem mais próximo e mais afetivo com os alunos (E07P01); (E04P01).

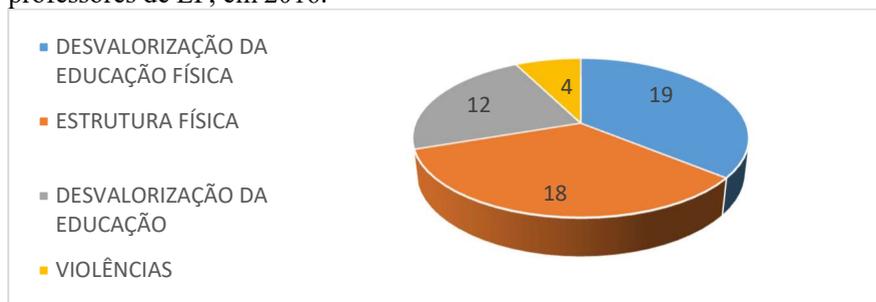
É uma área do conhecimento que tem grande aceitação dos alunos (a maioria gosta muito e participa das aulas); por ser uma área que tem um leque enorme de possibilidades educativas (E24P01); (E08P02).

Esses exemplos ilustram o quanto as relações afetivas, estabelecidas no interior das aulas, contribuem para mobilizar a atividade docente, incentivando os professores na busca de novas práticas, juntamente com a possibilidade de contribuição para com a formação humana dos alunos e alunas, sabendo que, em certo grau, fazem a diferença na vida deles, gerando sentimento de gratificação.

As possibilidades educativas e os espaços de aula diferenciados (trabalhar ao ar livre, utilizar com frequência parques, quadras, ginásios entre outros espaços), a relação estabelecida com os outros colegas na escola, o ambiente escolar, a importância da profissão e a estrutura do serviço público (H.A., férias, etc), constitui a última subcategoria dessa questão, qual seja, Realização Profissional, com 11 menções nas respostas, apontando que da estrutura das aulas ao bom relacionamento escolar (com seus pares) essa subcategoria traça o desenho da tríade de gratificação docente: reconhecimento dos colegas (E31P02); fazer o que mais gosto e me identificar com a profissão (E17P01); espaços diferenciados para trabalhar com os alun@s (E15P03); prazer de estar no espaço escolar (E21P04); poder transmitir conhecimentos e estimular o senso crítico e reflexivo dos alun@s (E05P01); me realizar profissionalmente (E16P02).

Contudo, diante da motivação apresentada, justo se faz, estabelecer um contraponto a essas questões de escolha/permanência/gratificação para pensarmos o contexto das aulas e da perspectiva docente de maneira reflexiva. Para tanto, foi perguntado o que era considerado como aspectos lamentáveis da área, aqueles que, em maior ou menor grau, contribuem para dificultar a prática docente na escola. Nesse aspecto, encontramos o seguinte quadro:

Gráfico 15 - Aspectos considerados lamentáveis da área de EF, para os professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

A Desvalorização da EF na cultura escolar (pelos professores de outras disciplinas, pela direção da escola, equipe pedagógica, pelos pais, alun@s, etc) foi, para 19 entrevistados, ponto crítico e sensível de inviabilização docente, sinalizando que “apesar de sermos no papel” ( Lei n.9.394;96 artigos 26,3º), não somos no “viver” cotidiano das rotinas escolares, ou seja, a atribuição em termos legais de uma condição de

componente curricular não significa, necessariamente, que a Educação Física tenha passado a desempenhar tal papel, conforme destaca Caparróz et al (2001), citado por Darido et al (2004,p.41),<sup>68</sup> corroborando com algumas das seguintes colocações:

Alguns ‘rótulos’ que outras áreas do saber nos colocam no ambiente escolar para menosprezar nossa atuação; ‘Elencar’ saberes “mais importantes” do que a Educação Física (E29P03).

Não tratam (a sociedade) a EF como matéria regular, acreditam que a EF escolar é apenas recreativa (E18P02).

Desvalorização da nossa disciplina pelos colegas de outras disciplinas e pela direção (E16P02).

O uso da EF muitas vezes para “tapar buraco” de outros profissionais [...] (E36P01).

Marginalização da disciplina no currículo escolar (E07P01).

Acham que o professor de EF é o menos inteligente da escola; não ouvem suas opiniões pedagógicas, só ligam (para você) quando a escola tem evento (E06P01).

Pouca valorização da área pela escola (o foco tem sido sempre nas disciplinas basilares, quais sejam, português e matemática (E24P01).

A desvalorização por parte da escola e dos colegas que acham que é só correr e jogar bola, que não planejamos nada e que só cuidamos de alun@s (E03P01).

A falta de valorização por parte da sociedade, equipe pedagógica, pais e alunos (E13P01).

---

<sup>68</sup> DARIDO, Suraya et al. – A Educação Física e as novas proposições: como ensinar esportes coletivos. In: VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2004, Niterói. Anais do ENFEFE, 2004, p. 40-43.

Essa desvalorização da área pode, de acordo com Dessbesel (2014), estar atrelada a uma imagem, bastante veiculada no imaginário social e que ronda o ambiente escolar, referente a um determinado perfil de professor de EF que se apresenta sem compromisso com sua prática, pois em muitos contextos escolares e, até na própria visão simplista do senso comum social, a Educação Física ainda é tida, e vista, como um tempo-espaço marcado pela falta de intencionalidade, pela ausência de competências pedagógicas na relação ensino-aprendizagem fruto, por sua vez, de uma falta de “tradição no que se refere a prática curricular da área” (DESSBESEL, 2014, p.102).

Expressões como “largobol”, “rola-bola”, “professor-sombra”, entre outras, adquirem forte sentido e identificam professores que permitem que seus alunos fiquem a mercê de seus próprios desejos nos períodos destinados a EF (MACHADO et al, 2010 apud DESSBESEL, 2014, p.102), expondo, assim, talvez de forma (até) exagerada, um contorno profissional marcado pela inconsistência e contradição pedagógica, um desenho mal elaborado do perfil profissional da EF, assinado por uma prática apenas de gerenciamento de material didático e mediação de conflitos.

Dessbesel (2014), citando Machado et al (2010), salienta que no campo acadêmico essas atuações são denominadas “abandono docente” ou ainda “desinvestimento pedagógico”, em que o abandono do trabalho docente aparece como um problema para a legitimação da disciplina na escola, assim como cobra um ônus a qualquer profissional da área.

Se partirmos unicamente dessa visão simplista, que desconsidera o contexto das escolas públicas, a (falta de) estrutura dos espaços das aulas de EF, as relações tempo-espaço escolares inflacionadas, torna-se inevitável atribuir a responsabilidade unicamente ao professor ou professora, por seu trabalho incongruente, sendo adjetivado/a (facilmente) como preguiçoso/a, malandro/a, ocioso/a, moleirão, etc.

Tais considerações ditas e tidas como desvalorização na cultura escolar, se alinham com as condições precárias das escolas, englobando aqui a Estrutura Física, citadas 18 vezes, sinalizando para a falta de espaço: professores trabalham no sol, no frio, vento, etc (E11P01), (E15P03); condições físicas (estrutura física) nem sempre adequadas (quadras descobertas, parques semi-destruídos, ginásios interditados, etc (E24P01); falta de material (E27P01), (E34P01), (E23P02) e materiais de qualidade ruim (E08P02), (E10P01); falta de interesse: principalmente dos pais na vida escolar dos filhos, influenciando, e muito, no interesse dos mesmos pelas aulas (E22P02) o que, por sua vez, geraria precarização das condições de trabalho na escola e desmotivação, dentre outros

problemas, impondo obstáculos consideráveis para o desenvolvimento de um trabalho docente condigno.

A “falta”, conforme os depoimentos, parece caracterizar essa relação professor-escola tanto pelo aspecto material (estrutura física) quanto pelo aspecto das relações sociais estabelecidas com os demais agentes da escola e com a comunidade, algo que se apresenta sempre no terreno do insuperável, o presente construído na escassez (SARTRE, 2002), alimentado por um pressentimento de que nunca será suprimido, gerando assim tensões, desgastes, desânimos.

Na relação do individual com o meio social, continua sinalizando o caminho da Desvalorização da Educação, formando essa subcategoria, pontuada 12 vezes, incluindo questões do direito trabalhista, excesso de alunos por turma, má vontade governamental em resolver problemas educacionais, dentre outros citados. Esse conjunto de aspectos é considerado reprovável dentre os que mais desfavorecem o trabalho docente, como podemos observar na seguinte colocação:

Lamento a falta de respeito por parte da PMF em relação a nossos direitos trabalhistas e à infraestrutura da escola, bem como qualidade dos materiais (E25P03).

Falta de reconhecimento e respeito, desvalorização da profissão e das políticas educacionais (E14P01).

Falta de educação (respeito) pelo professor, colegas, escola [...] (E04P01).

Falta de reconhecimento dos governantes e do sistema (E31P02).

Lembrando que, nos últimos anos, as greves dos servidores públicos municipais tornaram-se uma rotina (como recurso legítimo de defesa dos direitos), diante do descaso do poder Executivo para com as condições de trabalho (inclui defasagem salarial), plano de carreira e de outros pontos importantes que remetem a um conjunto de melhorias para os servidores, endossando a pauta de reivindicações. Enfrentar o cotidiano escolar com todas as suas demandas específicas, excesso de alun@s por turma, precariedade de espaços e materiais, manutenção de outros empregos e, ainda, ter que enfrentar as injustiças governamentais, deixa os professores apreensivos, e o sentimento de que poderiam fazer mais, invade-os constantemente, porém, diante desses problemas, muitas

vezes sentem-se esgotados, não dispendo de forças (física e moral) para tal.

Sempre penso que poderia fazer mais, muitas vezes não tenho forças. A maioria precisa ter outros empregos, sem tempo de planejamento, com carga de trabalho e salários incompatíveis (E37P01).

A necessidade de ter que trabalhar muitas horas para poder ganhar um salário decente (E02P01).

As condições de trabalho precárias: número de alunos por turma e quantidade de aulas por semana; dar aulas no sol em horários inapropriados (E28P01).

Problemas como a indisciplina e incivildades (barulho, sujeiras, palavrões, etc) dos alun@s, estabelecem relação com as violências e foram apontadas quatro vezes como fator desfavorável para a profissão: inúmeras relações de violência física/emocional, etc (E01P01); a falta de disciplina e a convivência da escola e da família para com este fato (E19P02); a falta de valorização do professor, a falta de respeito e as atitudes agressivas verbal e física (E05P01). Esses problemas que atravessam as aulas e o ambiente escolar, como dito já algumas vezes ao longo desse processo de escrita, atrapalharia bastante a resolução de situações conflitivas (E19P02), impondo um ritmo desgastante para os professores na elaboração dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem com a qualidade que se deseja.

## 5.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seja qual for o objeto de sua pesquisa, vá para onde for, o pesquisador defende em sua atividade que a realidade manifestar-se-á sempre de maneira que se possa constituir por ela e através dela, uma espécie de racionalidade provisória e sempre em movimento<sup>69</sup>.

De acordo com o declarativo referentes às perguntas realizadas no Bloco I, que relacionava a EF e as manifestações de violência ocorridas nas aulas ao Sentido da Experiência Docente, percebeu-se que a maioria

---

<sup>69</sup> Anotações elaboradas nas disciplinas em 2016.

admitiu ter problemas (violências) nas aulas de EF, sendo que essas manifestações coabitavam o espaço pedagógico alterando, de alguma forma, a prática docente.

Os professores descreveram o que consideraram como violências nas aulas elegendo, nessa descrição, a violência física como sendo o maior problema, seguido da violência psicológica. Identificaram serem os meninos os mais violentos, explicando que o cerne da problemática estaria na cultura machista de nossa sociedade, que impõe aos mesmos padrões de conduta em que a “defesa” através da violência seria a escolha mais acertada e aprovada. Colocaram, ainda, que dentre as possíveis razões para a permanência de situações violentas dentro das aulas e da escola, seria a exterioridade a maior responsável, ou seja, a violência viria de fora da escola. Neste ponto, apontaram principalmente a estrutura familiar e as dificuldades pelas quais passa essa instituição, exemplificando a violência doméstica e a desestrutura da família nuclear, como motor responsável pelo comportamento violento dos alun@s nas escolas. Também pontuaram os problemas sócio econômicos e os de ordem psicológicos, como fatores que sustentam esses problemas nas aulas e na escola. Desse modo, não veem a escola como instituição que poderia desencadear ou legitimar, pelas suas práticas e ações, determinadas modulações de violências.

Não acreditam que os esportes, apesar da lógica de competição inerente em seu sistema, sejam elementos potencializadores de situações de violência. Ao contrário, creditam ao mesmo a promessa eficaz de, através da disciplina, de seu conjunto de regras e da carga de valores transmitidos, favoreça a diminuição das violências. No entanto, cabe lembrar que, como já colocado, o conteúdo esportivo no contexto escolar apresenta-se envolto em ambiguidades, uma vez que a competição proveniente da lógica dos jogos competitivos torna-se problema relevante nas aulas, de acordo com o declarativo dos professores, pois se equilibra entre o discurso da “aprendizagem de valores” (atribuídos aos esportes) e a compatibilização com a necessidade de rendimento frente a resultados, no qual o primeiro aparece, geralmente, com pouca força (BASSANI et al, 2003, p.106).

Outra observação importante, extraída do declarativo, foi que, mesmo admitindo que as violências são problemas presentes e constantes nas aulas, e que diante de tal necessita de seguidas intervenções e interrupções para debater o tema com os alun@s e que consideram ser este um tema importante, ainda assim, o acesso a referenciais teóricos (artigos, dissertações, teses, livros, etc), como caminho conhecido para reflexão desse problema, revelou-se baixo, pois somente cinco

professores disseram acessar com frequência tais conteúdos, de um total de 33 abordagens. Dentre os que colocaram que fazem pouco acesso a informações acerca do tema, registraram a internet como a ferramenta mais acessada (dentre as opções), como meio de busca rápida. Dentre outros fatores, esse baixo número confirma a hipótese que estimulou essa pesquisa, qual seja: que a procura moderada por materiais teóricos consistentes seja, de fato, pouco explorada pelos professores - sujeitos da pesquisa -, dando margem para vincularem-se a saberes simplificados, dúbios, por vezes contraditórios e tracejados, em muitos momentos, pelo preconceito e contornos reducionistas.

No segundo bloco - características das violências -, três perguntas conduziram o fio teórico em busca do sentido da experiência docente frente às manifestações de violências, para entrar no clima da violência escolar e dimensionar o olhar docente sobre este. Assim, para 21 professores, suas escolas não foram consideradas violentas. No entanto, não negam a existência de problemas relacionados ao fenômeno. Nesse sentido nos perguntamos, pouca violência não é considerada violência?

Sobre o que consideram como violências fora do ambiente da sala de aula, em outros espaços escolares, pontuaram que a mesma se expressa na forma das agressões físicas entre alunos, equivalendo a 29 menções, seguido das manifestações de violência verbal: xingamentos, palavrões, ofensas, etc, lembrada por 24 vezes. A violência emocional teve 13 menções e a psicológica (bullying, intimidação, ameaças, etc), foi indicada 11 vezes.

Encerrando esse bloco, a (des) estrutura familiar foi mencionada 23 vezes, pautados para isso no fato de que as famílias já não se responsabilizam pela educação dos seus filhos e filhas omitindo-se e ausentando-se do ambiente escolar. A violência doméstica também serviu de base para apontar a família como maior peso na relação entre essas duas instituições sociais.

Agrupando vários problemas tais como: a omissão dos profissionais da escola (equipe pedagógica, direção, etc); a incompetência administrativa; os conflitos de interesse entre professor-aluno (revelando o autoritarismo - relação de forças desiguais - do primeiro sobre o segundo); a estrutura física das escolas, assim como a desvalorização geral da educação, sob a chancela da Estrutura Escolar, contribuintes às violências, foram citados 21 vezes pelos professores.

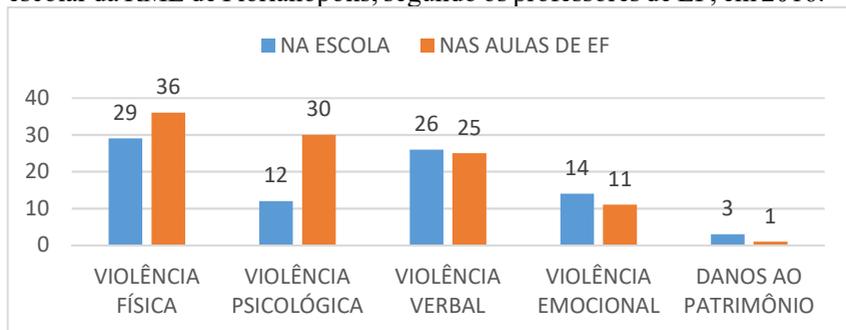
Engendrados nessa instituição, cuja estrutura normativa/confrontativa (AQUINO,1998) equilibra-se em paradoxos, afirmações e contradições, tensões antagônicas de manutenção e transformação, os professores, enleados nos fios dessa trama que, em

certa medida, retroalimenta e embota as relações de violências no ambiente escolar, uma vez que dispositivos para manutenção da ordem são usados, veem-se numa posição também ambígua, pois ao mesmo tempo que busca garantir seu espaço e permanência nesse lugar, acabam desencadeando situações conflitivas na relação professor-aluno, palco de disputas de interesses, inúmeras vezes, opostos.

A desigualdade social, o empobrecimento das famílias, as violências no bairro, foram sugeridas 16 vezes como forma de violência estrutural, responsável pela permanência de aspectos violentos dentro da escola. Neste aspecto, precisamos ficar atentos, conforme alerta Candau (2000), citado por Moraes (2007, p.48), para não conceber as relações entre violências e escola de forma exclusiva “de fora para dentro”, uma vez que a escola também produz violências, mesmo que muitos educadores tenham dificuldade para identificar suas manifestações naquele espaço.

Fatores midiáticos e consumo de drogas também foram lembrados, mas em menor proporção. Visualizando o panorama escolar, de acordo com os relatos, temos o seguinte desenho da violência na realidade escolar da RME, em 2016, segundo o declarativo dos professores.

Gráfico 16 - Comparação das caracterizações de violência no contexto escolar da RME de Florianópolis, segundo os professores de EF, em 2016.

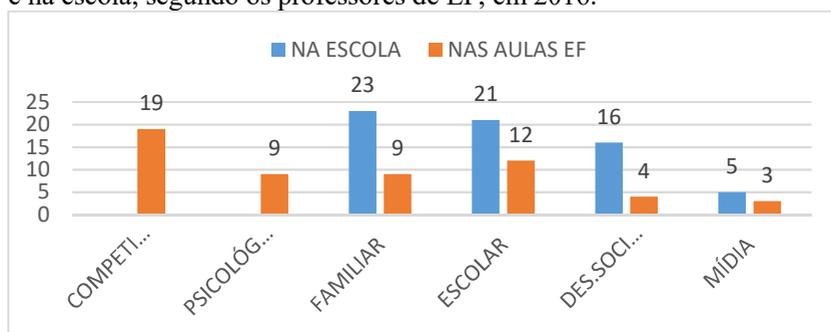


Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os professores, a violência física se fez muito mais presente nas aulas de EF do que em outros espaços escolares, assim como a violência psicológica (intimidação, bullying, discriminações, preconceitos, ameaças, etc), mostrando que o formato específico das nossas aulas, qual seja, de maior exposição corporal, colocaria esse corpo escolar dos alun@s dentro de uma perspectiva de “liberdade”, interpretada como “fazer o que quiser”, livres dos miasmas da sala de

aula. Assim, dentro dessa lógica, os espaços amplos e diversificados, dariam vazão a comportamentos expansivos: “ nas aulas de EF os alun@s acabam ‘mostrando-se’ por inteiro e sem tantos freios como acontece na sala (E24P01). Lembrando que o caráter dos jogos, envolvendo competição e rivalidade, para além da ambiguidade didática revela, também, a porosidade estrutural das nossas aulas e suas demandas. Vejamos o que consideraram os professores sobre os fatores contribuintes nesta relação violência-escola:

Gráfico 17 - Fatores que sustentariam aspectos violentos nas aulas de EF e na escola, segundo os professores de EF, em 2016.



Fonte: Elaboração da autora.

Assim, na análise do declarativo dos professores de EF, sobre o sentido da experiência docente frente às manifestações de violências e o sentido do projeto de ser professor/a, podemos considerar que, mesmo diante do alcance limitado da ferramenta utilizada, foi possível dimensionar a presença frequente de violências nas aulas, captando sentimentos contraditórios nas opiniões e experiências desse grupo.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: o começo do fim da história...o andar continua nas reticências da violência!**

E o livro termina sem ter chegado a um fim  
(BEAUVOIR, 1985).

Falar sobre violências, como vimos, não é tarefa fácil. Exige equilibrar-se na ambígua faixa das pluralidades do viver em sociedade, considerando adequar a flexibilidade reflexiva para não cair em armadilhas conceituais. Observamos que as violências se transfiguram em fenômeno social complexo, polissêmico, que ecoa em diferentes setores da sociedade e que estigmatiza, sobretudo, as populações empobrecidas, periféricas, na qual recai (com facilidade) a pecha de serem mais violentos que os demais. População essa, que deposita na escola pública a oportunidade (às vezes únicas) de mudar as vicissitudes da vida através do conhecimento. Contudo, nem sempre as escolas conseguem acolher, em sua postura normativa e de dinâmicas pedagógicas por vezes amarfanhadas, crianças e adolescentes advindos dos meios populares estigmatizados. Assim, rótulos são perpetrados e efetivados fazendo com que violências se retroalimentem dentro de múltiplas relações que se estabelecem no interior dessas instituições, que também se constroem envoltas em paradoxos.

Pensando na potencialidade investigativa do fenômeno da violência, dentro da ambiência escolar, o objetivo deste trabalho ao analisar o sentido da experiência docente frente às manifestações de violências, ocorridas no espaço pedagógico das aulas de Educação Física foi, em certa medida, desconstruir concepções naturalizadas, cristalizadas acerca do objeto, propondo com isso o debate do tema, sacudindo o pó das certezas trazidas a tiracolo, oxigenando novas análises dentro desse espaço de particularidades específicas.

Dessa forma, no primeiro capítulo, analisamos o campo específico da área da Educação Física, realizando um balanço das pesquisas sobre a temática, para nos aproximar das discussões que o campo já realizou, selecionando, nos periódicos científicos eletrônicos 23 trabalhos - oito dissertações e 15 artigos -, tratando da violência no meio escolar e suas manifestações nas aulas, para ouvir “um pouco do já dito”, dentro do período demarcado dos últimos dez anos - 2006 a 2016. Desses trabalhos, nove optaram por analisar as violências através da perspectiva docente, cinco na concepção dos alun@s, três integrando a relação docente-discente, outros três realizando revisão bibliográfica e dois fizeram

estudos envolvendo toda a comunidade escolar. É possível perceber, além do crescente interesse pelo debate das violências nestes últimos anos, a atenção dada à percepção docente para o fenômeno, perspectiva essa preponderante nos trabalhos repertoriados. A hipótese para tal enfoque, é a de que estes – os professores - são, num primeiro momento, os responsáveis pela mediação das situações conflitivas sendo, dessa forma, oportuno saber o que consideram como violências, como a caracterizam e os saberes docentes mobilizados para mediar essas intervenções, vislumbrando com isso, suas extensões teóricas.

Na presente pesquisa também elegemos o olhar docente para falar sobre as manifestações de violências ocorridas em aula e no contexto escolar, e para ver em que medida os mesmos atentavam à complexidade do fenômeno, a sua pluralidade e a exigência de cuidados em sua análise, tentando evitar com isso, estagnações e ou polarizações. Do mesmo modo, intencionávamos com o debate mitigar a angústia que permeia o trabalho docente, desencadeada pelos problemas das violências, instilando digressões reflexivas que contribuam para melhores relações dentro da escola e das aulas. Optamos por esse viés considerando os relatos e queixas expressas no grupo de Formação Continuada da RME, no qual, sinalizavam os professores, ser as violências um dos grandes problemas a atravessar o cotidiano pedagógico, interferindo na relação ensino-aprendizagem. Somando-se a isso, nestas colocações, percebia-se que o grau de entendimento sobre o fenômeno pautava-se numa dinâmica de simplificações e naturalização entre violências-escola, discentes-violências, propondo a responsabilidade - pela presença dinâmica das violências no ambiente escolar, tão somente aos alun@s ou às famílias, e atribuindo, neste (des)compasso, rótulos e estigmas aos mesmos. Percebíamos que, ao apontar culpados numa única direção, havia nas falas a posse de uma espécie de (pré)sentença maniqueísta (culpado ou inocente, bons e maus). O discurso proferido, ao não propor o questionamento dessas situações conflitivas, caía em reducionismos, enunciando contornos, como já dito, de um inventário baseado no senso comum.

Ainda nesse capítulo, analisamos as manifestações de violências a partir do corpo e das práticas corporais trabalhadas nas aulas de EF, contextualizando brevemente as diferentes fases e concepções para, em seguida, verticalizar o olhar reflexivo sobre os esportes competitivos, alinhando a análise para um dos (esportes) mais populares em nossa sociedade, o futebol, que desfruta dentro do espaço escolar e das aulas de EF, da mesma popularidade.

No capítulo dois, saímos da singularidade das aulas de EF e caminhamos pelo contexto escolar para pensar a polifonia da polissemia que envolve os termos da violência escolar nas linhas diárias da educação que ali se concretiza. Novamente nos deparamos com as complexidades desse fenômeno que circula, por vezes, silencioso, nos corredores, salas de aula, recreio, parques, etc.

Dessa forma, para ampliar e examinar as diferentes dimensões que envolvem o fenômeno das violências, recorreu-se ao aporte teórico da sociologia, da educação, da filosofia e da antropologia considerando que, “as violências são multidimensionais, multifacetadas, emblemáticas em seus construtos e práticas e, portanto, qualquer tentativa de ‘fechar’ as explicações sobre o fenômeno pode comprometer um trabalho sério” (ROCHA,2010, p.164). Dialogamos com autores como Abramovay (2009;2015), Aquino (1998), Charlot (2002), Debarbieux (2001;2002;2012), Rocha (2010;2016), Zaluar (2001) para melhor compreender o trânsito da violência nessa relação intra e extra muros.

Concordamos, assim, que as expressões das violências não podem ser vistas ou lidas impulsivamente ou isoladamente, pois encontram-se engendradas nos liames sociais capilarizadas nesse sistema, sinalizando que a violência que ocorre dentro do ambiente escolar, está intimamente ligada a outros fatores que, por sua vez, não podem ser avaliados aleatoriamente, mas sim imbricados na lógica do sistema macro e microsocial. Portanto, falar de violência no ambiente escolar, se torna tarefa complexa. E querer respostas rápidas, imediatas, soluções prontas, configura-se em paliativos, geralmente usados para “apagar o fogo” do momento, cujo resultado desejado, não será condizente com o realizado.

Vimos que uma das dificuldades que estrutura a instituição escolar, são suas ambiguidades e paradoxos, pois a mesma enquanto transmite, reproduz; enquanto aplaude o caminho de sucesso de alguns, imputa o fracasso a outros; mantém tempos e espaços que não conversam entre si; inspira a liberdade, a força da mudança em contraponto à alienação; salva e condena, na intensidade da luz e nos ecos da sombra. Nesse palco, violências, acontecem aos gritos ou em silêncios. Preciso é, que natural seja os debates para falar sobre as manifestações de violências escolares, sendo esta entendida como prioridade pedagógica, porque ao falar sobre o destoante, o conflitivo, o violento e a diferença (que desafina os acordes erigidos e estabelecidos), damos passagem para o novo que nasce dessas diferenças. Diferença que produz vida.

Neste capítulo dois, aprendemos muito com muitos, e olhamos para o conceito de clima escolar, trazido por Debarbieux et al (2012), com atenção ao potencial teórico desse conceito. Através do conceito de clima

escolar, ao problematizar a escola, questionar e interrogar sua posição de responsabilidade e posturas, valores compostos, organização interna e suas normas, mostraria que, por vezes, sua atitude discriminante estaria retroalimentando os problemas de violências. Reconhecemos similarmente que a violência no campo educacional possui especificidades nos seus surgimentos, estando em pequenas ações provocativas que variam do bate-boca, do uso de palavrões, das indisciplinas, incivildades a agressões físicas (tapas, socos, chutes e pontapés), ofensas, ameaças e bullying entre alun@s, entre professores e alun@s, professores e equipe diretiva, funcionários, etc, coabitando um espaço que, no entendimento habitual, deveria manter-se incólume a tais rudezas ou incivildades. Podemos dizer que o aprendizado deste capítulo foi o de aceitar que, num espaço de múltiplas relações, haverá situações conflitivas, embates que nem sempre serão disputados no campo intelectual-cultural (positivamente válido), e anuir com essa diferença. Um avanço que acena para sair do lugar comum de pensar as violências como maiores do que nossa capacidade para superá-las.

Perfazendo a lógica do singular-universal, fizemos aqui a transição da violência escolar para suas modulações encontradas na vitrine social, as macroviolências que circulam em nossa sociedade. Ao caminhar pela filosofia, sociologia, antropologia e áreas afins para entender esse complexo fenômeno, vimos em Arendt (1994), Costa (2004), Elias (1993), Guimarães (1996), Rifióti (2006), Sartre (1905-1985) e Zaluar (1992,2004) que a violência sempre esteve presente nos negócios humanos. Vimos que o século XX foi marcado pela glorificação das macroviolências, exposta e vivida em duas grandes guerras, campos de concentração, massacres, genocídios, etc. Um século que anunciava querer viver a consolidação do processo civilizatório quando deveríamos, humanos que somos, ter desenvolvido pensamento sofisticado e maior autocontrole diante dos impulsos à ações violentas. Sofisticou-se as modulações de violências. O Estado passou a monopolizar o uso da força e a usar a violência como medida protetiva da própria violência, legitimando-a. Em dias atuais, vemos essa violência descabida em vários setores da nossa sociedade, em que o uso e abuso da força sem justiça (violência) e da justiça sem força, parafraseando Rocha (2010), revela-se abertamente no âmbito político, atinge a economia e imputa à população a sensação de caos e impunidade.

Os dados alarmantes da violência no Brasil, mostraram que não vivemos em uma sociedade segura. Em 2016, mais de 59.627 homicídios ocorreram, sendo o maior número dessa violência letal já registrado, o que equivale dizer que tivemos quase 30 mortes por 100 mil habitantes,

representando mais de 10% dos homicídios registrados no mundo, e ao compararmos o Brasil com os outros 154 países que disponibilizam seus dados de violência, o mesmo ocupa a preocupante 12ª posição. Outra constatação foi a elevada taxa do número de óbitos ocorrido entre jovens de 15 a 29 anos de idade, cerca de 46,4% das mortes e, se essa faixa etária for elevada de 19 para 29 anos, a porcentagem de homicídios sobe para 53%. Uma realidade que clama por mudanças.

Entretanto, resguardada em suas particularidades, Santa Catarina, em 2014, ocupava a segunda posição entre os Estados com menor índice de mortes violentas por 100 mil habitantes. Tal levantamento considerava homicídio doloso, lesão corporal seguido de morte e latrocínio (roubo) seguido de morte. Nessa escalada dos números, em 2015, as vítimas de homicídios doloso nos municípios de SC registrou 377 ocorrências de morte; já em 2017, as mídias eletrônicas estampavam dados em que é possível ver que SC passou desse seguro segundo lugar, para a sexta posição considerando as mortes ocorridas com homicídios e óbitos por acidente de trânsito. Em Florianópolis, capital do estado, o número de mortes violentas registradas no período de janeiro a junho de 2017, mostrava 101 óbitos. Das regiões da ilha da magia mais expostas à violência, a região Norte apresentou-se como a mais violenta da ilha, com 48 registros de óbitos. No lado continental, na região da Grande Florianópolis, o bairro do Monte Cristo revelou-se o mais violento, tendo 26 ocorrências de óbitos nesse período. Mesmo com tantas mortes, Florianópolis ainda se coloca como capital cuja relação com as violências é considerada baixa. Porém, apesar do contraste estatístico estabelecido entre a violência do país e do estado, não equivale dizer que vivemos tal realidade com tranquilidade. A violência da desigualdade social (65 bolsões de pobreza, geralmente localizadas em áreas de risco) vivida na ilha por inúmeras famílias, revela o outro lado da magia.

Avançando em nossas considerações e saindo do cenário teórico das macroviolências, entramos no caminho metodológico da pesquisa, tendo no terceiro capítulo a apresentação das três categorias que subsidiariam as análises subsequentes. Tratamos dos termos que caracterizaram as diversas manifestações das violências no ambiente escolar para, em seguida, conhecer os sentidos do sentido que, conforme vimos, abriga-se (também) em vasta rede de significados, complexificando sua concepção. Contudo, apoiamo-nos no sentido conceituado por Charlot (2000), da ideia de mobilização como estímulo desencadeado internamente, buscamos compreender o sentido da experiência docente frente às manifestações de violências em aula. A mobilização seria, segundo Charlot (2000), um movimento interno

(pessoal) que incide sobre a dinâmica do movimento concreto. Dinâmica, que supõe uma troca constante com o mundo, motivado por algo ou alguém. Observamos, assim, a estreita relação existente entre sentido e projeto, constatando que houve, para a maioria dos professores pesquisados, a realização do projeto-de-ser professor/a, captado em suas declarações e este, dando sentido à prática docente. Esse conceito Sartriano (projeto-de-ser), cuja ação concreta se faz no presente com base no passado e movido por um desejo (futuro), contribuiu nas análises e nos ajudou a realizar um exercício reflexivo (ainda que breve) de aproximação da filosofia existencialista com a sociologia da educação, pontuando aspectos da realização do projeto de ser professor/a (escolha e permanência), conferindo um sentido de mobilização e motivação para continuar a atividade docente, mesmo diante das vicissitudes do contexto escolar (desafios).

No quarto e último capítulo, ainda nos caminhos da pesquisa perguntamos, instigada pela metáfora do caminhar: “por onde anda a violência” nesse percurso do campo? Usar esse recurso linguístico da alegoria, ajudou a falar dos dados do campo trazendo os instrumentos e procedimentos utilizados, o contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o cenário da Formação Continuada e dos sujeitos da pesquisa - 33 professores de EF, efetivos e temporários, que em 2016 participaram com regularidade dos encontros promovidos pela SME. Para coletar o declarativo dos professores, o questionário elaborado conteve 40 questões mistas, sendo única ferramenta utilizada para tal. Intencionava-se complementar as informações obtidas com a realização de entrevistas semiestruturadas com alguns professores; contudo, devido à problemas como greve dos servidores municipais (civil e magistério), no início deste ano (2017), levando a adiar o início do ano letivo nas escolas municipais pela primeira vez, e os transtornos que tal fato gerou no ânimo dos docentes, aliado à problemas pertinentes ao tempo para conclusão da escrita, não foi possível realizar tais entrevistas.

Assim, trabalhando com as respostas dos questionários, constatou-se que, para os 33 professores de EF da RME, as manifestações de violências relatadas, ocorreram principalmente entre alun@s, denominadas por eles como “muitas e variadas”. A categoria das Violências Físicas, cuja representação se caracterizou nos socos, tapas, brigas, pontapés, empurrões, uso de objetos para bater etc, acompanhado ou não de ofensas, ameaças e intimidações, foi a forma mais contundente da violência nas aulas e no contexto escolar.

Ao puxar o “fio da meada”, ou seja, pensar sobre o problema inicial da pesquisa - saber se as violências seriam um problema presente,

frequente que dificultaria a prática docente, comprovamos, pelo declarativo, que sim. As violências estão presentes sob diferentes aspectos, ora manifestando-se claramente em seu espectro mais visível, ora apontada nas sutilezas, como as violências psicológicas, segunda modalidade de violências mais citada pelos professores e muito presente nas aulas, manifestadas principalmente no bullying, nas discriminações, preconceitos, ameaças, intimidações, depreciações, coabitando o espaço pedagógico, dificultando, ainda mais, a relação ensino-aprendizagem.

Essa modalidade de violência estaria perfazendo as práticas corporais ali trabalhadas, chamando a atenção para as dinâmicas que lá acontecem. Dentre essas práticas, as de cunho competitivo, advindas principalmente dos jogos competitivos, foram as mais relatadas, revelando que é dentro desse contexto onde (mais) acontecem as intimidações, ameaças, ofensas e bullying. Neste sentido, constatou-se certa contradição no declarativo dos professores quando primeiramente, colocam a competição como uma das principais razões (em aula) para disparar o gatilho das situações de conflitos e violências entre alun@s, pela rivalidade e exclusão, etc. Em outro momento, no entanto, dizem não acreditar que situações de competição advindas dos jogos esportivos deflagrem situações de violência. Percebemos, assim, que essa discussão acerca do teor ou do “valor pedagógico” da competição nas aulas de EF, não pode ser considerado debate já superado; o mesmo se faz presente envolto em confusões e contradições pertinentes a nossa área. Acompanhando o grupo de professores nas formações e as discussões mais atualizadas da Educação Física, verificamos que há uma clara intenção, entre os docentes, de querer exercer uma prática pedagógica diferenciada; vontade de mudar o “jogo” pedagógico, este vinculado a um passado pouco reflexivo e inclinado apenas no saber-fazer. Contudo, ao que parece, não basta querer resultados diferentes se continuamos a fazer as mesmas coisas, apegados a ideia reprodutiva de um conteúdo hegemônico (esportivo), quando nossa área se faz tão ricamente ampla em possibilidades.

Verificamos que para os professores de EF os palavrões, xingamentos, gritos, barulho, etc, caracterizado como violência verbal, corroborou para definir o contexto escolar como violento, coadunando com Debarbieux, quando o mesmo chama atenção para o fato de ser esta modalidade de violência a que mais invade e contamina o clima do ambiente escolar causando, por vezes, mais sensação de violência do que de fato acontece. Entretanto, quando perguntados sobre se consideravam suas unidades escolares como violentas, 21 professores responderam que não consideravam suas escolas violentas. Interpretamos que tal

contradição reside no fato dessa modalidade de violência vir acompanhada de certa naturalização, sendo uma forma já incorporada na dinâmica do contexto escolar e que, portanto, é pouco questionada, pois talvez seja vista como parte da ordem das coisas.

Observamos que a percepção docente a respeito das considerações violentas resguardou os mesmos, pois encontramos apenas duas respostas em todo processo do questionário que, em algum momento, trouxe a relação de abuso da autoridade docente ou autoritarismo escolar como aspecto violento. Para a maioria, no entanto, o registro fez-se a partir da relação de observador externo à violência do outro. O aspecto da percepção das manifestações de violências, sob a égide do sentido da prática docente, revelou que este passou ao largo do declarativo, quando os mesmos não mencionaram, por exemplo, as manifestações de violências que acontecem na imposição de valores escolares; na ordem de composição de classes; na atribuição e valorização das notas via meritocracia; no controle corporal; nas palavras desdenhosas proferidas por professor/a à seus alun@s, enfim, questões que não poderíamos deixar de mencionar, uma vez que as consideramos importantes molas propulsoras de manutenções de violências simbólicas.

Quando perguntados sobre possíveis fatores que corroborariam para manifestações de violências em ambiente escolar, verificou-se que, para a maioria dos professores, a estrutura familiar torna-se um dos motivos de maior peso nessa equação, aliado a fatores como a situação sócio econômica, desigualdades sociais (violência estrutural) e problemas psicológicos dos alunos. Porém, acreditamos que não podemos alocar a responsabilidade das manifestações de violência no ambiente escolar a um (único) fator determinante, pois, ainda que considerado a grande influência destes na estruturação dos tensionamentos existentes nessas instituições, vimos que a violência escolar é plural, polissêmica, complexa e, portanto, precisamos compreender suas diferentes linguagens desatrelada dos apelos deterministas.

Percebemos que os professores, em sua maioria, não acessaram materiais teóricos estruturados (como as pesquisas, por exemplo), para dirimir as situações de violência, lembrando que o acesso ao aporte teórico foi referenciado apenas por 05 professores. Interpretamos, dessa forma, que apesar de apontarem ser o fenômeno das violências presente e frequente em suas aulas, bem como importante para o debate diário, os professores demonstraram não o fazer respaldados por materiais que lhes permitiriam maior alcance teórico, confirmando nossa hipótese inicial de que os conhecimentos mobilizados para dirimir tais situações, maior ou menor grau, apoiam-se no senso comum, por vezes envolto em

preconceitos, discriminações e reducionismos mantenedores de estereótipos, juízos de valor e estigmas, recaindo sobre os alun@s e suas famílias o maior ônus nessa relação.

Por fim, entendendo que a complexidade da temática mostrou que há ainda muito para conhecer e pesquisar, vimos que o uso exclusivo do questionário como ferramenta técnica metodológica para captar o sentido da experiência docente frente às manifestações de violência, nos fez tocar camadas (talvez) superficiais da violência no contexto escolar o que, por sua vez, impôs limites conclusivos ao trabalho. Contudo, reconhecemos que foi a partir deste toque aproximativo que novos questionamentos se ergueram e novas pistas se revelaram, como, por exemplo, a necessidade de aprofundarmos o entendimento acerca da relação comunidade-escola, dando ouvidos para o outro lado da história, ou seja, as famílias.

Nossa intenção, ao trazer o debate das violências escolares à pauta das discussões, foi a de contribuir, de alguma forma, para suscitar reflexões e, quem sabe, inspirar novos olhares, ajudando na construção de espaços pedagógicos que possam pensar soluções não punitivas, mas apropriadas de uma prática escolar restaurativa<sup>70</sup>, estabelecida a partir da mediação das necessidades dos envolvidos para que juntos construam o reestabelecimento e fortalecimento do compromisso, da responsabilidade e respeito entre todos. Trabalhar, de fato, com o princípio da dialogicidade e do consenso voluntário para solucionar situações conflitivas, cria oportunidades de pensar essa realidade escolar frente às manifestações de violências sob uma nova chancela, ao alterar a percepção das violências que ali transitam, abdicando do princípio ativo da punição.

Nos acordos finais, essas considerações assim o são, não por desacreditar no potencial das declarações trabalhadas, ou porque esteja isenta do rigor científico. São contingentes, por partilhar do entendimento de que este foi um recorte apreendido numa dada constituição espaço-temporal, com determinadas pessoas, dentro de um contexto específico

---

<sup>70</sup> ZEHR, Howard. *Trocando as Lentes: Um novo foco sobre o crime e a Justiça*. Palas Athena Editora (1990), tradução: Tônia VanAcker (2008). A ideia de uma prática escolar restaurativa, inspira-se nessa obra seminal de Howard Zehr, acerca da Justiça Restaurativa para a área criminal e representa uma forma dialógica de democracia participativa, na qual, a vítima do crime, o infrator, bem como os demais envolvidos (comunidade), são colocados como sujeitos centrais que colaboram na edificação de soluções para a superação de traumas e das feridas que são causadas pelos crimes, colocando as necessidades da vítima no ponto de partida do processo. Aqui no Brasil essa prática além de recente no sistema judicial (pouco mais de uma década), encontra também, princípios jurídicos resistentes à restauração devido a estrutura menos flexível à receptação da Justiça Restaurativa. Disponível: <http://www.amb.com.br/jr/docs/pdfestudo.pdf> <Acesso: 26/11/2016>

de formação da pesquisadora que buscou retratar elementos de um problema complexo, polissêmico, multifatorial.

Mesmo sendo temática difícil de lidar, em todas as suas dimensões, não podemos deixar de sinalizar a esperança em melhores relações dentro da ambiência escolar, no habitual da sala de aula, nas dinâmicas corporais vividas nas aulas de EF, na relação professor-alun@, acreditando que em alguma medida poderemos despertar maior oportunidade de escolhas a nossos alun@s. Finalizo, assim, acompanhada do pensamento filosófico de Jean-Paul Sartre, o filósofo existencialista que sabia que, para além de ver o outro apenas como o inferno<sup>71</sup> de eternos conflitos, anunciava também que seria com o outro que engrandeceríamos - o “paraíso” de infinitas aprendizagens -, um “outro” que nos mostra o que é mais importante em nós mesmos e com quem sempre aprendemos. Ainda alinhando-me ao pensamento Sartriano, concordo quando diz “nasci, vivi e morro na esperança”; a esperança como constituição de escolhas diante do futuro, um futuro que, partindo do momento presente, nos instiga sempre a pensar que podemos fazer algo diferente daquilo que está posto para, dentro dessa margem de mobilidade, ser possível conceber o contexto escolar e suas ambiguidades guardando, no horizonte das expectativas, a sensatez do olhar.

---

<sup>71</sup> O outro também me define [...], o inferno são os outros, significa que as relações com os outros são conflituosas, tortuosas, viciadas, portanto, nada melhor para definir esse estado de repulsão, que a metáfora do inferno (termo usado como lugar de sofrimento, do latim infernum, que significa as profundezas ou o mundo inferior) (CASTELO-BRANCO,2013, p.290).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian. **Escola e violência**. Brasília-DF: UNESCO, 2002. 154p.
- ABRAMOVAY, Mirian. **Conversando sobre violência e convivência na escola**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil. OEI, MEC, 2012. 83p.
- ABRAMOVAY, Mirian (coord). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Porque frequentam?** Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015. 346p.
- ARENDT, Hanna. **A crise na Educação. In: Entre o passado e o futuro**. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt - **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone. **Balanço final**. Tradução: Rita Braga. Editora Nova Fronteira. 2ª edição. Rio de Janeiro, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação**. Conferência proferida na Universidade de Rouen, no dia 26 de novembro de 1997. Tradução para o português do documento audiovisual, registrado em francês, realizada por Ione Ribeiro Valle.
- BOURDIEU, Pierre – **Esboço de autoanálise**. Tradução Sérgio Miceli. Companhia das Letras, 2005
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 (324 p.)
- BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2009. 471p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. In: Série Educação em questão. Tradução: Reynaldo Bairão. Editora Francisco Alves. 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude – **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de guilherme João de Freitas Teixeira. 7ª ed. Vozes. Petrópolis- RJ. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª edição. Brasília-DF, set/2009.

BRETON, David Le. – **Antropologia da dor**. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2013. 248p.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017**. IPEA e FBSP. Rio de Janeiro, 2017.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias Interface. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

\_\_\_\_\_. **Da Relação com Saber – elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre, 2000. Artmed Editora

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e o Saber – Perspectivas mundiais**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, 2001. Artmed Editora.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.

COSTA, Jurandir Freire da. **O vestígio e a Aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

DARIDO, C. Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 2003. Rio de Janeiro-RJ. Editora Guanabara Koogan S.A.

DEBARBIEUX, Eric et al. **Le “Climat Escolaire” : définition, effets et conditions d’amélioration**. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire, Ministère de l’éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École. France, 2012.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)**. Ed. Pesq. Vol. 27 nº 1. São Paulo. Jan/june-2001.

DEBARBIEUX, ÉRIC; BLAYA, Catherine. **A violência nas escolas e políticas públicas**. UNESCO: 2002. Brasília/DF.

EHRlich, Irene Fabrícia. **Contribuições do “Projeto de Ser” em Sartre para a Psicologia de Orientação Profissional**. Dissertação de mestrado. Deptº de Psicologia. UFSC, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na pesquisa quantitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196 p.

GUIMARÃES, Áurea M. **A Dinâmica da Violência Escolar: conflitos e ambiguidades**. Campinas-SP: Autores associados, 1996.

HOUAISS. Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro, 2009.

LAING, R.D.; COOPER, D.G. – **Razão e Violência**. Coleção Psicanálise. Vol. XV. Editora Vozes. Petrópolis/RJ.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Editora Unijuí. Ijuí/RS, 1998.

MEDRADO, Hélio Iveson Passos. **Formas contemporâneas de negociação com a depredação**. Caderno CEDES, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998. P. 81-103.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1993.

MORAIS, Régis de. **Violências e Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2016. 149-177 p.

PINTO, Fábio Machado; ENNAFAA, Ridha. **O Caráter político da pesquisa articulada ao ensino na formação de professores do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. In: PINTO, Fábio Machado; MARCASSA, Luciana Pedrosa; DANTAS, Jéferson Silveira (orgs). **Formação Continuada e Politização Docente**. Editora Insular. Florianópolis, 2013, p 261-289.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Castigo e Crime. Adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça**. Editora Insular. Florianópolis, 2016.

\_\_\_\_\_. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Editora Insular: Florianópolis-SC. 2010.

SARTRE, Jean Paul. **As Palavras**. (Le Mots). Tradução: J. Guinsburg. 3ª edição. Difusão Europeia do Livro. São Paulo. 1967.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Dialética**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2002. 899p

\_\_\_\_\_. **Questão de Método**. IN: Os Pensadores, XLV, São Paulo, Abril cultural: 1973.

\_\_\_\_\_. **Esboço para uma teoria das emoções.** Título original: “*Esquisse d’une théorie des émotions*”. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 96P.

\_\_\_\_\_. **O que é a Subjetividade?** Título original: “*Qu’est-ce que la subjectivité?*” Tradução: Estela dos Santos Abreu. 1.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 160 p.

\_\_\_\_\_. **O Existencialismo é um Humanismo.** Tradutora: Rita Correia Guedes. Les Éditions Nagel, Paris, 1970.

\_\_\_\_\_. **O Ser e o Nada. Ensaio de Ontologia Fenomenológica.** Título original: “*L’être et le néant – essai d’ontologie phénoménologique*”. 13ª edição revista. Editora Vozes. Petrópolis, 2005.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência: diferença e positividade.** Departamento de Antropologia. LEVIS.UFSC, 2006, 13p.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a psicologia clínica.** 1ª edição. Editora UFSC. Florianópolis, 2011. p. 290.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002, nº 20.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **A Teoria na Prática – Pierre Bourdieu.** Artigo publicado na RAP - Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 2006. Pg 28-53.

WACQUANT, Loïc. - **Esclarecer o *habitus*.** Artigo traduzido do inglês por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira; revisto por Carla Augusto e pelo autor. 2008.

ZALUAR, Alba (org.). **Violência e Educação.** São Paulo-SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992. p.7-54.

ZALUAR, Alba. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização.** São Paulo em Perspectiva. 13(3), 1999. 17p.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros.** RBCS, v. 16, n.45, fev/2001.

## TESES E DISSERTAÇÕES

BIEGING, Patricia. **Da busca de popularidade as práticas de Bullying: crianças e produções de sentidos a partir de artefatos midiáticos.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2011.

BONIN, Ana Paula Cabral. **Ações públicas e privadas destinadas ao combate a violência no futebol: o caso do jogo entre Coritiba Foot Ball Club e Fluminense Foot Ball Club.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Departamento de Educação Física. Curso de Mestrado em Educação Física. Curitiba, 2011.

BOSSLE, Fabiano. **O “eu” do “nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto alegre.** Tese (doutorado). Departamento de Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BOSCHILIA, Bruno. **Futebol e violência em campo: análise das interdependências entre árbitros, regras e instituições esportivas.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas, Departamento de Educação Física, curso de Mestrado em Educação Física. Curitiba, 2008.

COSTA, André Justino dos Santos. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas curriculares de professores de Educação Física.** Trabalho de Pós-Graduação (mestrado). CDS/PPGEF/UFSC 2015.

EBERSPACHER, Nádia Josete. **Professoras: Significações narradas frente às violências que afetam crianças em escolarização.** Dissertação (mestrado). Universidade federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

GONÇALVES, Adalgisa Aparecida de Oliveira. **A violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC-, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2013.

GOULARTE, Gustavo Gules. **Violências na escola: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2015.

GROFF, Apoliana Regina. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as**. Tese (doutorado). Universidade federal de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós graduação em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2015.

HASCKEL, Selita. **Gestão democrática na Educação Infantil: a eleição para diretor de creche**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Educação e Infância. Florianópolis, jul-2005.

HENRIQUE, José. **Processos Mediadores do Professor e do Aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na aula de Educação Física**. Tese de doutoramento não publicada, FMH;UTL, Lisboa, 2004.

KERN, Caroline. **"Olha pra mim!" Inclusão/Exclusão e violências nas memórias de estudantes de um curso de pedagogia**. 2014. Trabalho de dissertação (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

LATERMAN, Ilana. **Violências, incivildades e indisciplina no meio escolar: um estudo em duas escolas da rede pública**. 1.999. Trabalho de dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

LEVANDOSKI, Gustavo. **Análise de fatores associados ao comportamento Bullying no ambiente escolar: características cineantropométrica e psicossociais**. Dissertação (mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis/SC, 2009.

MACHADO, Débora V. B. **No espelho social...imagens quebradas: A projeção nervosa da violência.** Trabalho de pós-graduação (Especialização). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2001.

MORAES, Marta Corrêa de. **Esse menino é mal educado! Um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2007.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. **Esporte para todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985).** Florianópolis. UFSC. 2014. 306p. Tese (Doutorado em História Cultural). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e a Formação de Professores: estudo em escola pública de Goiânia.** 2011.190 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011.

SANT'ANA, Antônio Sérgio Santos. **A indisciplina na Educação Física Escolar.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2012.

SILVESTRE, Lis Bastos. **O Cyberbullying a partir do contexto escolar: como se dá a relação corpo-mídia-violência?** 2013. 89 f. Dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005.** 2008.147f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP. Campus Presidente Prudente-SP.

## ARTIGOS E PERIÓDICOS ON-LINE

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e Convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496p. Disponível: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php> <Acesso em 01/2015>

ABRAMOVAY, Mirian; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. **Violência nas escolas: O bê-a-bá da intolerância e da discriminação**. p.29-53. Disponível:[http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/Violencia\\_nas\\_escolas\\_-Abramovay.pdf](http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/Violencia_nas_escolas_-Abramovay.pdf). <Acesso em 09/2014>

ADORNO, Sérgio. **Exclusão sócioeconômica e violência urbana**. Sociologias. Porto Alegre, ano 4, n.8. Jul/dez,2002, p.84-135.

ALBINO, Beatriz Staimbach; ZEISER, Cristiane Camila; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. **Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retrato de uma prática e seus dilemas**. Pensar a Prática, v.11, n.2. 2008.

AQUINO, Groppa, Júlio. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cad. Cedes vol.19 n.47 Campinas Dec. 1998. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000400002&script=sci_arttext).

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e Discriminação como expressões da violência**. Revista Estudos Feministas. p. 119-141, 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf> <Acesso: 05/07/2017>

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Soc. estado v. 29, n. 2. Brasília, may/aug, 2014. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008) <acesso: 30/06/2017>

BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. **Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades.** Revista Movimento, v.9, n.2, p. 89-112, maio/agosto-2003, Porto alegre/RS.

\_\_\_\_\_. - **Dor e Tecnificação no contemporâneo culto ao corpo.** Revista Pensar a Prática, v.10, n.2, p.261-273, jul/dez-2007.

BELO, Renato dos Santos. **Sartre e a Transcendência do Ego.** Griot - Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia - Brasil, v.9, n.1, jun/2014.

BERTULLIO, Dora Lucia de Lima. **Racismo, Violência e direitos Humanos: A ideia do negro na sociedade brasileira.** 2001. Disponível: <http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/dora02.pdf> <Acesso em: 07/2017>

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** TESE - Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol 2 nº 1(3), Janeiro-Julho/2005.

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina; WITTIZORECKI, Elizandro Schultz. **Sobre a “vida como ela é”: os professores de Educação Física e as violências na escola pública municipal de Porto Alegre.** Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 47-67, out/dez, 2013.

BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Mauricio Capinussú de. **Bullying e Educação Física na escola: características, casos, consequências, e estratégias de intervenção.** Revista de Educação Física. N.139, p.58-70, dezembro de 2007.

BRANCO, Judikael Castelo. **Violência entre Ontologia e História na filosofia de Jean Paul Sartre.** Kinesis, vol. V, nº 10. Dezembro, 2013, p. 288-304.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE - **Plano Nacional da Educação.2014-2024.** Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192) <Acesso:27/10/2016>

BURSTOW, Bonnie. **A filosofia Sartreana como fundamento da Educação.** Educação e Sociedade. Ano XXI, n.70, abril, 2000. p. 103-126.

CASTRO, Juliana Telles de; VAZ, Alexandre Fernandez; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; PINTO, Fábio Machado. **Violência em aulas de Educação Física: Corporalidade, Docência, Formação.** Revista Iberoamericana de Educación. n.62. 2013, p 19-37.

COSTA, André Justino da; BASSANI, Jaison José. **Avaliação de professores de Educação Física sobre a qualidade da Formação Continuada Promovida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Brasil).** Revista Educación Física e Deporte, v. 33, n.2, jul/dec - 2014.

FERNANDO, Adelson da Costa. **Violência e espaço escolar: um estudo acerca das manifestações de Bullying na cidade de Manaus.** Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.26, n.1, p. 37-46, jan/mar-2016.

FERREIRA, Cleber dos Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. **Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de Educação Física.** IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, I Congresso Distrital de Ciência do Esporte. p.391-398, 22-25/set-2010.

FILHO, Ari Lazzarotti; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física.** Revista Movimento. v.16,n.1, p.65. 2010.

FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro de; LIMA, Ricardo Bezerra Torres; COSTA, António Silva; LUCENA FILHO, Ademar. **O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC.** Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.24, n.3, p. 389-404, jul/set-2010.

FREITAS, Marta Helena de; ARAÚJO, Rita de Cássia; FRANCA, Filipe Starling Loureiro; PEREIRA, Ondina Pena; MARTINS, Francisco. **Os sentidos do sentido: uma leitura fenomenológica.** Revista da abordagem Gestáltica.vol.18, n.2. Goiânia, dez. 2012.

FUCK, Lara Beatriz; VAZ, Alexandre Fernandez; SILVA, Pedro Bertolino da; PINTO, Fábio Machado. **Sobre o corpo: um estudo a partir da ontologia Sartriana**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. v. 7, n. 2, p. 296-319, mai./ago. 2012 <acesso:04/2017>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KAMINSKI, Marcela Gadens Anciuti; TASSA, Khaled Omar Mohamed El. **A prática pedagógica do professor de Educação Física e a violência no contexto escolar**. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2514-6.pdf>

LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano; CARDOSO, Fernando Luiz. **Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná**. Motriz, Rio Claro. v. 17, n. 3, p. 374-383. Jul/set. 2011.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Competição e cooperação: na procura do equilíbrio**. Revista Brasileira Ciências do Esporte. Florianópolis, v.35, n.1, p.129-143, jan-mar, 2013.

MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. **O movimento Progressivo-Regressivo na dialética universal e singular**. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, v.19-n.2, p. 455-462, jul-dez,2007.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone. G; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V.C. **Violência escolar e autoestima de adolescentes**. Cad. Pesq. vol 36, n.127. São Paulo, jan/apr.2006.

MELIN, 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 Iberoamericana de Educación. v. 67, n. 1, p.65-84, 2015.

MENEZES, Ângela Carla Mendonça. **A precariedade da estrutura familiar e o menor infrator**. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, v. 13, n. 989.

OLIVEIRA, Jéssica Gomes de; SILVA, Juliana; GUILHERME, Cláudia Cristina Fiori; BRIGATTI, Maria Elisete. **Bullying nas aulas de Educação Física: análise de casos sob a ótica docente.** Revista Científica da FHO/UNIARARAS, v.1, n.1, p.77-85 - 2013.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica?** Revista Pensar a Prática, v.2, p.119-135, jun/jul - 1998-1999.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão: UFG, 2011. 72p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Definição sobre violência.** Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s/a07v11s.pdf>  
<Acesso: 20/11/2016>

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Plano de Metas 2013-2016.**

Disponível:[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29\\_02\\_2016\\_20.14.08.64fc3ef3d3167e08006af30e6b0c4b76.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_02_2016_20.14.08.64fc3ef3d3167e08006af30e6b0c4b76.pdf)

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros.** Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v.12, n.2, p.247-256, maio/ago, 2007.

REICHENBACH, José Paulo; FONSECA, Denise Grosso da. **A cultura da Paz na percepção dos professores de Educação Física de uma escola estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** Revista Motrivivência, v.28, n. 48, p. 331-346, set. 2016.

RICHTER, Ana Cristina. **Dos lugares do esporte nas aulas de Educação Física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica.** Cadernos de formação RBCE, p 43-56, set. 2009.

SALVINI, Leila; SOUZA, Juliano de; JUNIOR, Wanderley Marchi. **A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas.** RBCE, v.26, n.3, São Paulo, jul/set, 2012.

SILVA, Luciano Donizetti da. **Existencialismo e Educação - a Filosofia Sartreana da liberdade como fundamento pedagógico?** Aprender: Cad. de filosofia e Psicol. da Educação. Vitória da Conquista. Ano III, n.4. 2005. p. 175-200.

SILVA, Sílvio Ricardo da; CAMPOS, Priscila A. Ferreira. **Futebol e a Educação Física na escola: possibilidades de uma relação educativa.** Revista Ciência e Cultura. vol. 66, n. 2. São Paulo, Jun-2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa Científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa.** UAB/UFRGS, SEAD/UFRGS. Porto Alegre: 2009, p. 31-42.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

STAVISKI, Gilmar; WHYLLERTON, M. da Cruz; SILVA, Guilherme Martins da; FILHO, Feliciano S. Menezes. **O impacto da violência nas aulas de Educação Física escolar: percepção dos professores de São José/SC.** Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 6, n.2, p. 121-128, set/2007.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente.** Artigo temas psicol. Vol.18 nº 01. Ribeirão Preto – SP. 2010.

VASQUES, Daniel Giordani; BELTRÃO, José Arlen. **MMA e a Educação Física escolar: a luta vai começar.** Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out/dez, 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Técnica, Esporte, Rendimento.** Movimento, Revista de Educação Física da UFRGS. v.7, n.14, 2001.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal.** Caderno Cedes, ano XIX, n.48, Agosto-1999.

VAZ, Alexandre Fernandez; BASSANI, Jaison; TORRI, Danielle. **Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades.** Movimento, Porto Alegre, v.9, n.2, p.89-112, maio/agosto, 2003.

VIANNA, Mário Boratto Xavier; DANTAS, Renata a. E.; SILVA, Alessandro de O. **A competição na Educação Física escolar.** EFDeportes.com, Revista digital. Buenos Aires, Año 16, n.165, , Feb/2012.

WEIMER, Weyboll Rocha; MOREIRA, Evandro Carlos. **Violência e Bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar.** RBCE, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan/mar, 2014.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência Extra e Intramuros.** RBCS, v.16, n.45. fev/2001.



## ANEXOS A - MODELO DO QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG  
SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - SHE

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulado Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de Educação física escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: o sentido da experiência docente, que tem como objetivo central analisar a partir da elaboração reflexiva dos professores de Educação Física quais as manifestações de violências se fazem presente em suas aulas e o sentido que as mesmas assumem na experiência docente.

Questionário a ser aplicado junto aos professores de EF - efetivos e temporários - que frequentam com regularidade a Formação continuada oferecida pela SME de Florianópolis.

Código: Escola-Professor: E\_\_P\_\_

### I - DADOS PESSOAIS

1.1 - Sexo (  )Feminino (  )Masculino

1.2 - Ano de nascimento:

1.3 - Autodenominação étnico-racial:

(  )Negro (  )Branco (  )Índio (  )Amarelo (  )Pardo

1.4 - Unidade Educativa que atua no momento (2016):

### II - PERFIL ACADÊMICO PROFISSIONAL

2.1 - Qual sua formação?

(  ) Graduado

(  ) Pós-graduado: (  )Especialização (  )Mestrado (  )Doutorado

a) Título do seu TCC:

b) Título da sua Dissertação:

c) Título da sua tese:

2.2 - Situação profissional na RME/PMF em 2016:

(  )Professor Efetivo/a desde(ano):

(  )ACT desde (ano):

Carga horária: (  )10 horas (  )20 horas (  )30 horas (  )40 horas

Possui Dedicção Exclusiva? (  )Sim (  )Não

### III - RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 - Cite ao menos três razões que o levaram a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física:

3.2 - Cite ao menos três razões que o fazem permanecer na docência:

3.3 - Iniciando pelo que você considera mais importante, cite aspectos mais gratificantes em ser professor/a de Educação Física:

3.4 - Cite aspectos que você considera mais lamentáveis da condição de professor/a de Educação Física:

3.5 - Você gostaria de exercer outra profissão? ( ) Sim ( ) Não

Se respondeu sim, qual profissão e por que?

3.6 - Qual a frequência da sua participação nas Formações Continuidas da RME?

( ) Assíduo ( ) Eventual ( ) Raro

3.7 - Há algum comentário que você gostaria de fazer a respeito das Formações oferecidas?

### IV - SOBRE SEU AMBIENTE DE TRABALHO E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 - Como você classifica as condições de trabalho da sua escola?

( ) Ótimas ( ) Razoáveis ( ) Péssimas

4.2 - Analisando sua unidade de ensino, que aspectos você destacaria que: Favorecem o trabalho docente na Educação Física:

Dificultam o trabalho docente na Educação Física:

4.3 - Com relação aos alun@s, quais são os problemas que você identifica dentro das aulas de EF? (Se possível cite ao menos três):

### V - SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

5.1 - Para você, o que é violência?

5.2 - Você considera sua escola violenta?

( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta:

5.3 - O que você considera como violência escolar?

5.4 - Você poderia dizer algo sobre as razões que, do seu ponto de vista, originam ou sustentam aspectos violentos na escola?

### VI - SOBRE SUA RELAÇÃO COM AS VIOLÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 - Nas suas aulas, há situações relacionadas a violências?

( ) Sim, muito frequente ( ) Sim, pouco frequente ( ) Não, nunca ocorre.

6.2 - O que você considera como violências no contexto das aulas de Educação Física?

6.3 - É possível perceber se as situações de violências ocorrem na mesma proporção entre meninos e meninas? Quais seria as diferenças?

6.4 - Em suas aulas, já ocorreu alguma situação de violências considerada grave?

Sim  Não Descreva qual:

6.5 - Você conseguiu resolver?

Sim  Não

De que forma?

6.6 - Você poderia dizer algo sobre as razões que, do seu ponto de vista, originam e ou sustentam aspectos violentos nas aulas de Educação Física?

6.7 - Você acha que o professor/a dispõe de mecanismos eficientes para resolução desses problemas em suas aulas?

Sim  Não  Às vezes

Justifique sua resposta:

6.8 - Você acha que os esportes ou atividades competitivas trabalhadas na escola incitam de alguma forma atitudes violentas?

Sim  Não

Justifique sua resposta:

6.9 - Qual dos fatores abaixo relacionados, você considera com maior probabilidade de influenciar uma criança ou adolescente na construção de comportamentos violentos percebidos dentro das aulas? (considerando mais de uma resposta, enumerar do maior para menor):

Familiar  Sócio econômico  Psicológicos  Escolar  Outros, quais:

6.10 - Com que frequência você costuma acessar referenciais teóricos que abordem o problema da violência escolar para ajudar a pensar a sua prática?

Com muita frequência

Pouca frequência

Nunca, ou quase nunca

6.11 - Quais os meios mais acessados?

Livros  Internet  Teses  Revistas  Artigos  Jornais

Dissertações  Não acessa.

6.12 - Essas leituras contemplariam suas necessidades de apoio?

Sim  Não  Parcialmente

6.13 - Você considera importante debater assuntos relacionados as violências dentro dos conteúdos da Educação Física?

Sim  Não

6.14 - Com que frequência você traz o assunto da violência escolar para debater com seus alunos/as?

Com muita frequência     Pouca frequência     Nunca, ou quase nunca

6.15 - Atualmente, você tem alunos/as cumprindo medida sócio educativa frequentando suas aulas?

Sim         Não         Desconheço

Se tem, quantos?

6.16 - Ter alunos/as nessa condição lhe traz algum desconforto como professor?

Sim         Não

Cite principais dificuldades:

6.17 - Você já foi agredido/a fisicamente por aluno/a na aula?

Sim         Não        Comente:

6.18 - Para você, as manifestações de violências nas aulas de EF são, de fato, um problema presente e frequente que atrapalharia sua prática docente?

Sim         Não

6.19 - Você já se transferiu de escola por conta da violência?

Sim         Não

6.20 - Caso necessário e se solicitado, você aceitaria participar de um segundo momento da pesquisa, em que teríamos entrevistas mais específicas?

Sim         Não

6.21 - Por gentileza, deixe seu contato:

Telefone:                      email:

Desde já agradeço a atenção e participação na pesquisa. Obrigado!

Débora V.B. Machado

Professora de EF da RME/PMF

Mestranda PPGE-SHE-UFSC