

DEYSE SOUZA PEIXINHO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM COM ISSO?**

Monografia submetida ao corpo docente do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da Universidade do Estado da Bahia como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Esp. Francisco de Sales Araújo Sousa  
Co-Orientador: Prof. Esp. Angelo Maurício de Amorim

JACOBINA - BAHIA  
2010

DEYSE SOUZA PEIXINHO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: O QUE A EDUCAÇÃO TEM COM ISSO?**

Monografia submetida ao corpo docente do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da Universidade do Estado da Bahia como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de licenciatura em Educação Física.

Jacobina, 16 de março de 2010.

Aprovada por:

---

Prof. Esp. Francisco de Sales Araújo Sousa.  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof. Esp. Angelo Maurício de Amorim  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof. Ms. Fábio Santana Nunes  
Universidade do Estado da Bahia

Dedico este trabalho  
aos meus pais Wilson e Denise,  
meus familiares, especialmente a Will,  
a Paulo Venícius, aos meus amigos e colegas  
pela firmeza de sempre e incomparável apoio.

## AGRADECIMENTOS

Aquele que esteve em minha mente e nos momentos difíceis me trouxe apoio e vontade de perseverar, Deus;

Aos meus pais Wilson e Denise, meu irmão Wilsdener, meus primos Felipe e Marcos, pelo apoio, dedicação, paciência e pelo amor dedicado a mim. A vocês devo minha vida. Amo vocês;

Aos meus orientadores, Sales e Angelo, sem distinção, pelo esforço, paciência, educação e trilha na realização deste trabalho;

A Paulo Venícius, pelo amor e dedicação, por estar ao meu lado nos momentos de felicidade e agonias me incentivando para continuar lutando, apesar da distância;

Às minhas amigas Jamara, Sara e Luciana. Obrigada por fazerem parte da minha vida. Amo vocês;

Aos "amigos-colegas" Joice, Lucineide, Alan, especialmente, e aos demais colegas que trilharam comigo essa batalha de luta e bravura nesta graduação de tarefas árduas que trabalharam, lamentaram e se esforçaram, contribuindo direta e indiretamente para o hoje;

Aos mestres que contribuíram diretamente e indiretamente para minha formação acadêmica.

*“Somos o que somos por muitos fatores. (...) Nossa melhor contribuição é cuidar bem do que sabemos fazer, sem perder a consciência quanto aos demais acontecimentos. Mais especificamente tratamos de um setor da educação, uma disciplina chamada Educação Física, que sempre foi tratada como uma espécie de primo pobre da educação. Não é um equívoco, mas a maneira como nossa civilização trata as coisas materiais, especialmente aquelas ligadas ao corpo. A Educação Física será deixada em paz sempre que se conformar ao papel que lhe atribuíram: cuidar do corpo, desde que aceite a idéia de que esse corpo é uma entidade distinta da razão, da alma ou do espírito. O termo “físico” do binômio refere-se exatamente a isso, ou seja, à matéria física, perecível, de certo modo, desprezível”.*

(J. Batista Freire, 2007)

## RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, apresentada em forma de trabalho monográfico de conclusão de curso, possuindo como tema norteador "Violência Escolar: o que a Educação Física tem com isso?". Neste trabalho procurou-se identificar quais são as contribuições da Educação Física, enquanto componente curricular, na amenização da incidência do quadro de violência escolar; analisando a ação pedagógica em Educação Física, focando os aspectos estruturais e comportamentais da violência escolar, partindo da hipótese levantada de que uma ação pedagógica da Educação Física que desconsidera o reducionismo das práticas esportivas enquanto conteúdo primordial das aulas, pautada em: jogos e brincadeiras, práticas esportivas cooperativas, lutas, danças e ginástica, contribuirá de forma efetiva para a diminuição da violência e colaborará positivamente na melhoria da relação entre alunos e comunidade escolar. Este trabalho está fundamentado em autores considerados referência no trato com a organização e violência escolar e a prática pedagógica da Educação Física, tais como: Abramovay (2002); Candau (2008); Darido (2008); Coletivo de Autores (1992); B. Freire (1993); Kunz (2006) entre outros. Encontra-se dividido em três capítulos: *A Escola, Violência Escolar e O que a Educação Física tem com isso?*. Esse estudo demonstrou que não cabe somente ao professor de Educação Física buscar soluções para os problemas enfrentados pela sociedade e conseqüentemente pela escola, porém deve propor aos seus alunos uma prática diferente da encontrada durante esses anos, pensando em possibilidades que diminuam e amenizem os problemas que são geradores de violência, já que não existem fórmulas prontas para conseguirmos superar a violência escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Violência Escolar. Educação Física.

## ABSTRACT

This study consists of a literature review, presented as a monograph of completion, having as the guiding theme "School Violence: What is Physical Education with that?". In this study sought to identify what are the contributions of physical education as a curriculum component, in alleviating the impact of the context of school violence, analyzing the pedagogical action in physical education, focusing on the structural and behavioral aspects of school violence, based on the hypothesis that share a physical education teacher who rejected the reductionism of sports content as a primary school, based on: fun and games, sports practice cooperatives, wrestling, dancing and gymnastics, will contribute effectively to reducing the violence and engage positively improving the relationship between students and school community. This work is based on authors regarded as a reference in dealing with the organization and school violence and the practice of teaching physical education, such as Abramovay (2002); Candau (2008); Darido (2008); Collective of Authors (1992); B. Freire (1993), Kunz (2006) among others. It is divided into three chapters: *The School, School Violence and What is Physical Education with that?*. This study demonstrated that it is not only the physical education teacher to seek solutions to the problems faced by society and therefore the school, but must offer its students a different practice from that found during these years, thinking of possibilities that reduce and mitigate the problems they generate violence, as there are no formulas for we can overcome school violence.

**Keywords:** School. School Violence. Physical Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tabela 3.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 168). ....	32
Figura 2 – Tabela 3.10 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 170). ....	33
Figura 3 – Tabela 3.11 – Pais de Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 173). ....	33
Figura 4 – Tabela 3.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo maneira pela qual são tratados pelos professores. (ABRAMOVAY, 2002, p.179). ....	3434
Figura 5 – Tabela 3.14 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas de violência simbólica a que foram submetidos na escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 183). ....	35
Figura 6 – Tabela 5.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 233).....	35
Figura 7 – Tabela 5.1A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 233) .....	36
Figura 8 – Tabela 5.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de agressões e espancamentos de estudantes, pais, professores na escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 246) .....	36
Figura 9 – Tabela 5.5 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 250).....	37
Figura 10 – Tabela 5.5A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 252) .....	37

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais características das abordagens: Desenvolvimentista, Construtiva, Crítico-superadora, Sistêmica. (DARIDO, 2003).....	42
Quadro 2 - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (DARIDO, 2003).....	42

**SÚMARIO:**

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>A ESCOLA</b> .....	13
2.1	ESCOLA X VIOLÊNCIA .....	15
2.1.1	A Escola como Agente da Violência.....	17
<b>3</b>	<b>VIOLÊNCIA ESCOLAR</b> .....	22
3.1	O QUE É VIOLÊNCIA? .....	22
3.2	AS FACES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	25
3.2.1	Violência Simbólica/Institucional .....	28
3.2.2	Violência contra a Pessoa.....	29
3.2.3	Violência contra a Propriedade .....	30
3.2.4	Violência contra o Patrimônio.....	31
3.3	UM BREVE RETRATO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL .....	32
<b>4</b>	<b>O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM COM ISSO?</b> .....	39
4.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	40
4.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE GERAR VIOLÊNCIA? .....	44
4.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTRA A VIOLÊNCIA .....	49
<b>5</b>	<b>(ALGUMAS)CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

A violência se faz presente há anos no cotidiano escolar, e de forma lastimável faz vítimas todos os dias desde alunos, professores até funcionários, uma relação marcada por elementos violentos expressados de diferentes formas, seja estruturalmente, fisicamente ou simbolicamente.

Assim como a escola é invadida pela violência urbana, ela também produz sua violência.

Enquanto no passado a violência se caracterizava pelo recurso a castigos corporais e rígida disciplina, atualmente ela se diversifica e se torna multidimensional, com o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); de ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) frequentemente e do aumento das invasões externas (tráfico, gangues, por exemplo), Abramovay (2006). Caracterizando as principais faces da violência escolar.

Após a experiência do Projeto Hora do Recreio - onde trabalhamos com práticas pedagógicas da Educação Física – percebemos a carência afetiva dos alunos e primeiramente oferecemos-lhe a mínima relação de carinho entre professor e aluno, até então negada diversas vezes àquelas crianças que estavam inseridas num cotidiano permeado de relações conflituosas entre professores, alunos, funcionários e por seguinte a oportunidade do contato direto com a Educação Física, já que por se tratar de uma escola de ensino fundamental I, não possui na sua grade curricular a disciplina.

Inicialmente acreditávamos que faltava por parte dos professores e funcionários boa vontade para lidar com crianças tidas como “problema”. Compreendemos que esse processo se dá em cadeia. Professores e funcionários trabalham diariamente com uma estrutura educacional falha, não somente física e estrutural, mas, também na sua formação, muitos não são preparados devidamente para lidar com crianças vítimas de violências.

Com relação às crianças pudemos perceber que seu comportamento agressivo e violento, às vezes surge como um desabafo para essa triste realidade, elas oferecem aos outros, o que lhe dão como expectativa de vida.

Por isso, esse estudo fez-se necessário, para através da revisão bibliográfica que segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”; colocando o pesquisador em contato com materiais e informações sobre determinado assunto, (MATTOS et. al. 2008); utilizando como instrumentos, leituras e fichamentos das fontes bibliográficas tais como: livros, publicações periódicas e impressos diversos, que garantem a revisão de literatura de obras e documentos, buscaremos embasamento para esclarecer nossas inquietações acerca da dimensão e complexidade da violência escolar.

Ao escolher o tema “Violência Escolar: o que a Educação Física tem com isso?” como norteador desse estudo, pretendemos identificar quais são as contribuições da Educação Física, enquanto componente curricular, na amenização da incidência do quadro de violência escolar; analisando a ação pedagógica em Educação Física, focando os aspectos estruturais e comportamentais da violência escolar; apresentando sugestões que relacionem os limites e possibilidades da Educação Física no trato com a violência escolar e refletindo sobre as perspectivas metodológicas para a Educação Física escolar à luz dos autores da área.

O estudo ficou dividido em três capítulos, sendo eles: *A Escola* que descreve a evolução da escola através dos tempos, além de analisar como a violência urbana adentra seus muros e quais mecanismos colaboram para a construção da violência escolar no seu próprio espaço; seguido do *Capítulo Violência Escolar* que esclarece o mecanismo da violência no âmbito escolar – através das suas variadas faces – apresentando ainda um breve retrato da violência escolar no Brasil e posteriormente o *Capítulo O que a Educação Física tem com isso?* estabelecendo uma reflexão da prática pedagógica da Educação Física relacionada à violência e sugerindo diferentes possibilidades de atuação para a amenização da incidência dessa violência.

## 2 A ESCOLA

O espaço escolar traduz-se num ambiente de diversidade, interação, conhecimento, convivência e construção de saberes. Um momento de interação social marcante na vida de qualquer indivíduo onde o aprendizado adquirido também é um requisito para o acesso às oportunidades de trabalho. O aluno ao ingressar na escola, deixa de lado, por algumas horas, o contato direto com os familiares e passa a lidar e conviver com outras pessoas até então desconhecidas.

Mesmo se tratando de um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano, o acesso à educação ainda não é para todos, infelizmente nosso país não tem políticas públicas suficientes que garantam o direito à educação; uma educação de qualidade é permitida para poucos, resultado de um processo histórico onde as classes dominantes foram os primeiros privilegiados, restando para a classe operária um ensino inferior.

O ensino que antigamente era transmitido pelos mais velhos, passa a ser papel do professor, que dentro do ambiente de aprendizado, especificamente a sala de aula, é o “detentor do saber”, dentro dessa perspectiva, “Se, na Idade Média, o principal aparelho de controle ideológico era a instituição *igreja* (ao lado da instituição *família*), o capitalismo vai conferir tal função à *escola*”. (ALTHUSSER, 1980 apud FREITAS, 1999, p. 59). A escola passa a servir aos interesses das classes mais ricas e o professor é o responsável em reproduzir e ensinar conteúdos determinados.

O acesso à educação traz consigo um histórico de monopolização do ensino de qualidade para a classe dominante, afinal de contas, dessa forma garantiriam a continuidade da sua posição social, os filhos dos ricos tinham direito ao ensino superior e os filhos dos pobres apenas o primário, ratificando a separação da sociedade entre a minoria que controla e a maioria que executa.

Aratangy (1998) traça uma “linha do tempo” mostrando a evolução da escola através dos tempos: No século XVII o ensino é transmitido através de pais, mães, familiares e amigos – a escola não tinha um espaço definido (igrejas, portas das igrejas, salas alugadas); a partir desse século é inserida a disciplina eclesiástica ou religiosa (a escola era o convento); no século XVIII a escola se transforma no colégio ou liceu para os burgueses (ensino prolongado) e a escola para o povo

(ensino breve); durante o século XIX a escola tem a característica de ser freqüentada apenas por meninos (é privilégio para alguns); somente a partir do século XX é que surge o pensamento de que “lugar de criança é na escola” (luta de muitos para que todos tivessem acesso à educação).

Embora exista o aumento de freqüentadores, a escola tem a necessidade de se organizar melhor para atender os anseios dos seus alunos, o que não garante que essa organização tenha trazido tantos benefícios, Abramovay (2008, p.1) afirma que:

(...) a escola se depara com uma grande dificuldade para se adequar à nova população, apresentando-se como despreparada para receber um público que não estava habituada, ou seja, ela não sofre um processo de adaptação para poder se comunicar com novos códigos e novos valores, mais relacionados com os novos atores que freqüentam o espaço escolar. (...) A massificação da escola não corresponde a um incremento de sua qualidade, ela acolhe e reforça as desigualdades entre as classes sociais e torna mais visível o bloqueio do sistema às crianças e jovens de classes populares.

Contudo, a escola não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, deve-se fazer presente no seu cotidiano, reflexões e a construção do aprendizado de forma coletiva levando em consideração a realidade na qual está inserida, ajudando na formação de cidadãos críticos e dispostos a intervirem de forma direta na transformação de uma sociedade mais justa. Saviani (1994 apud CAPARROZ, 2007, p. 78), aponta que:

A escola não se presta exclusivamente à transmissão de conhecimentos; tem além disso a tarefa de desenvolver hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, revelando seu poder criativo ao incorporar os conteúdos culturais e conformá-los nas matérias escolares, que convertem, organizam, sistematizando-as em uma forma específica de saber, o saber escolar, que possui um potencial de intervenção na cultura da sociedade.

Esse é um modelo de escola almejado e que ao ser encontrado na nossa sociedade serve de exemplo a ser seguido, infelizmente, o que é visto em grande parte das escolas brasileiras é o descaso por parte das administrações públicas que não garantem o acesso de todos e subsídios para uma educação de qualidade,

agravando a desigualdade social e reforçando a dominação das classes mais ricas, gerando um quadro de marginalização e violência das classes mais pobres.

Outra característica desse panorama de monopolização é que além da dominação intelectual existe a corporal. A sociedade marcou o corpo com seus signos de dominação, os modelos corporais construídos nas escolas e difundidos pela mídia, sempre foram um meio sutil de alienação (FREITAS, 1999). A sociedade e conseqüentemente a escola passaram a reproduzir o modelo corporal midiático: para as mulheres surge o corpo esbelto e longilíneo, e para os homens corpos musculosos, ser "forte" e magra é sinal de aceitação diante do seu grupo social. Os alunos, professores ou funcionários que se encontram fora desses padrões viram motivos de chacotas, e ganham uma variedade de apelidos maldosos.

São características que representam o pontapé inicial para a difusão da violência simbólica, onde é utilizado o uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, gerando também exclusão (ABRAMOVAY, 2002), é uma das mais difíceis de identificar já que não há percepção de sua existência em agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos, uma violência sutil que camufla o ato violento (ARAÚJO, 2004).

E a escola tem sido um espaço de propagação ao invés de contenção dessa dominação. Porém, existem exemplos de professores juntamente com o restante do corpo técnico-pedagógico que têm trabalhado para construir um ensino de qualidade, e sensibilizado seus alunos quanto o seu verdadeiro papel diante das possibilidades de mudança da sociedade atual.

## 2.1 ESCOLA X VIOLÊNCIA

Além de todos os aspectos citados e analisados no tópico anterior, existe outro fator que tem interferido diretamente no desenvolvimento de suas atividades e na qualidade do ensino-aprendizagem da escola: a Violência. O espaço escolar tem sido invadido pela violência urbana que adentra seus muros, uma violência construída em outros locais e que transforma o seu dia a dia.

No contexto atual, a escola não poderia ser diferente, a partir do momento em que vivemos numa sociedade violenta, a violência nas suas diferentes vertentes atingirá ou será construída no cotidiano escolar.

Enquanto no passado a violência se caracterizava pelo recurso a castigos corporais e rígida disciplina, atualmente ela se diversifica e se torna multidimensional, com o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); de ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) frequentemente e do aumento das invasões externas (tráfico, gangues, por exemplo), Abramovay (2006).

Atualmente a violência nas escolas está associada, segundo Debarbieux (1999 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002), a três dimensões sócio-organizacionais distintas, a saber:

- 1 – a degradação do ambiente escolar;
- 2 – a violência se origina de fora para dentro das escolas;
- 3 – relaciona-se a um comportamento interno das escolas, específico de cada estabelecimento.

A degradação do ambiente escolar caracteriza-se pela dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes; a violência que se origina na escola se manifesta por intermédio de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social da comunidade escolar e por último há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência.

O aluno também chega à escola com uma bagagem pessoal de conhecimentos, de vivências, experiências e claro de violências. Cardia (1997, apud CANDAU, 2008, p. 147), relaciona a violência urbana, a violência familiar e a vida escolar dos alunos, afirmando que “mais uma vez, as condições de vida – moradia, saúde, trabalho, etc. – são uma forte condicionante de tal problemática, aliada ao estresse da vida nas grandes cidades e aos conflitos da dinâmica familiar”.

Um fator preocupante é que muitos lidam diariamente com a violência familiar, enquanto vítimas de maus tratos poderão responder com violência. Ao chegar à escola, percebem a obrigatoriedade do cumprimento de regras pré-determinadas, a discordância e o desejo de não obedecer também farão com que respondam violentamente, nesse momento a escola possui um papel fundamental tomando-se

um agente capaz de lidar e mudar esse contexto, percebendo a diferença entre os perfis dos agressores, ao invés de recriminar e excluir um aluno, por exemplo, encaminhando para o Conselho Tutelar, quando na verdade ele precisa de ajuda, como se fosse a primeira alternativa e não a última.

Todavia, quem lida diretamente com atos violentos, se depara com um impasse: o medo de denunciar, que pode contribuir para o aumento da violência nesses espaços, por estimular o sentimento de impunidade de quem pratica. Muitas vezes a escola não consegue amenizar e/ou reverter esse quadro sozinha, necessita da colaboração de quem está inserido no contexto social do agressor e do agredido.

Para Debarbieux e Deuspienne (2003), é fato conhecido que as estatísticas registram apenas parte das infrações cometidas nas escolas, o desejo de proteger a reputação do estabelecimento leva o diretor a não denunciar essas infrações, tanto para as instâncias hierárquicas quanto à polícia e à justiça.

Outra situação explícita de violência na escola é a difusão de padrões exigidos pela sociedade tanto física quanto socialmente, uma das características da violência simbólica inserida no âmbito escolar. Como dito anteriormente na sociedade capitalista as relações sociais são permeadas pelas condições de aquisição de bens materiais, o ter, em detrimento do ser, quem se encontra fora desses padrões acaba sendo vítima de discriminação.

Ter o corpo mais bonito, o carro mais novo, o celular com maiores opções tecnológicas, a televisão mais moderna, enfim, quem possui mais bens materiais é o mais respeitado. O tempo inteiro, surgem novos padrões – a serviço das classes dominantes – que nos violentam, dizendo o que devemos comprar, vestir, calçar, trocar, enfim, TER para SER alguém bem visto e aceito perante os outros.

O próximo capítulo aprofundará as principais causas e conseqüências de como a violência adentra o espaço escolar e após terem sido levantados alguns fatores que caracterizam a relação Escola X Violência, o próximo tópico abordará quais os possíveis fatores que também desencadeiam, dessa vez, a produção da violência no cotidiano escolar.

### 2.1.1 A Escola como Agente da Violência

Assim como a escola é invadida pela violência urbana, ela também produz sua violência. Os aspectos que serão analisados nesse tópico são algumas faces da violência escolar que são geradas pela própria instituição escolar no seu cotidiano e mais uma vez a análise estrutural dessa violência através dos mecanismos de dominação social determinados pela classe dominante e o processo de dominação intelectual e cultural através da *dominação corporal*, que nesse tópico tratará especificamente da negação corporal através da repressão ao movimento humano dificultando a descoberta da sua corporeidade.

Um dos objetivos da escola é a construção de conhecimentos através de conteúdos das disciplinas que são exigidas para cumprimento curricular de cada série e o professor é o principal responsável por essa tarefa. A escola está diretamente ligada aos interesses da sociedade, Saviani (1994 apud CAPARROZ, 2007, p. 78) afirma que existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade, essas disciplinas são criações espontâneas e originais do sistema escolar e têm um “duplo papel: o de formar indivíduos, ao mesmo tempo em que forma uma cultura”. Cabe a escola, além da família, preparar seus alunos para a vida.

Contudo, a educação e o saber que estão a serviço da classe dominante da sociedade, são controlados e é transmitido para a classe mais pobre – a mão-de-obra – o necessário para que não se rebelem contra esse mecanismo de dominação, ensina-se aos filhos dos trabalhadores o que eles precisam saber para continuar sendo trabalhadores, para Apple (1989 apud FREITAS, 1999, p. 60):

A escola não apenas reproduz as relações de trabalho, mas igualmente as *produz*. São agentes na criação e recriação da cultura dominante, ao legitimarem o conhecimento das classes superiores como algo a ser preservado e transmitido. Os alunos que não são vistos como contribuindo para a produção técnico-administrativa são considerados “desajustados” e marginalizados no processo de aprendizagem.

Na escola tradicional essa relação de poder influencia diretamente a formação dos indivíduos, pois desde crianças, aprendem a obedecer sem questionar. A transmissão dos conhecimentos não acontece de forma conjunta, mas de forma arbitrária, e importa muito mais o rendimento do que a aprendizagem. Para B. Freire

(1993), as pessoas não aprendem aquilo que está declarado nos programas pedagógicos porque é um ensino que principalmente em se tratando de crianças, se dirige as crianças ideais e não a crianças reais.

Durante o período que dedicam à escola, os alunos são submetidos a períodos longos (4 a 5h) dentro do espaço escolar, principalmente nas salas de aulas com o professor, pessoa com quem os mesmos têm mais contato durante sua vida escolar. Nessa relação entre professor-aluno, o professor por ser o “detentor do saber” e por questões hierárquicas, é a figura mais poderosa dentro da sala, é quem direciona a dinâmica das aulas, geralmente, a classe estará organizada em filas, os alunos quietos e imóveis, ouvindo toda explicação, esse é o modelo que muitos professores gostariam de encontrar, por tornar mais fácil sua atuação, já que ao tempo que os alunos se dispõem a somente ouvi-lo a transmissão do seu conteúdo será feita sem problemas maiores, mas, em grande parte das escolas, os alunos se comportam de forma contrária.

Como a maioria dos alunos ingressa durante a infância, um período caracterizado pelo mundo da fantasia, da descoberta de movimentos, pela curiosidade, a partir do momento em que lhe é negado essas possibilidades de interação com o meio, seu desenvolvimento poderá ser prejudicado.

A repressão ao movimento dos alunos aparece cedo e de diversas formas: ficar sentado horas nas carteiras, não correr no corredor e nos pátios, não movimentar-se na sala de aula, não poder conversar com o colega, etc. Existe a negação corporal, através do controle intenso sobre as ações dos alunos, professores e funcionários. Através do movimento, é que o indivíduo terá noção das suas limitações físicas e psicológicas e a descoberta da corporeidade, um processo fundamental, visto que durante nossa vida utilizamos nosso corpo para nos expressar e relacionar com os outros.

O autor B. Freire (1993), faz uma análise dessa cultura de dominação corporal no texto “Métodos de Confinamento e Engorda”, criticando os métodos utilizados nas escolas que obrigam os alunos a ficarem horas imóveis, como se para aprender fosse necessário ficar tanto tempo sentado. Para B. Freire, a escola sabe que quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos.

Já Paulo Freire (1980 apud HILDEBRANT-STRAMANN, 2009) denomina a escola que utiliza esse método como “escola sem movimento” e também questiona esse controle:

Imediatamente depois do maternal, a criança de seis anos é "parafusada" numa cadeira dura para estudar palavreiro durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, (...) é mantida imóvel, petrificada, confinada? (...) Haverá melhor maneira de aprender a submissão? Isso penetra em músculos, sentidos, vísceras, nervos e neurônios. Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. (...) Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para os que o cumprem. Trata-se de domar. "Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança".

Ao entrar na escola a criança, o jovem, o adulto passa à condição de aluno sendo obrigados a seguir os padrões comportamentais impostos, do contrário serão punidos. A esse respeito Oliveira (2006, p. 60) afirma:

Dessa maneira os indivíduos, submetidos à regulação do tempo e do espaço, seguem controlando-se e controlando os outros, pois a lógica de rendimento da grande *máquina de ensinar* – a escola – não pode ser quebrada. Isso colabora para gerar uma certa diferenciação entre os alunos, com a exaltação dos conformados e o repúdio por aqueles que não se adequam e insistem em desafiar as normas estabelecidas.

Práticas assimiladas que tornarão os indivíduos submissos aos padrões, e quem não aceita ou se rebela, é mal visto, gerando exclusão e repressão às atitudes dessas pessoas, afinal a sociedade necessita da dominação das idéias e do corpo.

Na concepção de Abramovay (2006) a escola tende a uma visão reducionista do jovem, impondo aos jovens seu ritmo e seus padrões, não leva em consideração a diversidade de referências culturais e as múltiplas identidades inerentes às juventudes, desconsiderando a cultura juvenil, que é dinâmica e diversa. Esse descompasso da cultura escolar com a juvenil são fontes de conflitos que podem gerar a violência através de atitudes de resistência contra esses padrões.

B. Freire (1993, p. 115) ainda afirma que:

(...) Que criança pode ser somente polida, imóvel, dócil, inteligente, bondosa, silenciosa, enfim, dotada de todas as virtudes que compõem o modelo ideal de aluno? Criança ri, corre, chuta, faz barulho, perturba, é perversa, bondosa, amorosa e maldosa. Que pedagogia se dirige a essa

criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita...?

Ao ser exposto a esse quadro de violência, a única forma de o aluno demonstrar que não está satisfeito e não concorda é através também de atos violentos. Uma violência leva à outra. "O descuido e o descaso com a vida humana, são resultados do jeito como estamos propondo a convivência em nosso cotidiano". (GIUSTINA, 2001, p. 41). A escola enquanto espaço de construção de conhecimento, valores e interação social deve contribuir para uma convivência pacífica e não para que nossa sociedade se torne mais violenta.

Grande parte dos problemas enfrentados pela escola acaba propagando atos violentos, fazendo necessário pensar em possibilidades que promovam uma mudança estrutural na educação. Infelizmente, quem está envolvido se depara com um problema complexo e multidimensional que depende de tempo para ser revertido, porém, existem propostas pedagógicas que podem contribuir na amenização da violência escolar, possibilidades que serão sugeridas nesse estudo, principalmente relacionadas à Educação Física. Antes, o capítulo a seguir, explicitará como ocorre o mecanismo da violência escolar, quais suas possíveis causas e conseqüências, seus agentes e vítimas, identificando as principais faces dessa violência, fazendo uma análise da realidade brasileira.

### 3 VIOLÊNCIA ESCOLAR

Deparamos-nos todos os dias com situações corriqueiras de assaltos, furtos, estupros, brigas, assassinatos, ameaças, pichações, depredações, mas, e se esses fatos acontecerem nas escolas? Isso mesmo, na escola. Um espaço que para muitos é um lugar de aprendizado e convívio social, onde muitos pais confiam seus filhos aos cuidados de “estranhos”, tem sido invadido todos os dias pela violência cotidiana do espaço urbano; professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários, todos têm sofrido com o aumento de atitudes violentas no âmbito escolar.

Segundo Abramovay (2003) o fenômeno da violência escolar é antigo, prova disso são estudos nos Estados Unidos que acontecem desde a década de 1950, os primeiros estudos brasileiros são da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuram explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década de 1980, começam a estudar ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões, principalmente entre alunos. Um fenômeno que com o passar do tempo foi se agravando e transformando-se em um problema social grave.

Para entender os mecanismos da Violência Escolar é preciso esclarecer alguns aspectos: primeiramente definir o conceito de Violência, segundo identificar as principais características (faces) dessa violência que atingem as escolas e por fim avaliar as consequências desse ato através da análise dos índices de violência no Brasil.

#### 3.1 O QUE É VIOLÊNCIA?

No Dicionário Aurélio (2000), violência é: 1. qualidade de violento, 2. ato violento, 3. ato de violentar, 4. constrangimento físico ou moral; uso da força; coação.

Morais (1995, p. 20) nos explica que para Nietzsche, Freud e Hobbes, “no íntimo dos impulsos humanos está a violência como constitutivo primordial”; biólogos e etólogos esclarecem que a agressividade é necessária e está presente no instinto de sobrevivência para que os animais consigam viver em nosso mundo, “(...) Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos propriamente animais. Já o conceito de violência implica intencionalidade, o que exige inteligência; razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes”.

Apesar de a violência ser inata ao ser humano, devemos levar em consideração o contexto no qual esse indivíduo está inserido,

Há violências diversas – violência multidimensional – implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). A exigir respostas diferentes. De diferentes dimensões – macro e micro -, que se relacionam entre si de maneiras peculiares. Em todos os casos, há agressores específicos e há vítimas. (SCHILLING, 2004, p. 35)

Entre os autores citados um aspecto a ser destacado é que a violência não deve ser tratada especificamente pelo aspecto da agressividade física e/ou verbal, devemos compreendê-la partindo da sua complexidade e das suas diferentes causas. Não dá para encarar a violência como algo comum da sociedade, pois não é, se convivemos com a violência é porque existe algo errado e que precisa ser estudado profundamente, entender suas causas, sua complexidade, não fazer disso um espetáculo, só assim conseguiremos encontrar soluções que melhorem essa realidade.

Chesnais (1981 apud. ABRAMOVAY, 2002, p. 68) defende que existem várias concepções de violência hierarquizadas segundo o seu custo social: a violência social, a violência econômica e a violência moral ou violência simbólica.

(...) a violência física – inclusive a violência sexual – que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos e, conseqüentemente, exige a reparação da sociedade mediante a intervenção do Estado. (...) a violência econômica, que se refere somente aos prejuízos causados ao patrimônio, à propriedade, especialmente aqueles resultantes de atos de delinquência e

criminalidade contra os bens, como o vandalismo. Para o autor, essa modalidade foge ao significado estrito da violência, já que não caracteriza a violação da integridade da pessoa. Uma terceira concepção tem por foco a idéia de autoridade, que possui forte conteúdo subjetivo e, segundo o autor, encontra-se na moda: trata-se da violência moral ou violência simbólica.

Independentemente do que se trata a violência, é notório que se trata de atos que de alguma forma causam danos à vida e a moral da vítima e do agente. A violência está presente em diferentes ambientes da nossa sociedade, seja em casa, num barzinho, na rua, nas favelas, nas escolas, nas faculdades, etc. Quem nunca ouviu e viu num noticiário algum caso de violência? Crianças, idosos, mulheres, “homens de bem”, bandidos, traficantes, policiais, todos os dias ouvimos alguma notícia de situações envolvendo pessoas julgadas inocentes ou criminosas.

E a escola, que está inserida nesse contexto social, também apresenta alguns reflexos dessa violência e tem se tornado um espaço de expansão da violência para com alunos, professores, funcionários, enfim todo o corpo escolar, transformando-os em agentes e vítimas.

Estariamos vivendo um período de crise da educação, ou seja, o papel da escola já não está tão claro e não há mais sentido para os alunos freqüentarem um espaço, percebido, muitas vezes, como desagradável e excludente, o que antigamente era visto como o trampolim para uma vida melhor, aumentando as oportunidades de trabalho e qualidade de vida, perdeu-se no tempo, hoje, os jovens vivem a desesperança em relação ao futuro e nesse contexto é que emerge a violência na escola. (RUOTTI, 2006, p. 25-26).

Assim como a violência não é consensual, a violência escolar também varia em função do estabelecimento de ensino, de quem fala (professor, diretores, alunos, policiais etc.), da idade, do sexo. (ABRAMOVAY et al., 2002). A seguir serão apresentadas algumas faces da violência escolar.

### 3.2 AS FACES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Em 2001 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO realizou uma **Pesquisa Nacional Violência, AIDS e Drogas na Escola**, que resultou no Livro *Violência nas Escolas*, pesquisa na qual faz um levantamento que tem como objetivo identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre a violência nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis – de prevenção, redução e erradicação do problema.

Essa pesquisa descreve os diversos tipos de manifestação da violência no ambiente escolar, através das opiniões de quem está inserido nesse contexto: alunos, membros do corpo pedagógico, policiais, inspetores de disciplina e agentes de segurança escolar e será o principal referencial dos diferentes tipos de violência escolar nesse capítulo.

Charlot (2002 apud ABRAMOVAY, 2006, p. 76-77) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola, em três tipos de manifestação:

A **Violência na Escola** é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar (quando a escola é invadida em virtude de acertos de contas, por exemplo). Nesse caso, afirma ele, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em outro lugar.

A **Violência contra a Escola** que está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários). Essa modalidade de violência decorre de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento.

A **Violência da Escola**: a violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição de classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas).

Por vivermos numa sociedade que se tornou ao longo do tempo insegura e violenta - com tantos casos de agressões físicas ou psicológicas, formação de gangues, tráfico de drogas, prostituição, assassinatos, seqüestros, desigualdades sociais, abusos sexuais, ameaças e principalmente a dissociação da família – a

escola por estar inserida nesse contexto social acaba sofrendo com o adentramento da violência no seu espaço educacional.

Ou seja, o espaço escolar vem sendo degradado, pela grande dificuldade de administração dos diretores, que por sua vez dependem de verbas que não são liberadas pelo governo de forma que atenda a real necessidade de cada ambiente; pelos alunos que apedrejam, quebram, rabiscam o espaço físico, as cadeiras, portas, banheiros, pátios, num ato de protesto ou vandalismo e até mesmo pela sua condição social, deixou de ser um espaço democrático para se transformar num celeiro de reprodução das mazelas sociais.

E por sua vez, também possui sua parcela de culpa, quando o período em que a criança dedica seu tempo à escola nem sempre é um momento prazeroso ou de aprendizado; o que se percebe ao longo dos anos é que o modelo de aluno desejado é aquela criança que fique estática e em silêncio durante horas, desrespeitando a principal característica dessa fase que é a do movimento e descobertas. Harper e Ceccon (1985, p. 47), autores do livro *Cuidado, Escola!*, descrevem como os alunos são tratados durante o período escolar da seguinte forma:

Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo.

As relações entre professores e alunos, estão vinculadas ao poder que é instituído aos professores, diretores, funcionários, os alunos não participam da construção do processo de ensino-aprendizagem, são apenas receptores obrigados a obedecerem, a não questionar, a escola acaba transformando seus alunos em "robôs", negligenciando o direito e a oportunidade do aluno fazer parte desse processo de construção do conhecimento.

Charlot (1997 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 69) complementa o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

*Violência:* golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;

*Incivildades:* humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;

*Violência Simbólica ou institucional:* compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação de identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Dentre as dimensões da violência escolar foram destacadas: a simbólica/institucional e a física, porém, conforme a literatura, a mais visível no ambiente escolar é a física e para haver uma melhor compreensão desse fenômeno, as situações foram classificadas em três grupos por Abramovay (2002):

- **Violência contra a pessoa:** é aquela que pode ser expressa verbal ou fisicamente e pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, discriminação, *bullying*, coerção mediante o uso de armas;
- **Violência contra a propriedade:** se traduz em furtos, roubos e assaltos;
- **Violência contra o patrimônio:** é aquela que se redonda em vandalismo e depredação das instalações escolares.

Para Debarbieux e Blaya, Bonafé-Schmitt (2001, 1997 apud ABRAMOVAY 2002, p. 232), “não é possível analisar a violência nas escolas sem refletir sobre a agressão física, os pequenos roubos, o vandalismo, (...) ofensas verbais, grosserias diversas, empurrões, interpelações e humilhações”.

Sobretudo, para entender os mecanismos de expansão da violência escolar, é necessário refletir como esse espaço de interação é construído, principalmente levando em consideração a relação professor-aluno, já que o professor é quem lida mais diretamente com os mesmos, porém é observado que na escola existe um quadro de violência simbólica, por isso, será esclarecido primeiramente como esta violência se institui no ambiente escolar, a partir daí serão definidos os elementos da violência contra a pessoa, contra a propriedade e contra o patrimônio, com o referencial de Abramovay (2002), levando em consideração mais uma vez a Pesquisa Nacional Violência, AIDS e Drogas na Escola.

### 3.2.1 Violência Simbólica/Institucional

É uma violência que se mostra nas relações de poder, entre professores e alunos, por exemplo. Para Bourdier (2005, p. 7-8), "(...) o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem".

Na medida em que a escola é um espaço onde o professor é a figura da autoridade e o aluno deve apenas obedecer, do contrário será punido de forma arbitrária, existe o exercício da violência simbólica.

Segundo Aquino (1996), a figura do professor é invariavelmente aquela que imprime força e sentido à relação professor-aluno, restando ao aluno basicamente reagir às atitudes do professor, confirmando um esquema de relação baseada na Ação/Reação.

O modelo de alunos esperado pelas escolas e professores, de crianças e adolescentes, quietos e apáticos, que fiquem sentados imóveis por horas, acaba fazendo da sala de aula e da escola espaços de repressão às atitudes dos estudantes; conseqüentemente, a individualidade é negada, pois há o desejo da homogeneização das classes.

(...) A violência, nesse caso, seria exercida mediante consentimento, pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem das armas, nem do grito, mas que silenciam protestos. E no ambiente escolar, com alta probabilidade, seria exercida não somente entre os alunos, mas nas relações entre eles e os professores. (PINTO, apud ABRAMOVAY, 2002, p. 146)

Outro aspecto a violência simbólica/institucional é a exclusão. Abramovay (2004) alerta-nos para a questão da "massificação" do acesso à escola, apesar do aumento de freqüentadores a qualidade do ensino não foi melhorado, nem sua democratização. Na realidade, a escola acaba por reforçar as desigualdades em vez de suavizá-las.

O mesmo poder que dividia a sociedade continuou dividindo a educação. Ensino e métodos eram diferenciados para as duas classes sociais. Os trabalhos manuais, que eram o eixo das escolas da classe mais explorada, apareciam também nas escolas dos ricos, mas apenas como um exercício de distração. Mais uma vez a escola reforçava a dicotomia entre o pensar e o fazer. (RESENDE, 1995, p. 41)

Analisando o processo no qual a escola foi instituída, percebe-se que a escola não está preparada para receber esses novos alunos e ainda continua servindo à classe dominante, um ensino de qualidade encontra-se mais facilmente nas escolas particulares e que nem todos têm acesso, a partir do momento em que serve à poucos a escola intensifica as desigualdades sociais gerando exclusões, agressões, enfim, transformando-se num espaço violento, sendo um pontapé inicial para a existência dos outros tipos de violência escolar.

### 3.2.2 Violência Contra a Pessoa

É aquela que pode ser expressa verbal ou fisicamente e pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, discriminação, *bullying*, coerção mediante o uso de armas. As ameaças são promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem.

As brigas representam umas das modalidades de violência mais freqüentes nas escolas, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Este tipo de agressão entre alunos manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos mesmos.

A violência sexual, representada no ambiente escolar, muitas vezes pelo assédio sexual, pode ter graves conseqüências sobre os jovens, podendo incluir formas de intimidação sexual: olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições e de abusos: como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não intencionais, além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros, etc.

A discriminação consiste na ação de discriminar; separação; distinção; discernimento; segregação. Dentro do ambiente escolar aparece através de atitudes racistas (como apelidos, brincadeiras, chacotas, etc.) relacionadas à cor, à posição

social, ao físico (gordos, magros, altos, baixos), até mesmo à cor e textura dos cabelos.

O *Bullying* por sua vez, compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas (de maneira insistente e perturbadora), que ocorrem sem motivação evidente e de forma velada, sendo adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), dentro de uma relação desigual de poder. Este tipo de violência se manifesta, sob a forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas. Podendo ocorrer através de *ações diretas*: subdivididas em físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidos, insultos, atitudes preconceituosas). E as *ações indiretas*: relacionam-se com a disseminação de histórias desagradáveis, indecentes ou pressões sobre outros, para que a pessoa seja discriminada e excluída de seu grupo social (BOTELHO; SOUZA, 2007)

O uso de armas, chega em grande medida às escolas, para muitos jovens, serve para impor respeito, proteger-se e defender-se, essa disponibilidade de armas aumenta a possibilidade de confrontos chegando à homicídios caso durante uma confusão percam o controle. Essas armas podem ser armas de fogo ou armas brancas, além de correntes, cacetes, porretes, ou qualquer material que esteja próximo pode servir de armamento durante uma possível confusão.

### 3.2.3 Violência Contra a Propriedade

Traduz-se em furtos, roubos e assaltos;

Furtos e roubos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem percepção da vítima e por sua vez o assalto corresponde ao despojamento de bens pessoais por meio da coerção armada.

Na pesquisa da UNESCO (2002), esses furtos e roubos aparecem nos depoimentos dos entrevistados como o roubo de carros e bens materiais (canetas, borracha e estojo, pequenas quantidades de dinheiro, celulares, bolsas, vale-transportes, etc.) dentro da escola e nas suas mediações. Aparece ainda com a indicação de furtos patrimoniais da escola (itens da merenda, eletrodomésticos, livros, etc.) por alunos e por pessoas de fora.

### 3.2.4 Violência Contra o Patrimônio

É aquela que se redonda em vandalismo e depredação das instalações escolares.

Esses processos de vandalismo e depredação das instalações sem que haja furto de bens, surge como um ato de reação social contra a escola. Assim, Abramovay (2002) sugere que é necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar atenção, exibir-se para os colegas, expressar revolta, etc.

### 3.3 UM BREVE RETRATO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

A **Pesquisa Nacional Violência, AIDS e Drogas na escola**, que resultou no Livro *Violência nas Escolas*, realizada pela UNESCO, apresenta dados concretos sobre alguns aspectos que desencadeiam a Violência Escolar, suas conseqüências, físicas e psicológicas; a opinião dos alunos e membros do corpo técnico-pedagógico com relação à violência física e simbólica; quais medidas devem ser tomadas para que esse quadro seja revertido, entre outros aspectos; a seguir serão analisados alguns índices que melhor expressam a relação da violência no cotidiano escolar.

As figuras 1, 2 e 3, representam os dados obtidos através da pesquisa sobre as Percepções sobre a Escola, segundo a opinião dos alunos, corpo técnico-pedagógico e pais, identificando os fatores que os fazem apreciar ou não a escola onde estudam e trabalham.

TABELA 3.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)\*

Os maiores problemas da sua escola são:	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Alunos desinteressados e indisciplinados	90	87	90	89	87	91	92	90	88	91	90	89	87	87
Carências materiais e humanas**	74	73	64	71	76	70	64	59	70	54	60	67	69	64
Professores incompetentes e faltosos	46	32	32	38	45	36	43	36	41	36	33	44	49	45
TOTAL(N)	(308078)	(1177012)	(77882)	(218559)	(42337)	(324025)	(223965)	(100497)	(398753)	(52304)	(605092)	(1329843)	(45627)	(53640)

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

\* Dados expandidos.

\*\* Carências materiais e humanas referem-se a: "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, AIDS e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Figura 1 - Tabela 3.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 168).

Percebe-se que para os alunos os três maiores problemas da escola são: **alunos desinteressados/indisciplinados** chegando a 92% (máx) no estado de Pernambuco e 87% (mín) nos estados de Goiás, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para ABRAMOVAY (2002), os estudantes parecem sentir falta de aulas mais dinâmicas, porém, demonstram passividade ao esperar que seus professores os estimulem para que se importem com os estudos. **Carências materiais e humanas**, com 76% (máx) no Pará e 54% (mín) no Espírito Santo, em todos os Estados, ficou claro que os estudantes sentem falta dos materiais didáticos, de espaço físico, de professores e em terceiro lugar **Professores incompetentes e faltosos**, a equipe

responsável afirma que durante a pesquisa perceberam que muitos professores chegavam atrasados e que tinham muitos alunos sem aula, vagando nos pátios. As próximas tabelas apresentam as opiniões do corpo técnico-pedagógico e dos pais:

**TABELA 3.10 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)**

Corpo técnico-pedagógico	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Carências materiais e humanas*	94	97	98	98	95	96	90	97	87	95	92	93	91	94
Alunos desinteressados/indisciplinados	85	90	88	89	91	94	91	90	87	82	84	80	88	87
Pais desinteressados	79	73	66	68	79	79	69	66	79	62	56	72	69	70
TOTAL(N)	(129)	(188)	(240)	(167)	(243)	(178)	(140)	(306)	(172)	(185)	(247)	(235)	(173)	(294)

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

\*Carências materiais e humanas referem-se a "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".  
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 2 – Tabela 3.10 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 170).**

**TABELA 3.11 – Pais de Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola, 2000 (%)**

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Carências materiais e humanas*	83	84	65	71	80	75	81	72	74	57	66	75	78	68
Alunos desinteressados/indisciplinados	82	79	80	83	82	88	76	83	83	82	77	87	73	86
Professores incompetentes e faltosos	40	41	38	50	54	42	47	50	53	31	35	60	53	45
Pais desinteressados	33	43	36	40	35	36	29	35	35	39	42	35	37	44
Carques, drogas, vizinhança perigosa	48	38	38	53	35	35	38	36	41	38	50	44	32	43
Turmas grandes demais	39	34	42	33	42	30	36	38	32	32	38	30	35	32
TOTAL (N)	(278)	(277)	(595)	(703)	(734)	(731)	(580)	(980)	(593)	(543)	(626)	(849)	(562)	(504)

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

\* Carências materiais e humanas referem-se a "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".  
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 3 – Tabela 3.11 – Pais de Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo os maiores problemas da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 173).**

Na concepção do corpo técnico-pedagógico essa ordem entre alunos desinteressados/indisciplinados inverte com as carências materiais e humanas, e os pais desinteressados ocupam o lugar dos professores faltosos. Fazendo uma relação dos índices apresentados pelas três tabelas, percebe-se que pais, professores e alunos concordam que a falta de materiais didáticos e o desinteresse dos alunos são os principais problemas enfrentados por todos no âmbito escolar, enquanto os alunos e pais se preocupam com a falta de professores, o corpo técnico-pedagógico reclama a falta de interesse dos pais.

As figuras 4 e 5 referem-se aos dados sobre Relações entre alunos, professores, diretores e outros atores da escola, para os pesquisadores “cabe indagar sobre como se relacionam na escola.” (ABRAMOVAY, 2002, p. 172).

Outro aspecto pesquisado foi como a violência simbólica está presente no cotidiano escolar (conforme dados apresentados nas próximas tabelas), para os alunos foi perguntado como são tratados pelos professores; o quesito os professores orientam, conversam com os alunos, foi o primeiro colocado dentre as outras opções, o estado de Alagoas apresentou o maior índice (75%). Em segundo lugar ficou o quesito procuram compreender os alunos, somente a partir daí é que os entrevistados começam a se queixar das atitudes afirmando que o corpo técnico-pedagógico: exigem demais, não estão interessados e brigam, usam linguagem pesada com os alunos.

Tratando-se dos estudantes, depois dos seus colegas, o professor é o principal interlocutor, sejam suas relações cordiais ou não. Muitos alunos informaram manter relações agradáveis e satisfatórias com os professores porque mesmo que tenham problemas com alguns deles, sempre existem outros a quem apreciam por diferentes motivos. (ABRAMOVAY, 2002, p. 172/175).

**TABELA 3.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo maneira pela qual são tratados pelos professores, 2000 (%)\***

Os professores	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Orientam, conversam com os alunos	57	65	72	72	70	73	71	75	66	72	72	69	63	64
Procuram compreender os alunos	38	45	50	49	43	47	46	51	43	47	49	44	42	44
Exigem demais dos alunos	31	22	26	22	22	27	24	24	27	28	24	28	31	29
Não estão interessados em alunos	22	14	10	13	14	13	13	9	15	12	10	15	18	16
Brigam, usam linguagem pesada, com os alunos	13	10	10	13	10	12	7	9	8	10	8	11	10	10
TOTAL(N)	(335849)	(198832)	(83870)	(239377)	(192840)	(357003)	(246280)	(113608)	(459054)	(57630)	(665906)	(1462381)	(50046)	(170511)

Perguntou-se aos informantes: “Como a maioria dos professores da sua escola trata os alunos?” Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

\* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 4 – Tabela 3.13 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo maneira pela qual são tratados pelos professores. (ABRAMOVAY, 2002, p.179).**

Já para os membros do corpo pedagógico foi perguntado diretamente sobre quais formas de violência simbólica foram submetidos: em primeiro lugar consideraram o quesito desrespeitado (a) como profissional, seguido por desrespeitado como pessoa e em terceiro receia que os alunos o acusem injustamente de ter feito alguma coisa.

**TABELA 3.14 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas de violência simbólica a que foram submetidos na escola, 2000 (%)**

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Desrespeitado (a) como profissional	46	47	29	36	32	26	34	19	35	31	35	51	38	51
Desrespeitado (a) como pessoa	24	31	23	24	23	22	34	12	25	26	27	39	30	35
Receia que os alunos o acusem injustamente de ter feito alguma coisa	5	17	15	12	23	11	17	3	15	13	17	14	10	18
Intimidado	13	11	14	9	7	78	18	8	7	11	6	10	10	10
Foi ameaçado(a)	5	13	9	10	7	6	11	4	11	5	8	8	8	12
Foi humilhado(a)	9	13	8	7	7	8	6	4	6	6	4	10	9	11
<b>TOTAL(N)</b>	<b>(137)</b>	<b>(201)</b>	<b>(262)</b>	<b>(177)</b>	<b>(255)</b>	<b>(186)</b>	<b>(149)</b>	<b>(315)</b>	<b>(189)</b>	<b>(193)</b>	<b>(280)</b>	<b>(257)</b>	<b>(187)</b>	<b>(311)</b>

Perguntou-se aos informantes: "Na sua relação com os alunos, como professor desta escola você já se sentiu:" Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 5 – Tabela 3.14 – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo formas de violência simbólica a que foram submetidos na escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 183).**

Alguns elementos da violência contra a pessoa também foram mencionados na pesquisa: relatos de ameaças, indicação de agressões e espancamento, violência sexual e/ou estupros, conforme as figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11 abaixo:

**TABELA 5.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)\***

Informantes	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Alunos	40	33	38	32	21	28	27	23	35	29	23	40	36	35
<b>TOTAL (N)</b>	<b>(335850)</b>	<b>(198831)</b>	<b>(83871)</b>	<b>(239377)</b>	<b>(192841)</b>	<b>(357003)</b>	<b>(246280)</b>	<b>(113608)</b>	<b>(459169)</b>	<b>(57630)</b>	<b>(665906)</b>	<b>(1462381)</b>	<b>(50046)</b>	<b>(170511)</b>

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

\* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 6 – Tabela 5.1 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 233)**

**TABELA 5.1A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola, 2000 (%)**

Informantes	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Corpo Técnico-Pedagógico	36	58	41	39	37	30	48	34	39	33	38	50	42	51
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já foram ameaçados". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.  
Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 7 – Tabela 5.1A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de ameaças a alunos, pais, professores e/ou funcionários no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 233)**

De acordo com os índices encontrados o Estado de São Paulo e o Distrito Federal empatam em primeiro lugar, apresentando a maior incidência de ameaças para com os alunos, já relacionado ao corpo técnico-pedagógico, o estado de Goiás apresenta um índice de 58% e São Paulo fica em segundo lugar.

**TABELA 5.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de agressões e espancamentos de estudantes, pais, professores na escola, 2000 (%)\***

Escolas Públicas	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Indicaram	22	16	20	18	15	16	19	11	20	18	13	25	30	20
Não indicaram	78	84	80	82	85	84	81	89	80	82	87	75	70	80
TOTAL	100 (308364)	100 (178564)	100 (61384)	100 (200240)	100 (144136)	100 (230554)	100 (138399)	100 (68701)	100 (347166)	100 (32714)	100 (442572)	100 (1007056)	100 (33520)	100 (112102)
Escolas Privadas	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Indicaram	15	12	19	10	11	8	11	14	13	14	7	13	14	27
Não indicaram	85	88	81	90	89	92	89	86	87	86	93	87	86	73
TOTAL	100 (27486)	100 (20268)	100 (22486)	100 (39137)	100 (48704)	100 (126448)	100 (107881)	100 (44906)	100 (112002)	100 (24916)	100 (223335)	100 (455325)	100 (16526)	100 (58410)

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Alunos, pais, professores ou funcionários já agredidos ou espancados".

\* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 8 – Tabela 5.3 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo dependência administrativa das escolas e indicação de agressões e espancamentos de estudantes, pais, professores na escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 246)**

Fazendo a comparação entre os dados, as escolas públicas apresentam os maiores índices de indicação de agressões e espancamentos, com exceção do Estado de Alagoas onde as escolas particulares obtiveram um índice maior (14% contra 11% das escolas públicas), mas, mesmo assim, o número de alunos que não indicaram foi bem maior nos dois casos.

**TABELA 5.5 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola, 2000 (%)\***

Informante	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Alunos	9	7	12	11	5	5	6	7	9	5	6	11	6	9
TOTAL (N)	(335849)	(198832)	(83869)	(239376)	(192840)	(357002)	(246281)	(113607)	(459168)	(57630)	(665907)	(1462381)	(50046)	(170512)

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

\* Dados expandidos.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 9 – Tabela 5.5 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 250)**

**TABELA 5.5A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola, 2000 (%)**

Informante	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Corpo Técnico-Pedagógico	20	6	6	10	5	5	9	3	4	5	3	18	7	7
TOTAL (N)	(137)	(201)	(262)	(177)	(255)	(186)	(149)	(315)	(189)	(193)	(280)	(257)	(187)	(311)

Solicitou-se aos informantes: "Marque com um X se você sabe que já aconteceu nesta escola: Houve estupro ou violência sexual dentro ou perto da escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de membros do corpo técnico-pedagógico.

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

**Figura 10 – Tabela 5.5A – Membros do corpo técnico-pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo relatos de violência sexual e/ou estupro no ambiente da escola. (ABRAMOVAY, 2002, p. 252)**

Os índices apresentados com exceção do Distrito Federal que houve uma disparidade maior de 9% a 20% com relação a opinião dos alunos ao corpo técnico-pedagógico, representam que infelizmente a violência sexual está presente no ambiente escolar de forma exacerbada, apesar de apresentarem a porcentagem pequena se observarmos o total de opiniões são números que assustam, pois denotam o quanto o abuso nas relações entre alunos, professores, funcionários, tem crescido.

O Estado da Bahia em nenhuma das tabelas apresentou índices que ocupassem a primeira posição, mas aparece de forma intermediária, demonstrando o quanto nosso estado também precisa buscar alternativas para amenizar essa realidade.

Analisando os índices dessas tabelas da pesquisa da UNESCO, dá para perceber o quanto a escola tem apresentado um quadro de violência nas suas diferentes modalidades e que alunos, pais, professores e corpo técnico-pedagógico, estão de certa forma conscientes de que existe um problema que precisa ser solucionado; uma das conseqüências principais da violência escolar é o quanto muda as relações entre os indivíduos na escola, essas relações têm perdido o seu sentido chegando ao ponto de agressões e abusos e a partir do momento em que isso ocorre, o cotidiano escolar se torna mais difícil e menos prazeroso, contribuindo para a evasão, para a marginalização, para a depredação do espaço escolar que será cada vez mais invadido pelas violências urbanas e reforçara a violência construída entre suas paredes.

A partir das análises acerca da violência, da violência escolar, de parte do quadro apresentado na realidade brasileira, o próximo capítulo trará como protagonista a Educação Física, buscando fazer reflexões de como essa violência urbana e social contribui para que haja violências nas aulas e como a Educação Física, pode ajudar a amenizar esse quadro.

#### 4 O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM COM ISSO?

Chegamos ao ponto-chave desse estudo, nesse capítulo estabeleceremos uma reflexão acerca da prática pedagógica da Educação Física relacionada à violência, propondo uma análise das atitudes geradoras e amenizadoras da violência escolar no seu processo educacional.

Ao longo dos anos percebe-se que o ensino da Educação Física escolar foi negligenciado – através do reducionismo dos conteúdos, principalmente para a prática esportiva – transformando as aulas num celeiro de treinamento e busca de novos atletas. O descaso e falta de interesse dos alunos perante as aulas ratifica o quanto a disciplina foi perdendo o seu valor, afinal, muitos alegam que é uma disciplina desnecessária na sua formação.

A escola também colabora para que essa situação se perpetue, os horários das aulas não são pensados visando o bem-estar dos próprios alunos, quantos professores são obrigados a ministrarem suas aulas nos horários em que o calor e o sol são insuportáveis? As aulas não podem acontecer nos primeiros horários, pois os outros professores reclamarão que os alunos ficarão suados e fétidos nas salas de aula; outro aspecto é a falta de formação dos professores – não desmerecendo a atuação de ótimos professores que não são portadores de diploma – muitos são professores de outras disciplinas que assumem Educação Física para completar sua carga horária. A falta de estrutura física e material didático também contribuem para que a atuação se torne mais difícil, as turmas geralmente são numerosas, e o material quando possui, é insuficiente e o espaço pequeno.

A Educação Física enquanto componente curricular pedagógico da escola deve participar de forma atuante na construção do conhecimento e formação educacional e social dos alunos e apesar dessas dificuldades citadas acima, para a atuação do professor de Educação Física na escola, não podemos perder de vista o seu dever enquanto educador de colaborar de forma efetiva no processo educacional, sendo assim, não deve ficar alheio aos problemas enfrentados pela escola, e dentre eles encontra-se a violência escolar.

Esse capítulo trará reflexões acerca do papel desempenhado pela Educação Física na afirmação ou na amenização e busca de soluções para o fim da violência escolar na sua prática pedagógica.

#### 4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física surge de necessidades sociais concretas. Na escola, os exercícios físicos, na forma cultural, de jogos, ginástica, dança, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, nesse período se destaca a construção e consolidação da sociedade capitalista, onde se tornava necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor, é aí, onde os exercícios físicos têm um papel destacado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Darido (2008), no início, a concepção dominante da Educação Física, foi o Higienismo, onde a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício, a população necessitava cuidar do seu corpo para ser uma mão-de-obra mais resistente e produtiva.

A preocupação de incluir os exercícios físicos nos currículos escolares acontece no século XVIII. Com a necessidade de sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos, propostos principalmente por P. H. Ling (sueco), Amoros (francês) e Spiess (Alemão). “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas, pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para sua existência”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

As aulas de Educação Física são ministradas por instrutores físicos do exército, trazendo o rigor e disciplina do método militarista como características fundamentais, daí o Método Militarista de ensino, que tem como objetivo a formação de alunos capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, nesse momento os indivíduos tipos como incapazes eram excluídos, restando somente os “perfeitos” fisicamente.

Essas duas concepções têm como características considerarem a Educação Física uma disciplina prática, dispensando a fundamentação teórica; para ensinar não era preciso dominar conhecimentos, mas sim ter sido um ex-praticante. “Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Brasil, Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939)”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52)

Após as grandes guerras, o modelo americano denominado Escola-Nova surge em oposição à escola tradicional, o discurso predominante na Educação Física será: A Educação Física é um meio de Educação, propõe que a educação do movimento é a única forma capaz de promover a educação integral, porém as práticas higienista e militarista permanecem essencialmente inalterada. Terá seu auge alcançado no início da década de 60 e passa a ser reprimido durante o período de ditadura militar.

A partir de 1964, houve uma expansão do sistema educacional, já que o governo planejou usar as escolas para divulgar o regime militar. Com a vitória da Seleção Brasileira de Futebol nas Copas do Mundo de 1958 e 1962, a Educação Física escolar passa a ser associada ao Esporte, principalmente o futebol, e o terceiro título na Copa de 1970, reafirma o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. O governo militar passa a investir massivamente no esporte, para a formação de atletas que participariam da promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Nesse modelo Esportivista (também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista), as aulas são baseadas na repetição mecânica dos fundamentos esportivos. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 53):

O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

Surge também uma outra tendência ligada ao movimento, chamada Esporte para Todos (EPT), que se caracteriza como movimento alternativo ao esporte de rendimento, "Foi iniciado com a campanha 'Mexa-se' (1975), pela televisão". (OLIVEIRA, 2004, p. 27). Essa concepção de Esporte Para Todos, coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em oposição a essas vertentes, surgem novos movimentos na Educação Física escolar (movimentos "renovadores") no final da década de 1970, com a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tecnicista, são elas:

Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos e Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Todas elas tentam romper com o modelo anterior, buscando uma visão hegemônica do pensamento na área, porém têm em comum a busca da Educação Física articuladora das múltiplas dimensões do ser humano. (DARIDO, 2003).

Quadro 1 - Principais características das abordagens: Desenvolvimentista, Construtiva, Crítico-superadora, Sistêmica. (DARIDO, 2003)

	<b>Desenvolvimentista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Crítico-superadora</b>	<b>Sistêmica</b>
<b>Principais autores</b>	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Betti, M.
<b>Livro</b>	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
<b>Área de base</b>	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
<b>Autores de base</b>	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
<b>Finalidade</b>	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
<b>Temática principal</b>	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
<b>Conteúdos</b>	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
<b>Estratégias / Metodologia</b>	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade
<b>Avaliação</b>	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	

Quadro 2 - Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (DARIDO, 2003)

	<b>Psicomotricidade</b>	<b>Crítico-emancipatória</b>	<b>Cultural</b>	<b>Jogos Cooperativos</b>	<b>Saúde Renovada</b>	<b>PCNs</b>
<b>Principais autores</b>	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
<b>Livro</b>	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar	PCNs, 3.ª e 4.ª ciclos (5.ª a 8.ª séries)	Educação pelo movimento
<b>Area de</b>	Psicologia	Filosofia,	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e

<b>base</b>		Sociologia e Política				Sociologia
<b>Autores de base</b>	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz ^	Terry Orlick	Vários	Vários
<b>Finalidade</b>	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
<b>Temática principal/ Conteúdos</b>	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

O breve retorno à história da EF, nos sugere a seguinte questão: A Educação Física gera Violência? Questão que norteará as considerações do próximo tópico.

## 4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE GERAR VIOLÊNCIA?

Essa análise histórica nos remeteu às circunstâncias na qual a Educação Física foi inserida nas escolas, através dos diferentes métodos de ensino, que buscavam atingir objetivos determinados pela vontade da classe dominante da sociedade da época. Fato comum à educação, como discutido no Capítulo 2.

Durante o processo histórico da Educação Física o ser humano foi “tratado” de maneiras diferentes. Na concepção *higienista*, o corpo do indivíduo era tratado para que se tornasse saudável para ser mais produtivo, pois, era visto como a mão-de-obra necessária para a expansão da indústria; na *militarista*, percebe-se a presença da discriminação e exclusão dos indivíduos, já que a busca era por jovens “perfeitos” fisicamente para lutar por nosso país. Até então, a dissociação entre corpo e mente se fazia presente, pois a disciplina era quase que exclusivamente prática. A partir do momento em que as práticas esportivas ingressam nas escolas, caracterizando a concepção *esportivista*, os alunos transformam-se em alunos/atletas e professores em professores/técnicos, há preocupação na descoberta de novos talentos esportivos, ou seja, há exclusão dos alunos considerados menos habilidosos.

O reducionismo do conteúdo da Educação Física escolar às práticas esportivas transforma as aulas em celeiros de treinamento com o objetivo de desenvolver apenas habilidades e técnicas dos esportes, um retrocesso de pouco mais de quarenta anos, que além de negar o leque de possibilidades de conteúdos a serem trabalhados, excluem os alunos menos habilidosos ou que não se identificam, contribuindo para o afastamento e evasão das aulas.

Kunz (2006, p. 106-107) considera quatro concepções básicas em que a EF vem sendo trabalhada nas escolas: a *Biológica – Funcional*, a *Formativo-Recreativa*, a *Técnico-Esportiva* e a *Crítico-Emancipatória*. Segundo o próprio autor a concepção Técnico-Esportiva é sem dúvida hegemônica no contexto escolar, tal concepção contribui “na descoberta e no fomento do talento esportivo, através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva. (...) orientado no rendimento esportivo nos padrões do esporte de alto rendimento”.

Essa visão do esporte é reforçada diariamente nos programas esportivos da televisão brasileira, que fazem questão de mostrar o quanto é “fácil” se tornar um

jogador de futebol, vôlei ou basquete rico, sugerindo infinitas vezes que é através da inserção dos esportes na escola e nas comunidades mais carentes que está a fórmula perfeita, afinal “Esporte é vida, saúde, lazer”; informações transmitidas que contribuem diretamente para os interesses capitalistas das classes dominantes, que aproveitam o ensejo para divulgar e vender mercadorias esportivas (roupas, calçados, bebidas tônicas, materiais esportivos, aparelhos de academia, etc.), seu *marketing* esportivo traz como referências os melhores jogadores das diversas modalidades, que transformam-se em garotos propaganda.

As aulas são transformadas em centros de treinamento esportivo e desfile de marcas, como se bastasse calçar aquela chuteira para se transformar no Ronaldinho Gaúcho. Para Amorim (2009, p. 1) “o esporte foi assimilado pela Educação Física, inicialmente sem mudar sua visão hegemônica, função social, impondo-se e instrumentalizando-a para atingir objetivos do próprio sistema esportivo”.

Para o Coletivo de Autores (1992), o esporte sendo uma produção histórica – cultural, subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade.

Amorim (2009, p. 3), ainda afirma que:

o esporte ainda é o principal conteúdo e, muitas vezes, o único das aulas de Educação Física. Considerando suas atividades, por um lado, proporciona, através da participação dos envolvidos, a socialização que contribui para a formação integral do aluno, que aprendem a conviver socialmente, respeitando as regras do jogo, aprendendo também a conviver com a vitória e a derrota. Por outro lado, é reproduzida e reforçada a ideologia capitalista na qual existe o respeito incondicional às regras em detrimento de uma educação crítica e reflexiva.

Ainda assim, esse reducionismo à prática esportiva às vezes é equivocado, professores não ensinam o esporte, ensinam como competir para participar de jogos intercolégiais, visando apenas a competição e a vitória, ratificando a desigualdade entre os componentes dessas equipes, que por terem um número limitado de participantes, na sua maioria os mais habilidosos são escolhidos. Betti (1991 apud. ASSIS, 2005, p. 113), afirma que:

Esporte sem competição é uma contradição, pois lhe são intrínsecas a procura de *performance* ou defrontação. O que ele identifica como problema é a prioridade dada na escola à formação de atletas, que deve ser secundarizada, dando lugar ao objetivo principal: “estender a todos uma gama tão extensa possível de atividades formativas”.

Por isso a necessidade dos professores de Educação Física não fazerem das aulas a mera reprodução do esporte de alto rendimento, pois, as condições materiais, físicas e humanas são diferentes das encontradas nos centros de treinamento, além de ser necessário um posicionamento crítico acerca das diferentes formas de manifestação do esporte na escola.

Nos próximos anos o Brasil será palco de dois momentos históricos para a prática esportiva, a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016. Com investimentos altíssimos, o governo brasileiro prepara o país para sediar as centenas de competições das diversas modalidades que compõem o calendário esportivo dos dois eventos.

Segundo a comissão organizadora das Olimpíadas do Rio 2016 - Viva sua Paixão – formada pelo Governo do Brasil, do Estado e da Cidade do Rio de Janeiro e o Comitê Olímpico Brasileiro – os jovens serão alvo de iniciativas educacionais para atender o compromisso do Governo Federal de levar educação e esporte para todos os brasileiros.

No Sumário Executivo da Comissão Organizadora das Olimpíadas, (Disponível em: <<http://www.rio2016.org.br/sumarioexecutivo/>>) por exemplo, algumas iniciativas são citadas: a ampliação do *Programa Segundo Tempo (PST)*, programa apoiado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que oferece esporte em escolas públicas e atende hoje um milhão de jovens. Como meta o governo pretende que até 2016 o PST passe a atender três milhões de crianças brasileiras. Somando-se a isso, os *Jogos Escolares e Universitários* que hoje envolvem 2,5 milhões de estudantes serão ampliados para atingir 5 milhões de jovens, estimulando a participação nos esportes Olímpicos. Mais de US\$ 400 milhões serão investidos no *Mais Educação*, um programa do Governo Federal que financia infra-estrutura esportiva em escolas públicas.

O principal questionamento é por que esses investimentos não acontecem sempre? A resposta parece vir facilmente, talvez por agora o país sediar duas

competições mundialmente importantes, o Brasil quer se mostrar uma grande potência esportiva, porém a realidade das condições materiais e físicas da educação revela o descaso do governo, ter um bom atleta é mais importante do que garantir o acesso a uma educação de qualidade, um direito de todos os brasileiros.

Mais uma vez caberá aos professores de Educação Física encontrar os futuros atletas que farão parte das equipes brasileiras; novamente as aulas, agora de forma exacerbada, se transformarão em celeiros de treinamento e descoberta de novos talentos esportivos.

As aulas de Educação Física enquanto componente curricular devem levar em consideração, também, o desenvolvimento do aluno através da sua relação com o meio e não exigir apenas a mera reprodução exacerbada de fundamentos esportivos.

Além da frustração de quem não se enquadra nesse padrão "atletico", percebe-se que muitos se tornam vítimas de brincadeiras maldosas, provocações e humilhações entre os próprios colegas.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, na escola, a violência se manifesta de diferentes formas, dentre elas existe uma denominada *bullying* que compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas (de maneira insistente e perturbadora), que ocorrem sem motivação evidente, às vezes imperceptível, sendo adotadas por estudantes contra um ou mais colegas, dentro de uma relação desigual de poder, com manifestação sutil sob forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas (BOTELHO; SOUZA, 2007).

Quando os professores de Educação Física, nas aulas exigem o alto rendimento dos alunos, esse espaço se tornará um ambiente propício para a manifestação do *bullying*, pois, o aluno que possuir uma característica física ou psicológica diferente será alvo de gozações e apelidos maldosos, quando o comentário não parte do próprio professor, reforçando algumas experiências motoras bem sucedidas de determinados alunos em detrimento dos outros.

Quem nunca presenciou um colega sendo chamado de "baleia" por ser gordo, de "girafa" por ser alto, "magricelo" por ser magro, sem falar quem possui um nariz maior, uma orelha, o cabelo cacheado ou crespo, por ser negro, de "burro" e "lerdo" por não serem tão hábeis na execução dos movimentos? Atitudes que causam constrangimento e sérios problemas para quem é o alvo desses comentários e apelidos.

Podemos considerar ainda a busca pela padronização dos movimentos, o que se espera do aluno é que ele cumpra de forma semelhante a reprodução do colega mais habilidoso, que por sua vez tem que se espelhar no atleta do alto rendimento, uma cadeia de reproduções sem fundamentação que se espalham pelas aulas de Educação Física e as condicionam a realidade encontrada em muitas escolas, da simples entrega da bola para os alunos.

Partindo desses pressupostos chegamos à resposta da pergunta norteadora desse tópico: A Educação Física, assim como a escola, em determinados momentos da sua prática pedagógica gerou e ainda gera violência.

O tópico a seguir apresentará algumas sugestões de conteúdos a serem trabalhados durante as aulas de Educação Física que podem contribuir positivamente na amenização da violência nas aulas e conseqüentemente no cotidiano escolar.

## 4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTRA A VIOLÊNCIA

A violência escolar, como discutido durante esse estudo é um problema complexo e multidimensional, porém enquanto educadores, os professores de Educação Física também podem contribuir para amenizar esse quadro.

Por muito tempo questionou-se o espaço destinado à Educação Física nas escolas, e o que se percebe é o verdadeiro “tapa-buracos” dos horários e a disciplina que preenche a carga horária dos professores com outras formações. Antes mesmo de propor sugestões para amenizar o quadro de violência escolar, uma reflexão acerca da violência que a Educação Física sofre no âmbito escolar faz-se necessária.

Para que a Educação Física contribua positivamente no processo de formação dos alunos, ela precisa ser reconhecida enquanto disciplina necessária na construção do conhecimento que tanto se prega na escola, do contrário será um trabalho individualizado, que pode gerar benefícios, mas, surtirá um efeito pequeno se comparado à dimensão e complexidade da violência escolar.

É necessário que o professor também reconheça o papel da sua intervenção, ou seja, o papel destinado a Educação Física na escola. Segundo Amorim (2009, p. 7) “O professor é um sujeito histórico e possuidor de cultura e sentidos sobre os diversos itens do seu contexto, portanto, nas aulas de Educação Física escolar, serão estes elementos que orientarão suas práticas no ambiente de trabalho”.

A Educação Física tem um papel decisivo nesse processo de formação, afinal, ensinar a compreender o corpo no espaço e contexto em que está inserido, posicionar-se criticamente diante dos problemas e transformações sociais, compreender a dinâmica da dominação e imposição de valores das classes dominantes perante aos menos favorecidos, também é e deve ser papel da Educação Física. Então por que vem sendo menosprezada em comparação a disciplinas como português e matemática, por exemplo? Talvez, por um número reduzido de professores trabalharem com a Educação Física de forma séria e comprometida. Para B. Freire (1993, p. 115):

Não é por acaso que a EF não tem qualquer importância nas escolas. Não incomodará nem será incomodada enquanto mantiver como paradigma o estereótipo militar ou o palavrório inócuo e alérgico a práticas. Mas será fortemente incomodada quando aprender a praticar a liberdade dos corpos. (...) Melhor dizendo, os problemas de rejeição da EF agravar-se-ão quando ela puder mostrar que as pessoas vão às escolas e não aprendem.

A partir da década de 80, novas propostas de concepções pedagógicas da Educação Física vêm sendo defendidas por diferentes autores da área, dentre eles: Kunz, Coletivo de Autores, B. Freire, Tani, Broto, Daólio, que propõem novas vertentes opositoras às primeiras concepções da prática da Educação Física escolar, como a higienista, militarista e a própria esportivista que predomina atualmente nas aulas.

Em oposição ao reducionismo do conteúdo em práticas esportivas pode-se pensar em diferentes formas de trabalhar o esporte, não necessariamente apenas a inserção do esporte de rendimento nas aulas. A prática esportiva não deve ser banida das aulas de Educação Física, todavia, devem ser feitas reflexões para que os alunos entendam a dinâmica esportiva e aprendam a praticar o esporte de forma cooperativa.

Devemos, com a apresentação do Esporte Cooperativo, ensinar às pessoas, quando em uma situação competitiva, a cooperar com os outros participantes de seu time, pois, caso contrário, passarão o tempo todo competindo, inclusive quando não deveriam fazê-lo. Podemos e devemos criar formas alternativas de formar times, investindo em oportunidades para todos e fazendo com que a escolha potencialize a auto-estima. (SOLER, 2006, p. 69).

O que se espera é que o aluno aprenda a lidar com as diferenças físicas e psicológicas dos seus colegas e coopere com o outro para a construção do conhecimento e aprendizagem sobre os conteúdos trabalhados e dentre eles, o esporte.

Castellani Filho (2002) propõe um tratamento pedagógico que venha particularizar o princípio do *competir com*, no lugar do *competir contra*; que contemple as diferenças sem camuflá-las, respeitando e valorizando-as igualmente. Refletir a dinâmica esportiva, o controle social que está por trás dessa competição desenfreada, se faz necessária no âmbito escolar.

Para Kunz (2006), o esporte como conteúdo hegemônico das aulas, impede o desenvolvimento mais amplo da Educação Física, afirma também que o conteúdo para o ensino dos esportes não pode ser apenas prático e a realidade do esporte deve ser constantemente problematizada, para que o aluno aprenda o que ela é, e decida sobre o que ela poderia ser.

Tal proposta levará em consideração o *movimentar-se* em detrimento a competição pela competição, a partir de vivências que disponibilizem ao aluno o conhecimento dos seus limites de possibilidades de movimento, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito do seu espaço ocupado na sociedade.

Propor atividades que desenvolvam a percepção corpórea e motora do indivíduo é de fundamental importância no desenvolvimento infantil e se estende à adolescência, principalmente pela dinâmica escolar obrigar os alunos a ficarem sentados por tanto tempo e imóveis, a Educação Física também deve contribuir para a quebra dessa dominação corporal, promovendo a "liberdade dos corpos" proposta por B. Freire (1993, p. 116), através do seu leque de atividades e conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

Parece uma loucura, mas é a lógica do sistema escolar: crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando. Então, para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas e engordadas. Essa é a economia do sistema escolar.

Por causa dessa ênfase esportiva, a prática da Educação Física tem deixado de lado ao longo do tempo o acesso a diferentes elementos culturais, denominados pelo Coletivo de Autores como elementos da cultura corporal de movimento, termo criticado por alguns autores como Kunz afirmando que o movimento é inerente ao corpo e vice-versa, são eles: as danças, as lutas, os jogos, a ginástica, o próprio esporte só que trabalhado de forma inclusiva e cooperativa.

A partir do momento que o aluno experimenta diversas possibilidades de atividades e conteúdos nas aulas, num determinado momento ele irá identificar-se com uma dessas práticas, reduzindo, por exemplo, a evasão por parte de muitos que não aderem à prática esportiva.

Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais, seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a EF na escola deve incluir tanto quanto possível todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando para isto estratégias adequadas. (DARIDO, 2008, p. 72).

Por isso a sugestão de trabalhar com diferentes alternativas e possibilidades de conteúdos da Educação Física utilizando esses elementos, somente assim, o professor desempenhará um trabalho que será reconhecido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Daolio (2007) sugere uma *Educação Física da Desordem*, que não se preocuparia em controlar ou domesticar o indivíduo, o corpo, o movimento, a sociedade, etc. “A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo a dinâmica cultural”. (p. 73).

Uma Educação Física inclusiva, crítica, que trabalha com a diversidade e ao mesmo tempo com a igualdade não deve ser apenas uma utopia, esse é um caminho para a amenização da violência escolar. Assim como a violência escolar, mudar a realidade da Educação Física nas escolas também não é uma tarefa fácil, porém, repensar as propostas metodológicas da escola e da Educação Física é um grande passo para mudar essa realidade.

## 5 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi abordado nessa revisão bibliográfica, podemos fazer as seguintes considerações:

Mesmo se tratando de um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano, o acesso à educação ainda não é para todos, resultado de um processo histórico onde as classes dominantes foram os primeiros privilegiados, restando para as classes mais pobres um ensino com pouca qualidade, sendo ainda transmitido conteúdos pré-determinados que não levam em consideração a realidade e necessidade dos alunos.

Essa relação de poder da classe dominante em detrimento às camadas mais baixas da sociedade é o passo inicial para o desencadeamento da violência. A parte da população que é afetada busca diferentes formas para expressar seu descontentamento, dentre elas está a violência, através da formação de gangues, tráfico de drogas, assassinatos, assaltos, entre outros fatores que infelizmente não permanecem apenas na sociedade, também adentram o espaço escolar.

A violência escolar por sua vez, faz vítimas cotidianamente, alunos, professores e funcionários, vivem relações conflituosas permeadas por agressões físicas ou psicológicas, caracterizando as diferentes faces da violência escolar, expressas estruturalmente, fisicamente ou simbolicamente.

Assim como a escola, percebemos lamentavelmente que existem atitudes que desencadeiam a violência escolar na prática pedagógica do professor de Educação Física, porém, enquanto disciplina integrante da grade curricular, deve colaborar com alternativas eficazes contra a expansão da violência na escola.

Ressaltamos também a dificuldade de encontrar referencial teórico que trate diretamente da Educação Física e Violência Escolar.

Propor soluções para um problema tão complexo, pode ser encarado por muitos, como pretensão visto que se trata de um assunto multidimensional, porém em determinados casos, um olhar de fora da situação acaba contribuindo de forma positiva para sua solução.

Longe de querer pretender somente à Educação Física a solução para os problemas enfrentados pela sociedade e conseqüentemente pela escola, esse estudo apenas apresenta a análise de uma graduanda, que está prestes a sair da Universidade com a cabeça cheia de planos, idéias e principalmente otimista com a oportunidade de propor aos seus futuros alunos uma prática diferente da encontrada durante esses anos.

Porém trata-se de uma tarefa árdua e difícil, já que não existem fórmulas prontas para conseguirmos superar a violência, todavia pensando em possibilidades que diminuam e amenizem os problemas que são seus geradores, acreditaremos na transformação da escola num espaço livre de violência.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. Escola e Violências. In: GOMES, Carlos. **Segurança e educação: uma abordagem para construção de um sistema de medidas pró-ativas; preventivas e repressivas coerentes com a realidade da juventude**. Salvador: UNIFACS, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Violências nas Escolas: Como mudar a situação**. 19ª Semana Monográfica: Madri – Espanha, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.miriamabramovay.com/site/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_; AVANCINI, Marta, OLIVEIRA, Helena. **Violência nas Escolas: o be a ba da intolerância e da discriminação**. Disponível em: <<http://www.miriamabramovay.com/site/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- AMORIM, Angelo M. de. **Educação Física Escolar e Esporte: Polêmicas e perspectivas sobre a prática pedagógica**. In: I Fórum de Didática e Prática de Ensino, 1, 2009, Salvador – BA. **Anais**. I Fórum de Didática e Prática de Ensino, 2009, Salvador – BA 2009.
- AQUINO, Julio G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. SP: Summus, 1996.
- ARATANGY, Lídia Rosemberg. A violência escolar. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Convívio escolar. Técnicas didáticas. Educação Física**. Brasília – DF, 1998 (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola).
- ARAÚJO, Marcelo J. **A Violência Simbólica: uma difícil percepção**. Revista Unimontes Científica, v. 6, n. 2, p. 101-106. jul/dez. 2004

BOTELHO, Rafael G; SOUZA, José Maurício C. de. **Bullying e Educação Física na Escola**: Características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. Revista de Educação Física, v. 139, p. 58-70. dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CANDAU, Vera M. **Reinventar a Escola**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 3 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

COB, Comitê Olímpico Brasileiro. **Sumário Executivo**: Rio 2016 – Viva sua Paixão. Disponível em: <http://www.rio2016.org.br/sumarioexecutivo/>. Acesso em: 13 jan. 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2 ed. SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya C; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

FARIA, Ana C. de. et. al. **Manual Prático para elaboração de monografias**: Trabalhos de conclusão de curso, Dissertações e Teses. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, João Batista. Métodos de Confinamento e Engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. 2 ed. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo – SP: Atlas, 2002.

GIUSTINA, Joacir D. Crianças, adolescentes e violência. In: ABONG, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. **Crianças, adolescentes e violência**. Cadernos ABONG, n. 29. nov, 2001.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D. de, Rosiska D. de. **Cuidado, Escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 19. ed. São Paulo – SP: Brasiliense, 1985.

HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner. Escola (s)em movimento. In: HILDEBRANT-STRAMANN. **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Império Novo Milênio, 2009.

JOÃO, Renato B; BRITO, Mário de. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Educação Física, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 7 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATTOS, Mauro G. et. al. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MORAIS, Regis de. **Violência e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Victor Marinho de. **O que é Educação Física**. SP: Brasiliense, 2004.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

RUOTTI, Caren. **Violência na Escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SOARES, Carmem L. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção magistério, 2º grau Série: formação do professor).

SOLER, Reinaldo. **Educação Física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.