

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Gabriel Gules Goularte

**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ**

**Porto Alegre
2015**

Gabriel Gules Goularte

**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriel Gules Goularte

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

Prof. Dr. Alexandre Scherer – IPA

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

À Aline, pelo afeto, compreensão e indispensável presença em todos os momentos. Saiba que compartilho com você esta conquista.

À minha família e, de modo especial, aos meus pais, pelo carinho, dedicação e referência.

Ao meu orientador, professor Fabiano Bossle, pelo acolhimento, confiança e incontáveis ensinamentos. Que este estudo represente um pedaço de minha admiração.

À professora Alessandra, pelo apoio, incentivo e parceria.

Ao professor Nelson, por lançar a semente para que essa etapa de minha formação fosse trilhada, não esquecendo o amigo Ricardo, que participou de maneira substancial dessa construção.

Aos colegas e, acima de tudo, amigos do DIMEEF, pela convivência e aprendizagem coletiva.

Aos professores e funcionários do PPGCMH.

À Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, pela facilidade de acesso às escolas.

Às Escolas AA e RM, representadas pelos professores, equipes diretivas e funcionários, pela oportunidade de convivência durante o trabalho de campo.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de Mestrado.
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
3. UNIDADE: Escola de Educação Física.
4. PROGRAMA: Ciências do Movimento Humano.
5. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica.
6. TEMA: Violência escolar.
7. TÍTULO DO ESTUDO: Violências na escola: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí.
8. PROBLEMA DE PESQUISA: Como o componente curricular Educação Física se configura no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí?
9. OBJETIVO GERAL: Compreender, a partir dos significados de violências compartilhados pela comunidade escolar de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Gravataí, a forma como se configuram as aulas de Educação Física nessas instituições de ensino.
10. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Identificar as variáveis de violências envolvidas com os contextos onde estão inseridas as duas escolas pesquisadas;
 - Identificar como os professores de Educação Física e membros da equipe diretiva, colaboradores do estudo, percebem as manifestações de violências nas instituições pesquisadas;
 - Compreender como os colaboradores do estudo percebem e atribuem significado para o tema das violências na escola;
 - Compreender como os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, organizam e desenvolvem seu trabalho nas escolas pesquisadas.

RESUMO

O presente estudo, uma investigação de natureza qualitativa, estabeleceu a opção pela etnografia para compreender a relação das comunidades escolares de duas instituições de ensino da rede municipal de Gravataí com as violências. Para tanto, a questão norteadora da pesquisa foi colocada da seguinte maneira: Como o componente curricular Educação Física se configura no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí? Para a constituição do referencial teórico, ao entender que, na contemporaneidade a contextualização da instituição escolar pode estar associada a uma rede de relações e forças que nela operam, busquei discutir implicações que essas interferências criam na escola, levando em consideração as mudanças sociais a partir da perspectiva da globalização, perfazendo uma análise da instituição escolar a partir desse contexto de mudanças. Por sua vez, o trabalho de campo teve a duração de um ano letivo (março a dezembro de 2014) e empregou a utilização dos instrumentos de coleta de informações: observação participante, diários de campo; diálogos, entrevistas semiestruturadas, além da análise de documentos. No que diz respeito à interpretação das informações coletadas, optei pela organização de categorias de análise, adotando o processo de validade interpretativa a fim de que se garantisse a fidedignidade da análise e das interpretações produzidas. Desse modo, partindo da premissa de que discutir violências a partir da perspectiva do campo das Ciências Sociais se apresenta um desafio, dada a diversidade de conceituações e manifestações possíveis ao fenômeno, as informações coletadas foram subdivididas em duas seções (blocos temáticos), além de quatro categorias de análise. Sendo assim, a interpretação dos elementos e informações obtidos a partir do trabalho de campo evidenciou os aspectos relacionados ao tráfico de drogas ilícitas e desfavorecimento social como principais impactantes das violências com as quais ambas as escolas passam a conviver em seu cotidiano. Levando em consideração os achados oriundos da investigação, aponto as manifestações das violências de ordem simbólica como representação mais significativa das interferências do agravamento vivenciado pelos docentes e comunidades nas escolas pesquisadas. Interpreto, ainda, que os professores e equipes diretivas reconhecem no reforço da relação escola-aluno-família uma alternativa para minimizar as interferências dos fatores de violência compartilhados nos cenários onde as escolas estão localizadas, embora a repercussão no acúmulo de funções destinadas e/ou assumidas pelas escolas e coletivo de professores. E que, portanto, em um esforço de empreender a construção analítica da configuração do componente curricular Educação Física nas escolas investigadas, a aproximação e permanência em campo expôs detalhes da complexa teia de relações e práticas sociais compartilhadas que estabelecem uma configuração singular para cada instituição de ensino.

Palavras-chave: Violências. Ensino Fundamental. Escola. Educação Física. Etnografia.

Descritores: Violências. Escola. Educação Física. Etnografia

ABSTRACT

This study, an investigation of qualitative nature, laid the choice of ethnography to understand the relationship of the school communities of two schools in the municipal Gravataí with violence. Therefore, the guiding research question was put as follows: How the Physical Education curriculum component is configured in the context of violence in two schools of the Municipal Network of Education in Gravataí? To constitute the theoretical framework, to understand that in contemporary contextualization of the school may be associated with a network of relationships and forces operating in it, I sought discuss implications that such interference believed in the school taking into account the social changes from the perspective globalization, making an analysis of the school from that context changes. In turn, the field work lasted a year (March-December 2014) and employed the use of instruments of information collection: participant observation, field diaries; dialogues, semi-structured interviews and analysis of documents. Regarding the interpretation of the information collected, I opted for organizing categories of analysis, adopting the process of interpretive validity to that guarantee the reliability of the analysis and produced interpretations. Thus, on the premise that discuss violence from the perspective of the field of Social Sciences presents a challenge, given the diversity of concepts and possible manifestations to the phenomenon, the organization of information collected were subdivided into two sections (thematic blocks), as well four categories of analysis. In this way, the interpretation of data and information obtained from the fieldwork highlighted aspects related to drug trafficking and social disadvantage as major impacting the violence which both schools come to live in their daily lives. Taking into account the findings arising from the research point out the manifestations of violence in a symbolic order as more meaningful representation of the interference of the worsening experienced by teachers and communities in the surveyed schools. I can interpret also that teachers and management teams recognize in strengthening school-student-family relationship an alternative to minimize interference of shared violence factors in scenarios where the schools are located, while the impact on the accumulation of intended and / or assumed functions by schools and teachers collective. And that therefore, in an effort to undertake the analytical construction of setting curriculum component Physical Education in the investigated schools, field approach and remain exposed details of the complex web of shared social relations and practices that establish a unique setting for each education institution.

Keywords: Violence. School. Elementary School. Physical Education. Ethnography.

Descriptors: Violence. School. Physical Education. Ethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
- F3P-EFICE: Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPA: Instituto Porto Alegre
- JERGS: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
- PPP: Projeto Político Pedagógico
- SMED: Secretaria Municipal de Educação
- RMEGTI: Rede Municipal de Ensino de Gravataí
- TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ULBRA: Universidade Luterana do Brasil
- UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNISINOS: Universidade do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Concepção e crise dos pressupostos do contrato social segundo Santos (2002).....	19
Quadro 2. O grande debate sobre a globalização: resumo.....	20
Quadro 3. Teses e Dissertações selecionadas para análise.....	40
Quadro 4. Caracterização dos estudos selecionados para análise.....	40
Quadro 5. Lista de periódicos e resultados das buscas pelos descritores utilizados na revisão de produção.....	45
Quadro 6. Caracterização dos artigos selecionados para análise.....	46
Quadro 7. Distribuição da carga horária (prof. André).....	74
Quadro 8. Distribuição da carga horária (prof ^a Vilma).....	76
Quadro 9. Distribuição da carga horária (prof ^a Alice).....	77
Quadro 10. Especificação das observações/contatos realizados.....	80
Quadro 11. Observações e contatos realizados.....	80
Quadro 12. Entrevistas realizadas com professores e equipes diretivas.....	91
Quadro 13: Documentos analisados para a realização do estudo.....	93
Quadro 14: Blocos Temáticos e Categorias de Análise.....	95
Quadro 15. Conteúdos e metodologias de avaliações propostas pelo prof. André.....	144
Quadro 16. Conteúdos e metodologias de avaliações propostas pelas profas. Vilma e Alice.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1. AS MUDANÇAS SOCIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GLOBALIZAÇÃO: uma discussão com vistas na formação humana.....	15
1.2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR ORGANIZADA A PARTIR DE UM CONTEXTO DE MUDANÇAS.....	23
1.2.1. A Educação Física enquanto componente curricular sob influência deste contexto de mudanças.	27
1.3. EM DISCUSSÃO, A MONTAGEM DE UM QUEBRA-CABEÇAS: AS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	30
1.3.1. Contextualizando: as violências <i>na</i> e <i>da</i> escola.....	34
1.4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA NO BANCO DE TESES DA CAPES E QUALIS PERIÓDICOS.....	38
1.4.1. Levantamento de produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	39
1.4.2.1. Resultados e Discussões	40
1.4.2. Levantamento em Qualis Periódicos CAPES nacionais.....	44
1.4.2.1. Resultados e Discussões	46
1.4.3. Considerações acerca da análise de produção envolvendo a abordagem das violências pela área de conhecimento Educação Física	53
2. METODOLOGIA	56
2.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	56
2.2. ESTUDO PRELIMINAR.....	59
2.3. NEGOCIAÇÃO DE ACESSO	61
2.4 O CONTEXTO ESCOLAR DE GRAVATAÍ E AS ESCOLAS PESQUISADAS	66
2.4.1. Gravataí e sua rede municipal de ensino	67
2.4.2. EMEF RM.....	67
2.4.3. EMEF AA	71
2.5. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COLABORADORES DO ESTUDO	73
2.5.1. André.....	73
2.5.2. Vilma	75
2.5.3. Alice	77
2.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	78
2.6.1. Observação Participante	79
2.6.2. Diário de Campo	85
2.6.3. Diálogos	87
2.6.4. Entrevistas semiestruturadas	89
2.6.5. Análise de documentos	92
2.7. TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	93

2.8. VALIDEZ INTERPRETATIVA.....	95
3. O PRODUTO DA PESQUISA	97
3.1. MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	98
3.1.1. Categorizações das violências	98
3.1.1.1. Violências Simbólicas.....	99
3.1.1.2. Microviolências (Incivilidades)	106
3.1.1.3. Violências Físicas e Psicológicas.....	110
3.1.2. Concepções estabelecidas pelos sujeitos para os episódios de violências	116
3.1.2.1. EMEF RM.....	116
3.1.2.2. EMEF AA	122
3.2. CULTURA, CULTURAS; VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIAS: DO PARTICULAR AO GERAL	126
3.2.1. Detalhes das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos nas escolas investigadas	126
3.2.1.1. Aproximações estabelecidas entre a escola e as famílias: a importância de conhecer o contexto	127
3.2.1.2. Os caminhos e percalços para a “organização” do ambiente escolar: as diferentes funções sociais assumidas pelas escolas investigadas	130
3.2.2. O que é comum e o que é singular: a configuração da Educação Física nos contextos investigados	138
3.2.2.1 A Educação Física na EMEF RM: a configuração do trabalho docente para além do trabalho em classe	140
3.2.2.2 O trabalho em classe de André na EMEF RM	144
3.2.2.3 A Educação Física na EMEF AA: a configuração do trabalho docente para além do trabalho em classe	148
3.2.2.2 O trabalho em classe de Vilma e Alice na EMEF AA	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES	170
APÊNDICE A – Roteiro de Observação.....	171
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com docentes de Educação Física.....	172
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com equipe diretiva	174
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	176
APÊNDICE E – Transcrição de Entrevista	178
APÊNDICE F – Unidades de Significados	183
ANEXOS	196
ANEXO A – Carta de apresentação do pesquisador à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí.....	197
ANEXO B – Certificado de Estágio junto à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí	198
ANEXO C – Indicadores Criminais da Secretaria de Segurança Pública/RS.....	199

INTRODUÇÃO

Há muito que a educação é um dos temas mais apaixonantes e difíceis para quem estuda o desenvolvimento do ser humano. Enquanto aspecto determinante para a concepção de cidadania, entendo que pensar a educação traz o homem para o centro de nossa reflexão. Com vistas nesse processo de desenvolvimento humano, é notoriamente reconhecida a influência das instituições familiar e escolar, o que as constitui como contextos fundamentais para a trajetória de vida das pessoas ao compartilhar funções sociais, políticas e educacionais.

No entanto, a atualidade parece fornecer, também, indícios suficientes para o reconhecimento de episódios de desestabilização nesses dois potenciais cenários de fomento educativo, seja na construção ou transmissão de conhecimento e valores. Em se tratando do ambiente escolar, é recorrente aos que se relacionam com esse contexto a identificação das manifestações de violências¹ como um obstáculo para essa instituição que teria como missão prover um espaço de ensino, aprendizagens e formação humana.

Outrossim, pauto a dimensão sugerida para este estudo amparada no que Debarbieux (2002) comenta ao propor que pesquisas na área das violências relacionadas à escola devem analisar tanto o caráter macro quanto o microsociológico envolvidos. Segundo esse autor, estudos dessa natureza devem investigar questões de ordem exógena, expressas nas relações do bairro, economia, políticas públicas disponíveis, e também os aspectos endógenos envolvidos, em que os sujeitos estão influenciados pela organização ou desorganização do local. Dessa forma, entendendo a instituição escolar enquanto potente espaço para a construção de uma cidadania politizada, reconheço nas seguintes indagações a busca pela compreensão das violências envolvidas na realidade escolar: como a escola convive com a ocorrência de episódios de violência envolvidos em seu cotidiano? Do mesmo modo, questiono sobre a forma e configuração² que a Educação Física, enquanto

¹ De maneira preliminar, entendo as violências a partir de atitudes e procedimentos, sejam elas de ação ou omissão, que causem algum tipo de dano físico ou moral ao(s) sujeito(s) envolvidos.

² A opção pelo verbo configuração neste estudo se faz pautada pela perspectiva apontada por Elias (1994) de que “A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes.” (ELIAS, 1994, p. 249). Com isso, desta rede de relações (no caso do estudo, das relações entre escola, comunidades e todos os sujeitos envolvidos) compreendo que se façam expressas configurações as quais procurei interpretar e descrever.

componente curricular, assume em contextos com a ocorrência de fenômenos dessa natureza.

Sustento essas reflexões por reconhecer a importância de que se analise a escola enquanto “parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p. 191). Com isso, em uma perspectiva crítica de educação, acredito que o compromisso dos professores e membros das equipes diretivas para o desenvolvimento cidadão dos alunos passe pela melhor compreensão do processo de escolarização contemporâneo.

Apesar de não ser o contexto de rede de ensino em que leciono no momento, faço escolha do cenário municipal de Gravataí em virtude de se tratar da realidade onde iniciei minha experiência com a docência na condição de professor estagiário de um projeto para séries iniciais do ensino fundamental. Assim, parece importante retomar um pouco dessa construção identitária como professor de Educação Física, visto que, a partir dessas experiências, destaco a motivação para a realização deste estudo.

Iniciei o estágio junto à Secretaria Municipal de Ensino de Gravataí em maio de 2006 (ANEXO B) e, ao longo dos dois anos e meio que se sucederam, pude lecionar em escolas de diferentes contextos e bairros do município, alguns sob influência do senso comum disseminado no discurso dos moradores do município como realidades consideradas violentas³. Assim, ao mesmo tempo em que buscava a construção de minha prática pedagógica durante o planejamento e a realização das aulas, comecei a despertar meu interesse para uma melhor compreensão de aspectos que poderiam impactar na formação social dos alunos, justamente pelo fato de pensar esse processo formativo constituído, também, a partir influência do entorno que os circundava.

Desse modo, os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas, as conversas nas salas dos professores e a própria convivência com a comunidade escolar fomentavam inquietações pela busca de melhor compreender como as práticas sociais ocorridas naqueles contextos poderiam interferir no desenvolvimento das relações escolares e, mais especificamente, na própria disciplina de Educação

³ Importante destacar que o planejamento da pesquisa e a consequente definição das escolas que abrigariam o estudo levaram em consideração pré-conceitos anteriores aos achados do trabalho de campo, tais como o senso comum presente no discurso de moradores do município de Gravataí, dados estatísticos de indicadores da segurança pública, matérias e reportagens vinculadas pela imprensa midiática, dentre outros, a fim de que se realizasse a opção por contextos e escolas inseridas em bairros com elevados índices de desfavorecimento social.

Física. Com isso, por entender a educação como um processo compartilhado entre diferentes sujeitos, comecei a me questionar sobre quais os papéis que eles assumiam como potenciais agentes de mudança e transformação.

Percebi que, para tal análise, seria preciso repensar o próprio contexto da escola de maneira específica e particular, buscando reconhecer em suas singularidades quais os saberes, virtudes e valores estariam maximizados ou minimizados e as interferências causadas por relação essa relação da instituição de ensino enquanto uma encruzilhada de culturas (PÉREZ GOMÉZ, 2004). E é justamente diante dessas ponderações que identifico o início da trilha que me conduziu até a elaboração dessa dissertação de mestrado.

Para tanto, o problema de pesquisa foi construído a partir da seguinte formulação: **Como o componente curricular Educação Física se configura no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí?**

O objetivo geral, por sua vez, buscou compreender, a partir dos significados das violências atribuídos pela comunidade, como se configuravam as aulas de Educação Física escolar nas duas instituições investigadas. Já os objetivos específicos foram: identificar as variáveis de violências envolvidas com os contextos onde estão inseridas as duas escolas pesquisadas; identificar como os professores de Educação Física e membros da equipe diretiva colaboradores do estudo percebiam as manifestações de violências nessas instituições; compreender como os colaboradores do estudo percebiam e atribuíam significado para o tema das violências na escola; além de compreender como os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, organizavam e desenvolviam esse componente curricular.

Hoje, após a imersão em dois contextos escolares que convivem com violências diariamente, permito-me com maior clareza sugerir que o sucesso ou fracasso nos processos e práticas educativas se relacionam a um conjunto de fatores tais como a atuação comprometida e segura de professores e gestores escolares, a disponibilidade de recursos físicos e materiais apropriados, políticas públicas planejadas, participação efetiva das famílias, dentre outros. Ao mesmo tempo, no entanto, entendo que é preciso considerar a análise da escola percebendo-a sob influência de uma cultura e do contexto onde está inserida, ponto exato em que a pesquisa buscou estar sustentada.

Assim, a presente dissertação está organizada a partir de 3 capítulos, que apresentam desde o referencial teórico que sustenta o estudo, passando pela metodologia empregada para a realização do trabalho de campo e culminando com o esforço interpretativo das informações obtidas, expresso através do produto da pesquisa. Ao fim, apresento as referências utilizadas ao longo do texto bem como os apêndices e anexos utilizados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico utilizado nessa dissertação é fruto de um processo iniciado com a construção do projeto de pesquisa e revisitado a partir de novos saberes produzidos com leituras sucessivas à banca de qualificação. Desse modo, apresento este relatório final configurado em seções em que pretendo discutir a cultura dominante influenciando nas mudanças sociais a partir da perspectiva da globalização (seção 1.1), seguindo para uma proposta de analisar a instituição escolar a partir deste contexto de mudanças (seção 1.2) e, por fim, focalizando na perspectiva das violências envolvidas com a escola (seção 1.3 e 1.4).

1.1. AS MUDANÇAS SOCIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GLOBALIZAÇÃO: uma discussão com vistas na formação humana.

De maneira inicial, uma vez que concordo com o entendimento da educação a partir da perspectiva de um processo compartilhado entre diferentes sujeitos e instituições, parece plausível propor que a análise das relações coletivas ocorridas na instituição escolar de maneira específica e singular sirva como referência prévia na busca de particularidades sobre as configurações de violências envolvidas em seu cotidiano. Dessa forma, projetando o estabelecimento de um marco teórico coerente com o problema de pesquisa proposto para o estudo, entendo ajustado lançar discussão sobre o dinamismo das relações sociais percorrendo o nebuloso caminho sob ponto de vista do aspecto da globalização.

Encontro justificativa para tal alternativa em virtude de compreender que os processos de escolarização estão intimamente envolvidos com as relações de poder e práticas sociais legitimadas por uma cultura e um contexto dominante. Sobre esse aspecto, acrescento o que McLaren (1997, p. 193) afirma quando sugere que, para a pedagogia crítica, “as escolas racionalizam a indústria do conhecimento em divisões de classe, que reproduzem desigualdades, racismo e sexismo”.

Assim, a opção de discutir os efeitos da globalização e seus desdobramentos influenciando no estabelecimento das relações sociais na escola se faz pelo fato de não compreender a propagação do caráter excludente, das relações competitivas e do consumismo evidenciadas pelo capitalismo como fatores contribuintes para a construção de uma sociedade justa e organizada. Ou ainda, recorrendo ao que

Santos (2001, p. 19) afirma: “De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade”.

Para tanto, reconheço que se faz necessário delimitar o espaço temporal do contexto contemporâneo onde os efeitos da globalização ganham força. Desse modo, ao caracterizar as relações ocorridas na pós-modernidade, Castells (1999) se utiliza da ideia de uma sociedade em rede, Santos (2002), por sua vez, emprega a concepção de transitoriedade, já Bauman (2001) utiliza a expressão modernidade líquida.

A partir destes autores, é possível analisar a globalização a partir de uma perspectiva na qual as diversas conexões inerentes às responsabilidades humanas passaram a estar sobrepostas, essencialmente, mas não exclusivamente, pelo vínculo econômico. Para Bauman (2001), a relação de poder e subordinação capitalista foi garantida a partir do domínio do tempo e no afastamento de sua inter-relação com o espaço. Castells (1999, p. 528) vai de encontro a essa assertiva ao afirmar que “o tempo é crucial para a geração de lucros em todo o sistema”, onde a velocidade entre a tomada de decisão e a consequente efetivação da transação irão gerar lucros maiores. O contraste, no entanto, vem a partir do que Santos (2002, p.13) sustenta ao compreender que “a socialização da economia foi obtida à custa de uma dupla dissociação, a da natureza e a dos grupos sociais, aos quais o trabalho não deu acesso à cidadania”.

Dessa forma, assim como aponta Guarinello (2004, p. 17), “vivemos numa época de grandes transformações que exigem que reconstruamos nosso passado para torná-lo útil no presente”. Com essa afirmação, o autor ressalta que as mudanças manifestadas na contemporaneidade tendem a reunir as histórias particulares sob proteção do capitalismo e da velocidade de acesso e transmissão da informação, o que exige do investigador tencionar entre as relações de ordem macro e microsociais. E é, então, justamente a partir da caracterização de fatores intrínsecos à globalização que procuro uma melhor compreensão de seus enlaces influenciando nos processos de educação e escolarização.

Importante destacar, no entanto, que, se a escolarização pode estar relacionada a uma forma de controle social, a educação pode se configurar como potente ferramenta de transformação social, uma vez que esteja empenhada em contribuir para o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e ativo (MCLAREN, 1997). Além disso, para o referido autor, é preciso clareza em considerar a análise

de qualquer prática educacional ou de escolarização influenciadas pelos contextos social, econômico e institucional envolvidos.

Isso posto, ao estabelecer uma relação metafórica entre solidez e fluidez, Bauman (2001) sustenta que a sociedade contemporânea está exposta à liquefação das instituições sociais e dos relacionamentos humanos. Para o autor, a fluidez ilustra a qualidade de líquidos e gases de não suportar uma força deformante quando imóveis, representada, por exemplo, nas constantes mudanças no ambiente da sociedade contemporânea. A essa mobilidade, o autor acrescenta a sensação de leveza justamente por estar associada à inconstância, permitindo a partir desse cenário ambivalente⁴ o estabelecimento da metáfora sugerida para a modernidade.

Cabe destacar que a ideia de ambivalência pode ser lida em Bauman (2001) a partir de uma aproximação com a procrastinação como prática cultural moderna. Ou seja, uma relação na qual o tempo vivido é ilustrado como uma peregrinação por um caminho que, ao mesmo tempo em que não se apresenta tão claro, não garante um maior sentido para os valores do presente, visto que *adiamento da satisfação*⁵ se sustenta por si só.

Justamente a partir dessa perspectiva é que, segundo o autor, o início da modernidade é marcado como o momento em que as variantes tempo e espaço são separadas entre si e, por consequência, da própria prática da vida. Com essa abordagem, sugere que na modernidade o marcador tempo está carregado de história, visto que a velocidade de movimento através do espaço está submetida à capacidade humana. Em função disso, dada a sua capacidade de flexibilidade e expansividade, o tempo (flexível e dinâmico) é a chave para acessar o espaço (sólido e inerte). Logo, a velocidade de mover-se adiante e o acesso a novas informações se configuram como a principal forma de poder e dominação da modernidade (BAUMAN, 2001).

Santos (2002, 2003), por sua vez, aborda a globalização a partir do entendimento de um fenômeno simultâneo de hegemonia e contra-hegemonia. Segundo esse autor, a transitoriedade do período atual se define pelo fato de a complexa trama suscitada por essa natureza efêmera não encontrar um ambiente

⁴ Para Bossle (2008), o sentido de “ambivalência” descrito por Bauman (2001) pode ser interpretado como a experimentação de um período líquido e ambíguo.

⁵ (BAUMAN, 2001, p. 180, grifo do autor).

sociocultural que conduza a respostas para todas as indagações levantadas continuamente, o que o leva a complementar:

Continuamos obcecados pelas ideias de uma ordem e de uma sociedade boas, quanto mais não seja devido à natureza da (des)ordem que reina nestas sociedades em que são cada vez maiores a desigualdade e a exclusão – exatamente num momento da história em que pareceria que os outros avanços tecnológicos existem para que as nossas sociedades sejam de outro modo. (SANTOS, 2003, p. 7)

E assim, concordando com os pressupostos de Bauman (2001), vê-se de um lado a minoria dos grupos sociais dominantes que conduzem os processos de criação e destruição social, enquanto a grande fatia da população apenas padece por estar “atarefada com adaptar-se, resistir ou simplesmente subsistir, para sequer ser capaz de perguntar, quanto mais de responder a questões complexas acerca do que fazem e por quê” (SANTOS, 2003, p. 3).

Além disso, ao tratar da tensão existente entre a regulação e a emancipação social, Santos (2003) reconhece no direito - compreendido como uma entidade social autônoma - e na revolução social, as chaves para a reinvenção do que foi posto até o momento. No entanto, ao reconhecer que ambos estão enfraquecidos quando colocados na balança contra a pungente globalização neoliberal, propõe revisar o próprio contrato social atualmente vigente.

Para o autor, a contratualização social que organizou a política, a economia e a cultura da sociedade moderna está afligida frente à representativa mudança de paradigma que a globalização impôs. Sustentado a partir de um “regime geral de valores”, um “sistema comum de medidas” e uma “relação tempo-espço privilegiada”, Santos (2002, p. 5) vê o contrato social como “a expressão da tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e o bem comum”.

No sentido de revisar os três pressupostos sugeridos pelo autor para a sustentação do contrato social, proponho no quadro a seguir a análise da relação entre a concepção e a crise de cada pressuposto dessa contratualização. Antevejo nessa proposta a possibilidade de reconhecer traços da interferência provocada pela globalização nos paradigmas social, político e cultural atuais.

Quadro 1. Concepção e crise dos pressupostos do contrato social segundo Santos (2002)

Pressuposto	Concepção	Crise
Regime geral de valores	Bem e vontade comum praticados entre sujeitos livres e iguais; princípios agregadores de sociabilidade; interações autônomas e contratuais entre esses sujeitos.	Incapacidade de esse regime perdurar frente à crescente fragmentação social em virtude da polarização segundo eixos econômicos, sociais, políticos e culturais.
Sistema comum de medidas	Tempo e espaço como entidades neutras, homogêneas e lineares e que, em função disso, servem como menor denominador comum para o estabelecimento de diferenças relevantes; possibilita estabelecer a comparação quantitativa entre interações sociais, onde o dinheiro e a mercadoria representam a mais pura concretização do sistema.	A turbulência nas escalas até então utilizadas para ver e comparar fenômenos, relações sociais e conflitos está reduzida ao mercado e consumo; Assim, espalha-se o estranhamento, a desfamiliarização, a invisibilização e a passividade.
Tempo-espaço privilegiado	Máxima agregação de interesses a partir de uma relação nacional, estatal; espaço da deliberação política, do processo judicial e da ação burocrática do Estado; garante a afirmação da cultura enquanto agente identitária e de pertencimento.	Enfraquecimento da primazia estatal em detrimento da ascensão da importância global; diferença de ritmo, velocidade e temporalidade entre o tempo-espaço nacional e global.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Santos (2002).

Saliento para o fato de que, embora esses pressupostos sejam congruentes e tenham surgido com vistas ao estabelecimento de um paradigma político-social que garantisse a legitimidade de governo, o bem-estar social e econômico, além da segurança e a identidade coletiva, a busca pelo bem comum se desdobrou em diferentes lutas de classes geradas pelas divergências impostas pelo capitalismo. Com isso, a instauração da crise do contrato social ocorreu justamente a partir de ajustes contratuais que reforçaram os processos de exclusão sobre os de inclusão, fazendo com que se estabelecessem novos valores restritos, no entanto, a grupos cada vez menores (SANTOS, 2002, 2003).

Entendo que colabora com o aspecto do enfraquecimento dos laços sociais a visão levantada por McCarthy *et al.* (2011) ao entenderem que o sujeito contemporâneo passa a optar de forma individual entre as alternativas sociais, políticas e econômicas disponíveis e não mais como um sujeito preocupado em buscar uma mudança coletiva. Assim, afirma:

Como a sobrevivência do sujeito neoliberal não mais depende da sociedade (é agora sua própria responsabilidade), ele agora não tem mais o mesmo compromisso com o social. Conseqüentemente, as habilidades inerentes à sobrevivência do indivíduo (por exemplo, a capacidade de ganhar dinheiro, a flexibilidade, a competitividade, etc.) substituem aqueles valores essenciais para a manutenção do tecido social (isto é, solidariedade, justiça e compaixão, entre outros). (McCARTHY *et al.*, 2011, p. 54)

E, de fato, ao entender a globalização como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2001, p. 24), é preciso analisá-la a partir de seus aspectos constitucionais mais relevantes. Com isso, recorro às visões antagônicas levantadas por Held e McGrew (2001) entre aquilo que seriam dois polos opostos debatendo a globalização. No quadro apresentado a seguir, são explorados possíveis argumentos produzidos por céticos (contrários) e globalistas (favoráveis) sobre “[...] aspectos e conseqüências humanas e mudanças sociais globais que estão no centro da discussão sobre globalização” (BOSSLE, 2008, p. 25).

Quadro 2. O grande debate sobre a globalização: resumo

	Céticos	Globalistas
1. Conceitos	Internacionalização; não globalização; Regionalização.	Um só mundo, moldado por fluxos; movimentos e redes sumamente extensos, intensivos e rápidos através das regiões e continentes.
2. Poder	Predomina o Estado nacional; intergovernamentalismo.	Desgaste da soberania, da autonomia e da legitimidade do Estado; Declínio do Estado-Nação; Aumento do multilateralismo.
3. Cultura	Ressurgimento dos nacionalismos e da identidade cultural.	Surgimento da cultura popular global; Desgaste das identidades políticas fixas; Hibridização.
4. Economia	Desenvolvimento de blocos regionais; Triadização; Novo Imperialismo.	Capitalismo global informacional; Economia Transnacional; Nova divisão global do trabalho.
5. Desigualdades	Defasagem crescente entre o norte e o sul; Conflitos de interesse irreconciliáveis.	Desigualdade crescente nas e entre sociedades; Desgaste das antigas hierarquias.
6. Ordem	Sociedade internacional de Estados; Persiste inevitavelmente o conflito entre os Estados; Gestão Internacional e	Gestão global em camadas múltiplas; Sociedade civil global; Organização política global; Cosmopolitismo.

	geopolítica; Comunitarismo.	
--	-----------------------------	--

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Held e McGrew (2001).

Utilizo essas leituras da globalização para sugerir que, em contrapartida do fortalecimento do papel da economia como a nova ordem mundial (visto que ela, ao que parece, permanece imune a qualquer ação que não seja econômica), os aspectos políticos ou morais, por exemplo, passaram a se tornar incapazes de mudar ou reformular essa estrutura. Acrescento a esse detrimento o fato de que a força exercida pela modernidade, ao que parece, acabou reconfigurando as classes sociais em nichos onde os sujeitos precisam se enquadrar a partir de seus próprios esforços e, uma vez estabelecidos, devem seguir os padrões e normas aceitos como corretos para aquele contexto singular.

Aqui, posso destacar o motivo de buscar compreender como a Educação Física se organiza na relação com contextos violentos a partir, justamente, da percepção e significação dos sujeitos das comunidades escolares envolvidas em cada uma das duas escolas que receberam o estudo. Além disso, segundo Diehl (2007), pesquisas que tratem da relação das mudanças sociais na área da Educação Física são incipientes. Segundo essa autora:

Há uma carência de pesquisas que se preocupem em estabelecer uma vinculação entre as profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual e a ação pedagógica em sua relação com as inovações educacionais que implantaram uma nova organização curricular. (DIEHL, 2007, p. 21).

Sendo assim, avistei nessa alternativa a possibilidade de cotejar entre as concepções dos sujeitos que dividem o contexto escolar (comunidade escolar), antevendo percepções distintas para um mesmo fenômeno, no caso, as violências. Ou seja, será que o significado das violências seria o mesmo para os professores de Educação Física e alunos, por exemplo? Como ocorreriam as relações entre as práticas escolares e as práticas sociais em contextos envolvidos por violências?

Do mesmo modo, propus indagações dessa ordem por concordar, também, com Bauman (2001) quando aponta que, uma vez que comportamentos norteadores deixam de ser fornecidos aos sujeitos e passam a ser dispostos em uma grande quantidade e em constante choque entre si, a modernidade remete aos próprios sujeitos o fracasso na transmissão e assimilação dos mesmos. E para ele, essa

realidade repercute na própria dificuldade da autoconstrução individual, visto que o sujeito contemporâneo não irá constituir sua trajetória apenas a partir de sua vontade ou imaginação.

Sobre esse ponto de vista, McCarthy *et al.* (2001) indicam, tendo como base a universalização da ética do empreendimento e do mercado vigente, que a identidade do sujeito passa a ser constantemente reconfigurada a partir de sua própria capacidade de comprar bens, em uma perspectiva na qual o protagonismo individual substitui o aspecto coletivo ou social. Ainda nessa perspectiva, Castells (1999), a partir da concepção de sociedade em rede, aponta para os hábitos e comportamentos sob influência direta da revolução da informação e tecnologia. E assim complementa: “as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e eletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 40).

Acrescento, então, o que Freire (1987) entende como uma necessária intervenção democrática e competente em virtude de que, em algumas situações de opressão e exploração, os grupos populares parecem ter perdido seu espaço no mundo de tal forma que parecem lhes confiscarem a própria identidade. Segundo o autor:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. (FREIRE, 1987, p. 27, grifos do autor)

Desse modo, encontro espaço para refletir, também, sobre o contexto que Bauman (2001) aborda ao defender que, embora a vida ainda não tenha perdido o total sentido, ao que parece não existe pré-disposição para a libertação. Segundo Apple (2001), influenciado pelo neoliberalismo vigente, o verdadeiro sentido de cidadania está radicalmente transformado, visto que nos dias de hoje o cidadão passou a ser visto apenas como um consumidor.

Assim, revisando as proposições levantadas até aqui, parece evidente a percepção de que a sociedade contemporânea de um modo geral se altera rapidamente, característica essa inerente à própria consolidação da globalização. Com isso, o projeto de modernidade e, por conseguinte, os valores e normas relacionados a esse contexto moderno se esgotam de forma veloz e dinâmica,

deixando assim de fornecer o aspecto de acomodação às necessidades desta sociedade em constante reformulação.

Portanto, uma vez que concordo que seja coerente discutir a educação e o processo de escolarização a partir do compromisso com a efetiva transformação social dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à dominação exercida sobre os grupos marginalizados e excluídos, considero relevante que as influências da globalização precisem ser reconhecidas e identificadas dentro do modo de operação das escolas. Sendo assim, tendo claro o problema de pesquisa que moveu todo o processo investigativo empregado neste estudo, avanço para a segunda seção desta revisão, buscando estabelecer uma aproximação da discussão das mudanças sociais e a organização da instituição escolar frente a essas alterações.

1.2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR ORGANIZADA A PARTIR DE UM CONTEXTO DE MUDANÇAS.

Em virtude do caráter polissêmico e das diferentes concepções teórico-filosóficas possíveis, a compreensão do termo educação assume múltiplas facetas. Em uma perspectiva de que as inter-relações ocorridas em espaços de interação humana se relacionam com o caráter amplo de educação, a instituição escolar representa um dos possíveis locais para que o desenvolvimento dos sujeitos ocorra.

Além disso, embora a educação esteja presente na vida dos homens desde os primórdios das civilizações antigas, a escola formatada no modelo atual é bastante recente na história da humanidade, consolidada a partir da sociedade industrial e urbana moderna. Historicamente situado como substituto do sistema agrícola-artesanal, Sacristán (2005) comenta, inclusive, que a consolidação do modelo urbano industrial pressupôs que a escolarização possibilitasse ao estudante o afastamento do trabalho e das dificuldades impostas pela vida.

Para Justo (2013), escola, família, fábricas, sindicatos, hospitais e prisões são, dentre outras, instituições imprescindíveis para a organização da sociedade moderna. No entanto, faz-se necessária a compreensão de que na realidade moderna a contextualização de qualquer uma dessas instituições está inevitavelmente associada à rede de relações e forças que nelas operam. O que de fato permite visualizar, a partir de uma breve análise do projeto de modernidade hoje instaurado, evidências da incapacidade de esse sistema predominantemente

econômico responder adequadamente a todos os problemas e desafios enfrentados pelo homem em seus ambientes de convívio (JUSTO, 2013).

Se analisado a partir da perspectiva sugerida por Bauman (2001) de que durante a modernidade sólida a ordem do mundo não era refutada pela escolarização a fim de se garantir a validade para toda a vida, a consolidação de uma modernidade fluída e líquida abriu espaço para questionamento e a refutação desse propósito. Ou seja, a educação consolidada na modernidade sólida, que buscava a organização social através da instauração e manutenção da ordem e da rotina, cede espaço para indagações e discussões acerca da real importância de uma educação genuinamente duradoura.

Assim, parecem suficientemente evidentes alguns vestígios de que a realidade pós-moderna esteja intimamente voltada, principalmente, para a instantaneidade momentânea. Sobre isso, Hobsbawm (1995) comenta:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM, 1995, p.13)

Dessa forma, percebendo as mudanças sociais pelo viés dinâmico e complexo, entendo contribuir para essa relação o fato de que Sennett (1999), ao revisar aspectos do capitalismo antigo e do capitalismo flexível, concluiu que, enquanto o primeiro teve relação com o desapego de ordem material, o segundo contribuiu para a insensibilidade de natureza pessoal. Sugerindo, então, que a instabilidade das relações pessoais passou a influenciar frontalmente nos espaços de formação e ambientes educativos.

Sobre esse aspecto, Wittizorecki (2009) afirma que as recorrentes alterações de ordem econômica e social repercutem de forma direta na consolidação do modelo escolar a ser seguido. Concebendo as mudanças sócio-político-econômicas como uma relação estabelecida entre o sujeito e a sociedade, o autor vê a educação escolarizada atual em confronto com padrões até então entendidos como legítimos e a defasagem e perda de sentido de alguns parâmetros norteadores. Por consequência, afirma que, embora as mudanças sociais sejam uma constante

inerente à própria organização da sociedade, a escola vem reagindo com estranhamento sobre a forma de atuação frente às novas demandas impostas a ela.

Corroborando com esse ponto de vista o que Freire (1987, p. 87) indica ao afirmar que tanto os lares, quanto as instituições de ensino, “não existem no ar”, mas em tempo e espaço onde não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. É complemento com a visão que Apple (2001) propõe ao perceber a educação assumindo traços de mercadoria, evidenciando a íntima relação da escola influenciada enquanto instituição social pelo contexto em que está circunscrita.

Para esse autor, ao se reformularem os ideais de democracia e cidadania em virtude da perspectiva de consumo, hoje se concebe a escola como o local onde são forjados competidores para o concorrido e disputado mercado de trabalho. Com isso, “o movimento geral sociológico e econômico que redefine a democracia e a cidadania num conjunto de práticas de consumo, e no qual o mundo é visto como um vasto supermercado, tem vindo a ter um grande impacto na educação” (APPLE, 2001, p. 17).

Para Gandin (2007), embora não haja necessariamente uma correspondência direta entre as alterações sociais e econômicas com as de ordem escolar, é importante perceber quais as novas demandas que essas mudanças criam na escola. Ou seja, se hegemonicamente o conceito de educação esteve ligado a *adaptar*⁶ as novas gerações para a vida social e para o trabalho, é de se esperar alterações nesse rumo em virtude das mudanças sociais e econômicas manifestadas nos tempos atuais.

Sendo assim, o autor corrobora com a visão de bem material para educação a partir do entendimento de que, sucedendo à ética do bem público, o campo educacional se configura hoje a partir da ética de mercado. Vale ressaltar que a metáfora da educação como produto também foi utilizada por Bauman (2001), embora com a intenção de ilustrar que, enquanto na modernidade sólida a educação carregava traços de um produto adquirido e conservado para a vida toda, na modernidade líquida, ou seja, uma sociedade marcada justamente pelo consumismo, esse produto entra em declínio.

Com isso, McCarthy *et al.* (2011, p. 55) sustentam que a influência neoliberal na educação visa “reorganizar a escolarização, de modo que as necessidades das

⁶ (GANDIN, 2007, p. 181, grifo do autor).

economias locais e globais sejam atendidas pela produção de capital humano suficientemente capacitado, adaptável e flexível”. No entanto, ao mesmo tempo em que se propõe uma reorganização da educação voltada, principalmente, para a produção de trabalhadores, há um afastamento da preocupação com o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Assim, a partir de uma cultura na qual o mercado é entendido como a ética que define a ação humana, as identidades dos sujeitos passam a ser construídas no e por esse mercado. Por consequência, o significado de cidadania passa a ser profundamente alterado, visto que as pessoas passam a ser caracterizadas pelo que compram ou possuem e não mais pelo que fazem (APPLE, 2001).

E, como de fato de que as necessidades do ser humano são instáveis, refletir a educação no âmbito da escola remete à percepção da realidade escolar remontada continuamente a partir de sucessivas transformações vislumbradas na tentativa de se aproximar dos anseios da sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). McCarthy *et al.* (2011, p. 51) sugerem que, para tal teorização, é preciso atentar para os “padrões de incorporação histórica e ao trabalho da cultura e das práticas de identificação em contextos institucionais específicos e em aplicações programáticas”.

Consequentemente, considero que os fatores intervenientes da prática educativa (enquanto prática formadora) também devam ser inseridos na análise da realidade escolar atual, por exemplo, na crescente dimensão da ação desempenhada pela instituição escolar na formação dos alunos (WITTIZORECKI, 2009). Ao mesmo tempo, presumo que a contribuição efetiva das instituições sociais para uma reconfiguração das engrenagens estruturais que garantam uma transmissão de preceitos menos excludentes e autoritários esteja intimamente ligada ao compromisso com uma educação predominantemente crítica.

Encontro sustentação para acreditar na transformação dessa ordem social, econômica e política que beneficia alguns em detrimento de muitos por concordar que a educação transformadora só será possível se sua teoria estiver, como nas palavras de Gandin (2011, p. 381) “profundamente relacionada à meta de impactar e transformar não apenas a educação, mas a sociedade como um todo”.

Evidentemente, reconheço que são inúmeros os obstáculos com os quais uma prática educativa ético-crítico-política deva continuamente se defrontar caso se entenda a possibilidade de mediar relações sociais hoje tão desiguais. O que levanto, então, não é simplesmente a substituição de uma prática educativa

hegemônica e conservadora por outra libertadora e progressista, mas sustentações que permitam o posicionamento crítico e reflexivo sobre os processos educativos oferecidos no contexto atual.

E se, de fato, a instituição escolar não está adequadamente ajustada às práticas materiais inerentes ao neoliberalismo (McCARTHY *et al.*, 2011), parece imprescindível tecer conjecturas a partir dos elementos disponíveis para essa análise. No entanto, considerando o cotidiano escolar organizado a partir da interação com o meio no qual está inserido e as mudanças sociais em constante efervescência em virtude das influências impostas pelo capitalismo, uma pergunta parece pungente: e como a Educação Física se organiza frente a este cenário escolar em constante mutação?

Tomo como ponto de partida para essa análise a contemplação de aspectos envolvidos com as formas políticas de ensino contemporâneo a partir de indicadores que permitam inferir sobre os caminhos assumidos pela organização curricular vigente. Entendo adequado posicionar esta discussão nesta etapa por compreender sua relação com o objeto deste estudo, no caso as violências compreendidas como atitudes e procedimentos que causem algum tipo de dano físico ou moral ao(s) sujeito(s) envolvidos, ocorridas por um descompasso nas relações sociais produzidas e, em muitos casos, legitimadas no ambiente escolar.

1.2.1. A Educação Física enquanto componente curricular sob influência deste contexto de mudanças.

Advinda de um longo e polêmico processo de tramitação iniciado no ano de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996 sob número 9.394, é o documento que estabelece sentido para a educação nacional. Ao abordar regras de caráter global e aplicabilidade geral e impositiva, o documento visa normatizar o rumo que a educação brasileira deve seguir. Um fator importante ao lançar a análise da LDBEN é a percepção de que, embora trate da educação como processo formativo desenvolvido no ambiente familiar, na escola e na convivência humana, a lei orienta apenas a educação escolar.

Dito isso, o artigo 26, inciso 3º dispõe: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica,

ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996). No entanto, embora a intenção de discutir o contexto da educação enquanto trabalho escolar na atualidade, entendo necessário rememorar trechos da construção e constituição do sistema escolar – e, por consequência, do componente curricular Educação Física - hoje instaurados.

Com isso, talvez o primeiro ponto para tal seja o reconhecimento da influência hegemônica à qual a organização da escola e de seu sistema curricular esteve intimamente associada desde sua concepção. Conforme apontam Neira e Nunes (2009, p. 57):

De certa forma, o currículo vincula as formas de falar e raciocinar de determinado grupo aos conhecimentos nele divulgados e ao modo como se organizam para a nossa compreensão. A seleção e hierarquização dos seus conteúdos são feitas por alguém ou por um grupo de pessoas, fato que evidencia a maneira com que seus propositores concebem o que venha a ser conhecimento e o que deve ser aprendido, ou seja, aquilo que se tenciona ensinar.

Giroux (1997), ao discutir possíveis críticas para essa caracterização tradicional de currículo, indica:

A partir desta perspectiva, os novos críticos argumentam a favor de uma reavaliação completa do relacionamento entre currículo, escolas e sociedade. Esta reavaliação concentra-se em dois grandes inter-relacionamentos. Por um lado, o foco é o relacionamento entre as escolas e sociedade dominante. O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla. Por outro lado, o foco é sobre como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais. Subjacente a estas duas preocupações, está um interesse profundamente arraigado no relacionamento entre significado e controle social. (GIROUX, 1997, p. 48).

Uma vez avançada a discussão acerca do reconhecimento da organização curricular a partir da íntima influência de padrões em constante transformação, busco situar a própria configuração da Educação Física enquanto parte integrante dessa constante reorganização do currículo escolar. Em relação ao sistema de ensino brasileiro, sabe-se que apenas na segunda metade do século XIX a disciplina passa a ser incorporada gradualmente enquanto componente curricular e, desde então, é possível identificar as múltiplas identidades assumidas pela disciplina conforme a concepção curricular vigente e dominante (a lembrar, as perspectivas e

vertentes higienista, tecnicista e esportivizante, construtivista e psicomotora, por exemplo).

Importante reconhecer então que, para além das concepções e métodos de ensino, a disciplina de Educação Física se vê ao longo de sua configuração enquanto disciplina escolar atendendo a objetivos e finalidades influenciados por momentos histórico-sociais distintos entre si. Ou, recorrendo novamente a Neira e Nunes (2009, p. 91):

O currículo da Educação Física impregnou-se de todas as inquietações das diversas épocas das diversas épocas e, entre as muitas frentes de pesquisa e exploração, ora requer auxílio da psicologia cognitivista, ora recorre às correntes neomarxistas, ou ainda interpõe-se valendo-se de reflexões socioculturais. Em razão disso, o discurso curricular na atualidade parece oscilar entre uma tendência psicológica que acentua a relevância da compreensão dos comportamentos humanos e sua construção, e outra apoiada na visão sociológica das relações escola-sociedade.

Embora identificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) através de sua inserção na área de conhecimento “Linguagens”⁷, o que se vê em muitos casos ainda é a dificuldade de professores de Educação Física em identificar e sustentar com clareza quais os conteúdos a serem ensinados pela disciplina que lecionam, quais os saberes envolvidos com esse componente curricular e, portanto, como proporem a aproximação com as demais disciplinas escolares.

Wittizorecki (2001) aborda a singularidade inerente ao componente curricular Educação Física enquanto parte integrante do sistema escolar ao comentar a particularidade dos espaços físicos, materiais e recursos por ela utilizados, no trato pedagógico com a cultura corporal de movimento e nas relações estabelecidas com os outros professores e com os estudantes. Além disso, segundo o mesmo autor:

Essas características tomam uma particularidade especial no universo das escolas públicas. Em grande parte das escolas, são notáveis os dilemas e limitações em diversos âmbitos, com que se confrontam os referidos docentes: os precários e reduzidos espaços físicos para as aulas, a quantidade e variedade de recursos materiais, a divergência de representações que professores de Educação Física e alunos fazem desta, a dificuldade de definição da contribuição e legitimidade da disciplina no projeto político pedagógico da escola, além da tensão que se estabelece, em muitas delas, entre os professores de Educação Física e os setores de supervisão e coordenação pedagógica. (WITTIZORECKI, 2001, p. 27).

⁷ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a área Linguagens é composta pelas disciplinas Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, além de Língua Materna para populações indígenas. (BRASIL, 2013).

Com isso, recorrendo ao estudo proposto por Molina Neto (1998) envolvendo a cultura docente, percebe-se a relação estabelecida pelo professor com a disciplina que leciona e, portanto, sobre os conteúdos abordados por ele, bem como os vínculos estabelecidos na escola resultam em posições discursivas, teóricas e práticas singulares. Assim, tecer considerações acerca da complexa trama envolvida com o trabalho docente, no caso deste estudo, os professores de Educação Física, relaciona-se com o reconhecimento de elementos envolvidos com sua própria trajetória profissional e pessoal, os saberes construídos pelos docentes a partir das definições de conteúdos que pretende alcançar e a metodologia utilizada para tal, além das influências desses elementos a partir das relações produzidas e ressignificadas nos contextos onde atuam.

No entanto, a partir dessa breve composição de fatores que influenciam o cotidiano escolar e a configuração da disciplina Educação Física, uma ponderação me parece elementar em se tratando de um cenário no qual as escolas hoje estão invariavelmente inseridas: mas então, como acontece a convivência da escola com a ocorrência de atitudes violentas ocorridas no contexto da escola? Ou ainda, e como a Educação Física se estabelece em espaços com essas características?

Por julgar que este questionamento pode se desdobrar em muitos outros, proponho na próxima seção desta revisão teórica justamente buscar uma maior aproximação das violências enquanto fator interveniente na configuração do cenário escolar. Para tanto, em um primeiro momento opto por contextualizar as violências, para então revisar a produção científica e acadêmica acerca deste tema em algumas bases de dados selecionadas por essa dissertação.

1.3. EM DISCUSSÃO, A MONTAGEM DE UM QUEBRA-CABEÇAS: AS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Conforme já tratado nesta revisão, inicialmente reforço a clareza em considerar as mudanças sociais repercutindo no ambiente escolar. La Taille (2000), ao tratar das virtudes como alça de acesso para uma educação moral de crianças e adolescentes, sugere o seguinte esboço do contexto atual:

No mundo capitalista da competição, valoriza-se a superação do outro, e não a generosidade. Uma triste tradução do que procuro mostrar encontra-se no lema 'popular' que aconselha a 'levar vantagem em tudo'. É obvio que

tal conselho fere a ética, uma vez que legitima a desonestidade. Todavia, ele mais me assusta pela pequenez. Quem pauta sua vida pelo 'levar vantagem em tudo' é, na realidade, um 'ladrão de galinhas': fura filas, ultrapassa pela direita no trânsito, sonega um pouco ali e aqui, comete umas mentirinhas, etc. (LA TAILLE, 2000, p. 50, grifos do autor).

De fato, no contexto da contemporaneidade, circunscrito pelas constantes transformações das instituições sociais e pelo caráter provisório das relações, acredito que a escola mantenha ainda o *status* de colaboradora primária para o desenvolvimento da sociedade. Para Justo (2013), inclusive, a escola carrega a responsabilidade de uma instituição depositária dos fracassos de instituições tradicionais (a família, por exemplo).

Assim, o autor complementa que, ao mesmo tempo em que se espera da escola a manutenção dos vínculos com a família e a comunidade, se estabelece um paradoxo à dimensão extraterritorial comum à pós-modernidade. E que, portanto, ao recaírem sobre a escola encargos da formação social, biológica e psicológica, "não é de se estranhar que ela seja um *barril de pólvora*" (JUSTO, 2013, p. 48, grifo do autor).

Por sua vez, a relação com as tensões produzidas no contexto da escola pode ser facilmente identificada nas dificuldades impostas ao trabalho docente no cenário atual. Sobre esse prisma, Wittizorecki (2001) destaca que de forma cotidiana os professores se defrontam com imprevistos relacionados a seus métodos de intervenção, com os limites da metodologia e conteúdos aplicados, enfim, com a defasagem entre o trabalho realizado e os objetivos aspirados.

Com isso, abre-se espaço para discutir o descompasso entre educação e escolarização a partir da interferência de manifestações subjetivas produzidas na convivência entre os participantes desse contexto em ebulição. Contudo, não é propósito desta seção estabelecer juízo acerca do autoritarismo que sustentou por muito tempo as relações ocorridas no contexto escolar, mas justamente perceber reflexos da mudança que levou a um distensionamento de vínculos que se estabeleceram (e estabelecem) na realidade atual.

Em uma rememoração histórica, entendendo a consolidação das instituições sociais a partir da lógica em que a organização das relações humanas e da própria sociedade se daria através do exercício do poder e da dominação, a escola, em uma conjuntura passada, despontou como um espaço disciplinador e modelador de corpos para um capitalismo em franca ascensão. No entanto, ao mesmo tempo em

que atendia à demanda do sistema capitalista, a escola contribuía para democratizar e tornar mais humanas as relações até então fortemente marcadas pelo autoritarismo (JUSTO, 2013).

Dessa maneira, o autor vislumbra a hipótese de que é possível que a própria democratização da escola, visto que em dado momento sua função disciplinadora era atingida a partir da imposição de rígidas normas de conduta e obediência, acabou por enfraquecer justamente a disciplina que outrora se apresentava como uma de suas características mais marcantes. Com isso, embora mantenha traços do período de encarceramento como a construção física de seus prédios ou a disposição dos alunos dentro das salas de aula, a escola já não logra o mesmo sucesso na tarefa de “disciplinar”. Ou como complementa: “Aquilo que antes a escola produzia para a sociedade, fornecendo-lhe fundamentos para a dominação e para o exercício do poder, hoje não consegue produzir nem para consumo próprio” (JUSTO, 2013, p. 38).

Pensando no curso atual dos problemas inerentes às instituições escolares, é admissível identificar diferentes fatores que, um a um, contribuem para o enfraquecimento da formação de vínculos duradouros e do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Em relação a isso, Wittizorecki (2001) elenca:

Características como a ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração de uma perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações. (WITTIZORECKI, 2001, p. 17)

Rememorando traços constituintes do contexto pós-moderno, é possível analisar tais manifestações com vistas no próprio individualismo que se acentua em virtude da busca constante pela satisfação pessoal, ainda que resida nessa busca a incerteza do sucesso. Assim, percebo os tentáculos da pós-modernidade influenciando para a precariedade de laços afetivos e, em muitos casos, tornando vulneráveis os relacionamentos humanos. E é a partir desse contraste em se dispor de condições para a busca da qualificação da vida, ao passo que se despreza a solidificação das relações humanas, que Wittizorecki (2001) levanta o estranhamento para a

convivência com chagas sociais como a fome, a exclusão, o desemprego, além da violência infantil e familiar.

Nesse ponto, entendo coerente incluir essas mazelas comentadas pelo autor abarcadas a partir de um conceito amplo de *violências*, não mais no singular justamente por englobar uma gama de fenômenos que expõem uma desproporção relacional. Sustentado no que Debarbieux (2002, p. 60) refere como “batalha de palavras”, concordo e justifico a opção pelo termo *violências* por vislumbrar que, assim, situe-se em um meio termo em que não se levante objeção tanto à hiperampliação, quanto à excessiva limitação do termo.

Proponho, assim, pensar o contexto da escola a partir dessa constante ebulição de violências que podem estar, mais ou menos, associadas a fatores como a fome e a vulnerabilidade social, a agressão física e verbal, a opressão e o abuso de poder, a subjugação, dentre outros. Pauto essa opção, ainda, por concordar com o que Debarbieux (2002) comenta, ao recorrer à sociologia de Weber, sobre a necessidade de não confrontar a regularidade estatística objetiva com a interpretação dos fatos pelos próprios sujeitos, incutindo, a partir dessa proposição, que a realidade de qualquer fenômeno social é subproduto, também, do significado que o sujeito enquanto ser social dá ao evento. Ou como afirma:

A pior situação e a mais violenta, que um cientista – ou qualquer pessoa – pode provocar para uma vítima, é relegá-la ao reino do “subjetivismo”. Isso não refuta o modelo de violência “simbólica”, que é ainda mais violenta pelo fato de ser oculta, mas abre caminho para que as vítimas possam dizer o que sentem, e para o aumento do nível de conscientização, que é uma tarefa sociológica. (DEBARBIEUX, 2002, p. 67, grifo do autor).

Presumo importante, então, perceber a gênese desse cenário associada ao próprio estabelecimento de um cenário de crise de valores comportamentais da sociedade moderna (WITTIZORECKI, 2001). Nessa perspectiva, entendida essa crise como reflexo da desestruturação familiar e escolar, Lisboa (2005) sugere que as crianças apenas reproduzem a falta de afeto à qual estão expostas. Além disso, dado o longo período que passam na escola e a série de estímulos, vista a diversidade cognitiva e relacional à qual estão expostas, quanto menos integradas ou mais frágeis psicologicamente estiverem, mais problemas os alunos irão encontrar na convivência escolar (LISBOA, 2005; LOPES NETO, 2005).

Em virtude dessa breve, mas significativa dimensão com que o tema se entrelaça, opto realizar uma contextualização das violências a partir de conceitos sugeridos por alguns autores como referência para o estudo. Após essa etapa, procuro revisar na produção científica o reconhecimento de como a temática das violências envolvidas com o contexto escolar é abordada e de qual forma ela se aproxima com os objetivos deste estudo. Empiricamente, sustento essa escolha por concordar com as palavras de Justo (2013, p. 65) quando afirma: “o temor maior da violência hoje não é aquele gerado pelo horror diante das devastações que possa produzir, mas pelo enigma que cerca seus motivos e sentidos”.

1.3.1. Contextualizando: as violências *na e da* escola.

Apesar da complexidade do conceito, estaremos tomando a violência como o uso arbitrário da força sobre outrem, ou como a imposição arbitrária da vontade de um sobre o outro mediante o uso de qualquer poder, seja a força física, a coação psicológica ou qualquer tipo de submissão produzida numa relação assimétrica e que converta a diferença numa condição de desigualdade, inferioridade e impotência. (JUSTO, 2013, p. 56)

Inicialmente, a partir do que aponta Justo (2013), ressalto a dificuldade em se englobar em um conceito único toda as relações possíveis para as violências que possam estar associadas à escola. Assim, o que busco neste subcapítulo é justamente identificar como alguns autores utilizados como referência para esse estudo discutem a relação das violências envolvidas com o cotidiano escolar, compreendendo nessa opção uma forma de circundar a análise sobre esse tipo de fenômeno.

No entanto, anterior à própria discussão do termo, entendo importante manter claro o cenário de descompasso assistido cotidianamente no contexto social moderno. Dessa forma, recorro a La Taille (2000) quando se utiliza da metáfora “limite” para associar o termo a três aspectos distintos. Para ele, o “limite” pode fazer relação com a transposição de um obstáculo em busca da excelência; “limite” pode significar, igualmente, um ponto a ser respeitado para que se possa viver bem; ou “limite” pode se relacionar à própria intimidade do sujeito.

Dessa maneira, vê no “limite” uma dimensão educacional e, mais do que isso, sugere que a crise de valores comportamentais hoje instaurada se relaciona tanto à falta, quanto ao excesso de limites (LA TAILLE, 2000). Pérez Gómez (1998), ao tratar dessa situação de crise social, econômica, política e cultural e na qual os

professores estão inseridos justamente no olho deste furacão, aponta para a dificuldade no estabelecimento de iniciativas para confrontar as novas situações impostas para a escola, pois a instituição escolar está adaptada ainda para situações passadas.

Todavia, julgo pertinente salientar, também, a distinção entre os conceitos de agressividade e violência visto que, enquanto a primeira é parte constitutiva do sujeito no seu processo de subjetivação, a última provém de uma relação que não se sustenta no trato social. Para Ramos (2011, p. 126):

A agressividade está presente no ser humano e tem diversas manifestações no ciclo vital. Pode representar uma força propulsora para o crescimento e amadurecimento psíquico, em termos adaptativos; mas também pode tornar-se um meio destrutivo dos laços sociais ao negar a alteridade, o reconhecimento dos outros, ou novas possibilidades de aprendizagem.

Guimarães (1996) e Justo (2013) tratam da agressividade enquanto recurso disponível para que o ser humano se defenda, ataque ou transforme a realidade, portanto, a alternativa não deve ser a erradicação dessa agressividade, mas o direcionamento do poderio desse tipo de sentimento para a construção de um mundo melhor. Já Lisboa (2005) sugere que crianças e adolescentes agressivos ocupam espaços centrais nos grupos de convivência que circulam e tendem a exercer mais atração do que propriamente reclusão ou repulsa. Segundo a autora, uma vez que essa agressividade esteja legitimada, torna-se a principal forma de manter a hierarquia nos grupos sociais e de convivência, o que pode, em alguns casos, resultar em atitudes e procedimentos violentos.

Uma vez brevemente reconhecido como distinto da agressividade, talvez o grande problema que a violência gere ao professor, no entanto, é exatamente o da opção democrática de como trabalhar no sentido de fazer possível que os limites sejam assumidos eticamente pela liberdade entre os alunos e seus pares. Nesse ponto, Freire (2013) sugere que essa perspectiva pode encontrar resistência justamente pelo fato de que a própria ação pedagógica estaria (ou pode estar) sob influências de um contexto e de uma cultura dominantes.

Ao abordar o aspecto da violência, Arendt (2001), a partir da discussão do binômio poder/violência, entende que o último representa um instrumento e não um fim. Para a autora, o poder resulta de uma capacidade de promover um consenso comum a um maior número de pessoas e, desse modo, se esse poder se desintegra

e a individualização se sobrepõe à coletividade, abre-se espaço para que a violência se instaure.

Para a autora, poder e violência não representam fenômenos equiparáveis, fato que impede conceber que a violência seja parte fundante do poder. No entanto, a partir de sua leitura, é possível reconhecer que poder e violência sempre caminharam próximos um do outro, aspecto possível de ser visualizado a partir da discussão do caráter relacional empregado por Arendt (2001). Assim, existe a preposição de que tudo aquilo que se distingue de alguma coisa, ao mesmo tempo mantém uma íntima relação com o distinto e, portanto, nesse caso não existe o poder sem a violência.

Assim, recorrendo a Bourdieu e Passeron (1996), existe a compreensão da ação pedagógica a partir de uma relação de força caracterizada por ser, de forma simultânea, autônoma e dependente. A ideia de dependência emerge da proveniência das relações presentes na estruturação social, ao passo que a dimensão autônoma é garantida com a reprodução dessa estrutura em um panorama cíclico que garante e legitima a dominação.

Ao sistematizarem e descreverem os mecanismos através dos quais a violência simbólica é empregada pela instituição escolar, Bourdieu e Passeron (1996) veem na ação pedagógica traços desta violência simbólica em função da imposição de um arbitrário cultural. Ou ainda como afirmam:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 27).

Além disso, para os autores, essa ação pedagógica reproduz arbitrariamente as relações de poder presentes na organização social, legitimando, assim, a violência simbólica⁸. Ou seja, entendem que o de procedimentos e a atuação envolvida com os processos de ensino e educação são simbolicamente violentos em virtude de que são alcançados a partir de uma relação desigual de forças.

⁸ Por violência simbólica entende-se todo o poder que se faz bem sucedido a partir da imposição e legitimação de significados dissimulando a própria relação de força da qual se utiliza para esse fim (BOURDIEU; PASSERON, 1996).

A desigualdade levantada por Bourdieu e Passeron (1996) é mais bem compreendida a partir do viés de que a ação pedagógica ocorre em um vínculo de comunicação sustentado pela imposição e repetição, o que contraria o princípio da igualdade necessária para que a efetiva comunicação ocorra entre interlocutores. Dessa forma, utilizam-se das expressões *força pura* e *razão pura* para caracterizar dois polos inacessíveis que sustentam as significações impostas através do poder e da coação, garantindo o não questionamento da sua posição dominante e superior.

Com isso, apontam que a eficácia dos processos de ensino e educação está associada ao grau de arbitrariedade e imposição alcançado. Ou seja, de uma forma impositiva e arbitrária, a ação pedagógica visa garantir, além do princípio da dominação da cultura superior, a manutenção de que esse cenário continue sendo remontado sistematicamente.

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor entre diferentes ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessas ações pedagógicas (indivíduos educados), constitui um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura de relações de força entre as classes (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 32).

E é possível rememorar, assim, a própria consolidação da instituição escolar enquanto um espaço onde a utilização da violência já pareceu estar consentidamente legitimada. Castigos físicos como a palmatória ou a submissão moral do aluno em relação com o professor são apenas alguns exemplos de uma rigorosa e não tão distante realidade condição ocupada pela escola e por seus professores, com a concordância das famílias e, até mesmo, dos próprios alunos. Hoje, talvez seja a partir da violência simbólica que perdurem as relações de arbitrariedade e dominação ainda comuns às instituições e práticas escolares.

Nessa linha, Debarbieux (2002) aponta que a busca por fatores de risco que prevejam as violências na escola engloba a visão das variáveis familiares e pessoais para o problema. Para o autor, além do enfoque voltado para indivíduo que provoca ou sofre com o ato em si, é preciso analisar os sistemas educacional e político envolvidos no contexto.

Além do mais, pensando na realidade escolar atual, aproveito para abordar o que Justo (2013) define como a transposição de uma realidade vertical para a horizontalização das relações. Segundo o autor, este sentido é marca presente em instituições historicamente tradicionais, como famílias, fábrica e escolas, pautada pela dimensão hierárquica de papéis. No entanto, a organização social pós-moderna que pressupõe o estabelecimento de vínculos horizontais a fim de garantir uma maior igualdade de relações pode ter contribuído para a “[...] sensação de uma certa desordem, de perda do senso de hierarquia, respeito, obediência e de depreciação das figuras clássicas de autoridade, como a figura paterna, por exemplo.” (JUSTO, 2013, p. 61).

Essas proposições levam a deduzir, então, que seja inevitável conceber a escola hoje sem sua íntima relação como um lugar propício para o aparecimento de conflitos gerados exatamente pelo descompasso em determinadas relações socialmente produzidas. Por se tratar de um “laboratório das experiências básicas da sociedade” (JUSTO, 2013, p. 64), a escola é um terreno fértil de sentimentos e sensações com os quais os alunos irão se deparar tanto em situações benéficas, como em outras, por sua vez, perturbadoras.

A dúvida que persiste, então, é: mas e como a escola e seus componentes curriculares se organizam frente ao convívio com atitudes violentas? Creio que o reconhecimento das particularidades que compõem o contexto envolvido, assim como o entendimento de como os sujeitos inseridos nesses cenários se relacionam e significam sua realidade, seja um bom passo para essa análise.

1.4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA NO BANCO DE TESES DA CAPES E QUALIS PERIÓDICOS

Além da busca pelo estabelecimento de uma construção teórica coerente com a temática envolvida no estudo, julgo pertinente contemplar a revisão acerca da produção científica sobre o estado da questão. Portanto, entendo que a busca por compreender como o tema das violências envolvido com o contexto escolar, a partir de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos ou produções publicadas em revistas científicas, surge como possibilidade de cotejar com a proposta teórico-metodológica delineada para a pesquisa.

Para tanto, proponho a revisão no banco de Teses e Dissertações da CAPES e em Qualis Periódicos nacionais na área da Educação Física (de A2 a B5). Sendo assim, apresento a seguir os resultados obtidos nessas buscas.

1.4.1. Levantamento de produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Parte integrante do Portal de Periódicos da Capes, o Banco de Teses e Dissertações é um repositório digital que oferece acesso a produções científicas de programas de pós-graduação nacionais. A partir da disponibilização de resumos e referências, a ferramenta deposita as informações fornecidas diretamente na CAPES pelos programas de pós-graduação, sendo estes responsáveis pela veracidade dos dados.

Importante destacar que, após o último processo de atualização da ferramenta de busca no Banco de Teses, estão disponibilizados, no momento, apenas trabalhos com defesa a partir do ano de 2011. Tal opção é fundamentada pela CAPES⁹ como uma forma de garantir a consistência das informações, com a ressalva de que os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos gradativamente.

Em relação ao processo de busca empregado para essa revisão de produção, foram combinados, utilizando o motor de busca AND, os descritores “violência”, “escola” e “educação física”. Essa intenção se pautou, exatamente, na intenção de reconhecer a abordagem de trabalhos *stricto senso* que discutissem, a partir da perspectiva da Educação Física escolar, aspectos relacionados às diferentes concepções de violências. O processo de busca ocorreu em outubro de 2014, no qual foram localizadas 29 publicações, sendo 24 dissertações e 5 teses.

Uma vez realizado esse levantamento inicial, foram analisados os seguintes elementos das teses e dissertações apontadas pela busca no Banco de Teses da CAPES: as temáticas adotadas pelos estudos e inter-relação entre os descritores selecionados. Esse critério visou mapear apenas as produções em que os descritores estivessem relacionados à temática central das produções. Dessa maneira, foram selecionados os seguintes estudos para análise:

⁹ Informação disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Acesso em 05/10/2014.

Quadro 3. Teses e Dissertações selecionadas para análise

Tipo	Título
Dissertação	A contribuição dos jogos cooperativos em situações de vulnerabilidade social.
Dissertação	Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria/RS.
Dissertação	Reflexão sobre agressividade, violência e <i>bullying</i> na escola: perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas.
Dissertação	Formação dos professores de Educação Física para atuação na ocorrência do <i>bullying</i> em escolas de educação básica.

Fonte: Adaptado pelo autor com base na busca realizada junto ao Banco de Teses CAPES consultados para a revisão. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

1.4.2.1. Resultados e Discussões

a) Caracterizando a produção selecionada

Quadro 4. Caracterização dos estudos selecionados para análise

Tipo	Título	Autor	Ano	Abordagem	Participantes
Dissertação	A contribuição dos jogos cooperativos em situações de vulnerabilidade social.	ALMEIDA, C. J. S.	2012	Pesquisa-Ação que teve como objetivo compreender o papel dos jogos cooperativos na Educação Física escolar.	25 alunos com idade entre 09 a 11 anos de uma escola de ensino fundamental do município de Mogi-Guaçu/SP.
Dissertação	Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em educação física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria/RS.	MARQUES, M. N.	2011	Estudo de Caso que teve como objetivo analisar quais as possibilidades (caminhos, segundo o autor) e as limitações (descaminhos) encontradas na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar de uma escola pública de Santa Maria/RS.	3 professores de Educação Física do Ensino Fundamental.

Dissertação	Reflexão sobre agressividade, violência e <i>bullying</i> na escola: perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas.	GOES, V. M. S. S.	2012	Proposta de intervenção pedagógica embasada na utilização de práticas corporais cooperativas durante aulas de Educação Física com a intenção de criar situações que permitissem aos alunos refletir sobre a violência e suas consequências nas relações sociais na escola.	Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Natal/RN.
Dissertação	Formação dos professores de educação física para atuação na ocorrência do <i>bullying</i> em escolas de educação básica.	RADUENZ, E.	2011	Análise das influências da formação de professores de Educação Física perante a ocorrência do <i>bullying</i> na escola de Ensino Fundamental, a partir da proposta de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Formandos do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade de Curitiba/PR.

Fonte: Adaptado pelo autor com base na busca realizada junto ao Banco de Teses CAPES consultados para a revisão. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

O estudo de Almeida (2012) aborda a temática das dificuldades de relacionamentos interpessoais no contexto da escola entendidas pelo autor como passíveis de serem agravadas pela intolerância e a violência dentro do ambiente escolar, principalmente, segundo ele, as que se encontram em ambientes mais carentes. Dessa forma, delineou uma pesquisa qualitativa que se utilizou do método Pesquisa-Ação e teve como objetivo compreender o papel dos jogos cooperativos na Educação Física escolar. Para tanto, propôs o acompanhamento um grupo de vinte e cinco alunos com idade entre 09 a 11 anos de uma escola de ensino fundamental do município de Mogi-Guaçu/SP que participaram durante quatro semanas de atividade envolvendo a temática dos Jogos Cooperativos.

A coleta dos dados foi realizada através de filmagens dos jogos desenvolvidos com os alunos, bem como sessões de discussões, uma vez que os

vídeos fossem assistidos pelos alunos. As filmagens produzidas foram transcritas e analisadas segundo seus conteúdos, gerando “Indicadores de inter-relação empírica” (organização espacial, agressividade, cumprimento de regras, agrupamento por gênero e cooperação) e “Indicadores de inter-relação analítica” (intolerância, insegurança, confiança, solidariedade e autoconfiança). Além disso, foi realizada a Análise do Conteúdo das sessões de discussão estabelecidas junto aos estudantes.

A partir dessas análises, o autor apontou para a confirmação da hipótese de que ocorreu uma produção de sentido através da metodologia estabelecida pelo estudo. E assim, sugere que o conteúdo “Jogos Cooperativos” contribuiu de forma eficaz para a construção da cultura de sustentabilidade, entendida como contribuinte para a cidadania responsável e participativa junto aos sujeitos pesquisados.

Já em seu estudo, Goes (2012) sugeriu uma proposta de intervenção pedagógica embasada na utilização de práticas corporais cooperativas durante aulas de Educação Física com a intenção de criar situações que permitissem aos alunos refletir sobre a violência e suas consequências nas relações sociais na escola. Para tanto, partiu da seguinte questão de estudo: quais as perspectivas de que a Educação Física possa contribuir para minimizar as atitudes agressivas e violentas dos alunos na escola?

Dessa forma, buscando refletir sobre a agressividade, a violência e o *bullying* na escola, optou por um estudo etnográfico com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Natal/RN. Segundo o autor, a análise das situações vivenciadas pelos alunos na utilização de práticas corporais cooperativas se mostrou eficaz para minimizar as atitudes agressivas no espaço escolar, possibilitando que professores lidassem melhor com tais atitudes, aproveitando-as para conversar com os alunos no sentido de estimular as boas relações em aula.

O estudo sugerido por Marques (2011), por sua vez, se configura como uma Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso que teve como objetivo analisar quais são as possibilidades (caminhos, segundo o autor) e as limitações (descaminhos) encontrados na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar de uma escola pública de Santa Maria/RS. Para tanto, realizou entrevistas semiestruturadas com três professores de Educação Física do Ensino Fundamental

que tivessem, no mínimo, cinco anos de carreira. Com o intuito de analisar as informações coletadas, o autor estabeleceu a opção pela Análise de Conteúdo.

Assim, Marques (2011) sugere que, dentre as possibilidades e limitações encontradas pelos professores para a realização de suas práticas pedagógicas, exista uma prevalência dos aspectos negativos sobre os positivos. Assim, indica como principais “descaminhos” a falta de espaço físico e material, a desvalorização da Educação Física, a falta de união e companheirismo entre os professores, os baixos salários, as limitações quanto à maneira de o professor desenvolver suas aulas, a indisciplina e violência entre os alunos e as dificuldades de não disporem de tempo para refletir e trocar experiências. Por sua vez, os “caminhos” apontados pelo autor são a satisfação em dar aula e estar em contato com os alunos trocando conhecimentos, a afetividade entre ambos, além de serem queridos e valorizados pelos alunos.

Por fim, o estudo de Raduenz (2011) teve como propósito analisar a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica, em especial, a formação inicial dos professores de Educação Física perante esse tipo de comportamento agressivo. Para tanto, pautou sua análise a partir da perspectiva da configuração social gerada através da formação cultural estabelecida pela interdependência das relações de poder, buscando compreender como sua influência pode contribuir no comportamento entre pares, uma vez que aponta a relação entre indivíduos e sociedade se modificando com o seu desenvolvimento cultural e criando processos de formação pessoal através de atos e consequências que inculcam cada elemento que compõe tal sociedade.

A proposta do estudo, portanto, foi buscar compreender a configuração social e a teia de interdependência que existe nas relações entre pares, no caso do estudo, nas escolas de educação básica. Assim, foi realizada uma análise das influências da formação de professores de Educação Física perante a ocorrência do *bullying* na escola de Ensino Fundamental, a partir da proposta de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física na perspectiva curricular pós-crítica; a diversidade (raças, gênero, etnia, sexo, cultura) e sua influência na manifestação do fenômeno de violência no âmbito escolar.

Como resultados apontados pelo estudo, o autor sugere a importância do papel do professor de Educação Física na prevenção ou intervenção sobre o *bullying* a partir de manifestações e propostas que incentivem uma conscientização,

segundo ele, humanizadora e social. Além disso, a pesquisa indicou que ainda era significativa a necessidade de estudos dedicados para a formação continuada dos professores de Educação Física a fim de propiciar conhecimentos perante as situações emergentes de episódios de *bullying* nas escolas.

1.4.2. Levantamento em Qualis Periódicos CAPES nacionais

Segundo a CAPES¹⁰, Qualis Periódicos é o conjunto de procedimentos utilizados para estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, bem como a classificação dos veículos utilizados por estes programas para divulgarem sua produção científica. A classificação, atualizada anualmente, é realizada por áreas de avaliação e enquadrada nos estratos indicativos da qualidade A1 (o mais elevado); A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (peso zero).

Para a realização dessa revisão, estabeleci como critério de seleção os periódicos com publicações científicas brasileiras na área da Educação Física com estrato de A2 até B5, tendo seus escopos de produção em interface com as áreas das Ciências Sociais e Humanas. As revistas A1 não foram inseridas na análise, pois no momento do estudo nenhuma publicação nacional em língua portuguesa tinha indexação nesse extrato. Além disso, apenas periódicos disponíveis *online* foram enquadrados na seleção das revistas a serem consultadas, visto que a busca pelos descritores foi feita na própria base de dados disponível virtualmente.

Uma vez definidos os periódicos, o processo de busca propriamente dito foi realizado a partir dos descritores previstos para o estudo (violência; escola; Educação Física). Para tanto, foram realizados três processos de buscas em cada uma das publicações científicas consultadas. A primeira consultando apenas os resultados obtidos a partir do descritor “violência”, a segunda busca combinando os descritores “violência” e “escola” e o último dos processos de pesquisa combinando os três descritores, ou seja, “violência”, “escola” e “Educação Física”. Essa opção se faz pela intenção de reconhecer, exatamente nessa perspectiva, a produção sobre violências em um primeiro plano, sua associação ao contexto escolar e, por fim, o foco do estudo, ou seja, as relações estabelecidas com e pela Área de Conhecimento Educação Física.

¹⁰ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Acesso em 05/10/2014.

Importante ressaltar que o número de publicações oriundas dos três processos de pesquisa empregados pode conter artigos que se repetem em mais de uma combinação de descritores. Sendo assim, os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 5. Lista de periódicos e resultados das buscas pelos descritores utilizados na revisão de produção

Periódico	Estrato	Violência	Violência; Escola	Violência; Escola; Educação Física
Motriz (UNESP)	A2	52	2	2
Movimento (UFRGS)	A2	5	1	1
Alfa: Revista de Linguística (UNESP)	B1	2	0	0
Cadernos CEDES (UNICAMP)	B1	8	7	0
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	B1	12	9	0
Currículo sem Fronteiras	B1	1	1	0
Educação em Revista (UFMG)	B1	2	1	0
Educação e Pesquisa (USP)	B1	17	12	0
Educação & Sociedade (UNICAMP)	B1	12	3	0
Ensaio (Fundação CESGRANRIO)	B1	17	15	0
Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	B1	22	2	0
Horizontes Antropológicos (UFRGS)	B1	11	0	0
Jornal Brasileiro de Psiquiatria (UFRJ)	B1	11	2	0
Lua Nova: revista de cultura e política	B1	19	0	0
Motricidade	B1	2	1	0
Paidéia (USP)	B1	28	4	0
Psicologia em Estudo (UEM)	B1	47	7	0
Psicologia Escolar e Educacional	B1	10	9	0
Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB)	B1	27	4	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	5	1	1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	B1	2	0	0
Revista Brasileira de Educação (ANPEd)	B1	11	3	0
Revista da Educação Física (UEM)	B1	2	0	0
Tempo Social (USP)	B1	35	0	0
Educar em Revista (UFPR)	B2	7	4	0
Pensar a Prática (UFG)	B2	23	13	3
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (UFPEL)	B2	1	1	1
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (UCB)	B2	3	1	1
Psicologia: Teoria e Prática (Mackenzie)	B3	31	8	1
Caderno de Formação RBCE	B4	0	0	0
Conexões (UNICAMP)	B4	6	2	2
Contrapontos (UNIVALI)	B4	9	3	0
Educação e Realidade (UFRGS)	B4	3	1	0
Educação Física em Revista (UCB)	B4	3	0	0
Kinesis (UFMS)	B4	1	0	0
Linhas (UDESC)	B4	2	2	1
Motrivivência (UFSC)	B4	7	2	2
Revista Brasileira de Psicologia do Esporte	B4	9	3	0
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	B4	1	0	0
Teoria e Prática da Educação (UEM)	B4	3	2	0
Revista Educação (PUCRS)	B4	10	3	0
CIPPUS (UNILASSALE)	B5	1	0	0

Comunicações (UNIMEP)	B5	32	28	0
CSONline (UFJF)	B5	7	1	0
Educação e Cultura Contemporânea (Estácio de Sá)	B5	35	4	0
Impulso (UNIMEP)	B5	40	29	1
Política & Sociedade (UFSC)	B5	11	1	0
Quaestio: Revista de Estudos de Educação (UNISO)	B5	8	2	0
Total: 48 periódicos		582	225	16

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base na busca realizada junto aos periódicos consultados para a revisão. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

1.4.2.1. Resultados e Discussões

b) Caracterizando os artigos

Em virtude da intenção de identificar a abordagem de artigos publicados em periódicos nacionais que discutissem diferentes concepções de violências relacionadas à perspectiva da Educação Física escolar, foram selecionadas apenas as produções que combinassem os três descritores empregados. Assim, embora a combinação dos descritores tenha gerado 16 resultados, após a leitura completa dos artigos, apenas 9 produções foram entendidas como alvo desta revisão por tratarem da combinação dos descritores como tema central do estudo.

Com isso, os artigos selecionados foram analisados na íntegra através do processo de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 38), tem por objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não é a da mensagem”. Desse modo, foram selecionadas as seguintes produções:

Quadro 6. Caracterização dos artigos selecionados para análise

Periódico	Título	Autores	Ano	Abordagem	Participantes
Motriz	Análise de fatores associados ao comportamento <i>bullying</i> no ambiente escolar.	LEVANDOSKI, G.	2010	Relação de alunos com <i>bullying</i> .	337 alunos da 6ª série EF.
	Violência contra professores de Educação Física no ensino público	LEVANDOSKI, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L.	2011	Ocorrência de violência ao professor (relação professor-aluno).	102 professores Educação Física.

	do Estado do Paraná.				
Movimento	Sobre “a vida como ela é”: os professores de Educação Física e as violências na escola pública municipal de Porto Alegre.	BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S.	2013	Percepção de professores sobre as violências.	44 professores Educação Física.
RBCE	Violência e <i>bullying</i> : manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar.	WEIMER, W. R.; MOREIRA, E. C.	2014	Ocorrência de <i>bullying</i> e violência nas aulas de Ed. Física (aluno).	55 alunos de 5ª e 6ª série EF.
Pensar a Prática	Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas.	STAIMBACH ALBINO, B.; ZEISER, C. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F.	2008	Proposta de intervenção pedagógica por meio do futebol.	24 alunos de 3ª série EF.
	Ocorrência de <i>bullying</i> nas aulas de Educação Física em uma escola do distrito federal.	BOMFIM, D. L.; CAMPBELL, C. S. G.; MORAES, J. F. V. N.; FRANCO, A. M.; CUNHA, V. N. C.; FRANÇA, N. M.; FEREIRA, S. M. B.	2012	Ocorrência de <i>bullying</i> nas aulas de Ed. Física (aluno).	140 alunos da 7ª e 8ª série EF.
	Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de Educação Física.	PRODOCIMO, E.; SOUZA, A. S.; FIGUEIRA, A. C.; TRAVAGIN, G. O.; SANTOS H. S.; PERES, M. O.	2014	Análise da produção sobre violência, agressão e agressividade.	<i>Estudo de revisão.</i>
RBAFS	Aulas de Educação Física e indicadores de violência em adolescentes.	BARROS, S.; BARROS, M.; HARDMAN, C.; JUNIOR, A. S.; NASCIMENTO, J.; BRITO, A.;	2008	Associação entre participação nas aulas de Ed. Física e indicadores	4210 adolescentes.

		NAHAS, M.		de violência.	
Conexões	A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola.	SOARES, J. M.	2013	Revisão sobre violência simbólica e suas implicações na corporeidade da criança.	<i>Estudo de revisão.</i>

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base nos artigos selecionados para análise.

A partir do quadro apresentado, é possível identificar que os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2008 e 2014. Quantitativamente, verifica-se que as revistas “Pensar a Prática” (3 artigos) e “Motriz” (2 artigos) apresentaram a maior quantidade de estudos inseridos na metodologia utilizada por essa revisão de produção científica. Já os periódicos “Movimento”, “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” e “Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde” tiveram, cada um, um artigo selecionado para análise.

Em relação ao número de autores, 2 (dois) artigos apresentaram autoria individual, 1 (um) foi produzido em dupla autoria, outros 2 (dois) estudos tiveram três autores e os 4 (quatro) restantes foram realizados por um grupo de autores, totalizando 33 autores envolvidos. Ainda no que tange à autoria, destacamos que um dos autores esteve envolvido em 2 (dois) estudos selecionados para análise.

No que diz respeito à perspectiva metodológica empregada nos estudos, 7 (sete) artigos são provenientes de pesquisas de campo, enquanto outros 2 (dois) trabalhos são caracterizados como estudos de revisão. Em relação aos sujeitos pesquisados, 5 (cinco) artigos focalizam suas investigações a partir dos alunos enquanto participantes do estudo, enquanto outras 2 (duas) produções se debruçam na investigação tendo o professor de Educação Física enquanto colaborador.

Já em relação às instituições às quais os autores estão ligados, 25 (vinte e cinco) autores estão ligados a universidades públicas, enquanto outros 7 (sete) autores possuem vínculo com universidades privadas, além de 1 (um) autor pertencer a uma Secretaria de Educação Estadual. Por fim, em relação à distribuição regional das produções, 4 (quatro) artigos provêm de instituições da Região Sul do Brasil, 1 (um) da Região Centro-Oeste, 1 (um) da Região Sudeste, 2 (dois) do Distrito Federal e 1 (um) dos artigos foi feito em parceria com uma instituição da região Sul com uma instituição da Região Nordeste.

b. Análise da conceituação e/ou categorização de violências utilizadas nos estudos

Após a etapa de leitura dos artigos selecionados para análise, busquei delimitar as relações sugeridas pelos autores para discutir as violências envolvidas com a Educação Física escolar. Essa opção, de um modo inicial, pauta-se na intenção de compreender a delimitação do tema “violência” e corrobora com o que Abramovay *et al.* (2006) comenta sobre a dificuldade de definir um único conceito ou categorização de violência residir, justamente, no fato de ela se manifestar de diferentes maneiras, garantindo assim o caráter dinâmico próprio de fenômenos sociais. Em relação a isso, entendo necessário refletir o contexto da escola a partir da constante ebulição de mazelas sociais que podem estar, mais ou menos, associadas a fatores como a fome e a vulnerabilidade social, a agressão física, verbal, mas também simbólica como a opressão e o abuso de poder, a subjugação, dentre outros, abarcadas a partir de um conceito amplo de violências, não mais no singular justamente por englobar uma gama de fenômenos que expõem uma desproporção relacional.

Embora o estudo de Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) não se detenha em discutir de modo específico a conceituação do termo, aponta para a produção de conhecimento realizada na perspectiva simbólica e do *bullying*, entendendo-os enquanto “condição limitadora da construção de práticas pedagógicas pelos professores de educação física” (BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2013, p. 51). Além disso, uma vez que o fenômeno desperte atenção da mídia¹¹, os autores sugerem que é de se esperar o maior interesse das comunidades escolares e acadêmicas para a discussão do tema.

A partir de uma contextualização teórica pautada na relação proposta por Bauman (2001, p. 56) para o caráter líquido inerente à modernidade, o estudo aborda as relações produzidas por uma “educação ancorada na economia do tempo e do mercado” onde se irradia a perda da autoridade e do interesse na escola (BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2013). Ainda no mesmo autor referência para o estudo, Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) recorrem à ideia

¹¹ Os autores utilizam como referência a série de matérias sobre Educação que discutem as violências como pauta de discussão da RBS TV, afiliada da Rede Globo de Comunicação no RS, produzidas a partir do ano de 2008, além da repercussão mundial do caso de invasão de um ex-aluno de uma escola em Realengo/RJ que culminou com a morte de 11 pessoas em 2011, por exemplo.

do “Estado jardineiro”, enquanto perspectiva de que o estado, através de uma engenharia social planejada, busca o controle e a manutenção e legitimação de um modelo de acordo com a necessidade requerida por ele.

A concepção de violência simbólica no cotidiano escolar e suas implicações sobre a corporeidade das crianças também é foco de estudo de Soares (2013). Segundo esse autor, a pesquisa busca “a reflexão sobre o papel da escola nas microestruturas sociais como propagadora de uma ideologia corporal onde a criança se torna peça-chave na construção psicológica do adulto submisso à realidade social desigual” (SOARES, 2013, p. 50).

Assim, supõe que o controle dos comportamentos através de tudo o que envolva a corporeidade do aluno é ponto central para a compreensão de como se configura a violência simbólica no contexto escolar. “É a partir da cultura universalizada da escola que a violência simbólica se cristaliza como ‘poder natural’, universal e quase imperceptível” (SOARES, 2013, p. 52)

Com isso, Soares (2013) aponta que o agir corporal da criança na escola é um instrumento de desordem para a forma de organização pedagógica que a escola adotou (as filas divididas por gênero ou os horários estabelecidos, por exemplo). Dessa maneira, através das rotinas veladas, “essa dominação simbólica na escola traz à tona os dilemas de uma sociedade com grandes abismos sociais, onde o poder do discurso faz o controle e a dominação das classes populares.” (SOARES, 2013, p. 70).

Por sua vez, o artigo de revisão produzido por Prodócimo *et al.* (2014) procura reconhecer, dentre as análises sugeridas, o conteúdo e a abordagem temática de publicações acerca das palavras-chave “violência”, “agressão” e “agressividade” em revistas nacionais da Área de Conhecimento Educação Física. Um dos elementos levantados pela análise é que, embora a proposição de discutir a relação entre a violência e/ou agressividade, não foram todos os estudos que se detiveram na conceituação do termo utilizado.

Segundo os autores, em alguns dos artigos que procuraram discutir os conceitos de violência e agressividade, os termos foram tratados como sinônimos, o que demonstra dificuldade na delimitação de concepção e significado para os termos. Além disso, em algumas produções houve, ainda, estudos que optaram por caracterizar e discutir formas específicas ou categorizações de violências (violência simbólica ou *bullying*, por exemplo). Importante destacar que essa dificuldade na

delimitação e conceituação do termo *violência* envolvida com a perspectiva escolar converge com os achados do presente estudo de revisão.

Já o estudo de Levandoski, Ogg e Cardoso (2011), ao discutir a violência sofrida por professores de Educação Física na relação com alunos, ancora o termo a partir de autores como Lopes Neto (2005), que propõe as violências escolares relacionadas a comportamentos agressivos e antissociais que, em muitos casos, “dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários” (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011, p. 2). Recorrendo a Abramovay *et al.* (2006), os autores sustentam que a escola nem sempre consegue a melhor maneira de solucionar os conflitos e tensões que nela residem visto que, em alguns momentos, ela parece minimizar a importância do ocorrido. Nesse ponto, recorrendo a Bossle, Molina e Wittizorecki (2013), concordamos com que, se vislumbrada sob a influência líquida da modernidade, podemos reconhecer indícios da instituição escolar enfraquecida no contexto atual.

No estudo de Staimbach Albino *et al.* (2008), é abordada uma experiência pedagógica vinculada ao estágio supervisionado de Educação Física realizado em uma escola pública de Florianópolis/SC. O objetivo foi estabelecer, tomando como base regras envolvidas com o futebol, uma maior estabilidade às relações interpessoais a fim de que atitudes violentas fossem minimizadas, justificadas pelos autores a partir de assertivas do processo civilizador sugeridos por Elias e Dunning (1992).

Tomando como ponto de partida a discussão sobre uma eventual crise de legitimidade da Educação Física escolar em virtude da perspectiva meramente esportivista que a disciplina assume em alguns contextos, os autores propõem que “expressões da experiência corporal de alunos e alunas, materializadas, entre outros aspectos, nos conflitos de gênero, na violência e na desenfreada disputa pelo poder de comando das aulas, frequentemente radicado em práticas tirânicas” (STAIMBACH ALBINO *et al.*, 2008, p. 140) se manifestem, também, nas aulas de Educação Física. Assim, os autores indicam que processo coletivo experienciado na escola pode associar-se, uma vez que não se reconheça a autoridade dos adultos (no caso professores e/ou equipe diretiva, por exemplo), na ausência implícita de regras e limites, “bem como da supressão da capacidade de ouvir e deliberar

mediante a presença de um adulto” (STAIMBACH ALBINO *et al.*, 2008, p. 141), ponto em que justificam a realização do estudo.

Através de um estudo transversal, o trabalho proposto por Barros *et al.* (2013) buscou analisar a associação entre a participação nas aulas de Educação Física e indicadores de violência com alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais de Pernambuco. Para os autores, em países em desenvolvimento como o Brasil, a violência representa uma das principais causas de incapacidade e morte. No entanto, embora represente um problema de saúde pública, a violência (física e interpessoal na perspectiva do estudo) é um tema que tem despertado baixa atenção sobre estudos no âmbito da intervenção e da pesquisa, “havendo escassez de dados sobre os fatores sociais, culturais e demográficos que estão associados ou determinam a ocorrência dos episódios de violência física em adolescentes” (BARROS *et al.*, 2013, p. 567).

Com isso, aproximando-se da discussão, Staimbach Albino *et al.* (2008) quando apontam para as práticas esportivas enquanto conteúdos recorrentes às aulas de Educação Física, sugerem a hipótese de investigar a relação entre a participação nas aulas desse componente curricular escolar e sua associação com o envolvimento em episódios de violências.

Por fim, três artigos se detiveram na compreensão do *bullying* enquanto variável de violência escolar. O estudo de Levandoski (2010) teve como objetivo averiguar as variáveis cineantropométricas (composição corporal e aptidão física), autoimagem corporal e status social dos alunos da 6ª série com característica de vítimas, agressores/vítimas e agressores de atos dessa natureza de uma escola da rede pública da Grande Florianópolis/SC. Já a pesquisa de Weimer e Moreira (2014) teve como objetivo identificar os sentimentos dos alunos de 5ª e 6ª séries de uma escola pública da cidade de Cuiabá/MT que vivenciaram ou sofreram com tais situações durante as aulas, enquanto no artigo de Bomfim *et al.* (2012) o objetivo foi investigar a existência e sob que forma o *bullying* ocorre nas aulas de Educação Física com alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental de uma escola da cidade do Guará/DF.

Nesses estudos, a construção da revisão sobre o tema consulta autores como Olweus (1993), Fante (2005) e Lopes Neto (2005), entre outros, quando indicam o *bullying* enquanto manifestação de violência recorrente ao contexto escolar. Uma vez que *bullying* se caracterize por comportamentos agressivos e antissociais

sistematizadas, existe o delineamento da relação estabelecida entre as aulas de Educação Física e a manifestação do fenômeno, seja porque nas aulas da disciplina a interação entre os alunos ocorra de maneira singular e “exige que o aluno utilize sua capacidade psicomotora e cognitiva para a realização das atividades propostas” (BOMFIM *et al.*, 2012, p. 303), seja pela indagação sobre a ocorrência e os consequentes sentimentos vividos por alunos que sofrem com tais situações (WEIMER; MOREIRA, 2014), ou ainda seja porque se pressuponha a existência de características físicas e pessoais que predisponham a participação de alunos enquanto papel de agressoras ou vítimas da violência sistemática no ambiente escolar (LEVANDOSKI, 2010).

1.4.3. Considerações acerca da análise de produção envolvendo a abordagem das violências pela área de conhecimento Educação Física

Estudar atos indisciplinados, comportamentos agressivos e a violência escolar não é algo novo dentro das pesquisas acadêmicas brasileiras. Segundo Sposito (2001), desde a década de 1980 é possível encontrar trabalhos que discursam sobre o tema, em um primeiro momento sob a perspectiva de atos de vandalismo e furtos envolvidos com o patrimônio escolar e já a partir dos anos 90 e início dos anos 2000 com o enfoque voltado para as produções acerca das relações interpessoais ocorridas no contexto escolar.

Assim, no esforço de construir considerações sobre a revisão proposta por esta revisão de produção, destaco de maneira preliminar a concentração de estudos envolvendo *bullying* enquanto uma das variáveis para as violências ocorridas na escola, uma vez que se leve em conta a relação estabelecida entre o número de artigos científicos selecionados para análise (nove) e os artigos que focalizaram suas investigações no referido fenômeno (três), além de uma das dissertações que também tratou do tema (lembro que foram selecionadas 4 dissertações para análise).

No contexto nacional brasileiro, a expressão utilizada para descrever ataques sistemáticos de alunos “mais fortes” contra outro ou outros “mais fracos” (OLWEUS, 1993), começa a ser explorada e ganha destaque nos anos 2000, em estudos como o de Lopes Neto (2005), Fante (2005), Lisboa (2005), Antunes e Zuin (2008), por exemplo. Importante destacar que, dentre as diferentes Áreas de Conhecimento que

passam a produzir estudos sobre o *bullying* enquanto variável de violência envolvida também com o contexto escolar, algumas pesquisas são abordadas pela Área Educação Física (FAHL, 2008; BOMFIM *et al.*, 2012; WEIMER; MOREIRA, 2014).

Outro ponto relevante diz respeito à metodologia de estudo utilizada nas produções analisadas. Conforme constatado, houve quase uma totalidade de trabalhos provenientes de estudos de campo que fizeram opção pela pesquisa quantitativa para investigar as violências envolvidas com o contexto escolar. Em relação a isso, surge a dúvida em relação aos motivos que levam a menor produção de pesquisas qualitativas também elegendo o tema enquanto alvo de seus estudos, inclusive com o reconhecimento de uma possível contribuição, uma vez que se combinasse entre esses dois tipos de abordagens metodológicas.

Essa mesma discussão sobre a importância de uma maior equiparação de distribuição de estudos pode ser apontada em relação aos sujeitos investigados. No caso dos artigos científicos, há maior concentração de estudos voltados para a discussão a partir da perspectiva dos alunos enquanto colaboradores da pesquisa (cinco artigos) se comparado às pesquisas que focalizaram os professores enquanto sujeitos investigados (dois artigos). Já em relação às dissertações, dois estudos focalizaram a discussão tendo como sujeitos alunos, enquanto os outros dois se voltaram para os professores de Educação Física enquanto colaboradores. Entendo que, por se tratar de um tema envolvido com diferentes perspectivas, a investigação sobre violências envolvidas com o contexto escolar possa ser analisada a partir de diferentes perspectivas e métodos investigativos, garantindo assim uma maior possibilidade de circunscrevê-lo.

Entretanto, de modo mais significativo, há de destacar a evidente baixa produção de estudos acadêmico-científicos (tanto sob a forma de artigos, quanto teses e dissertações) inerentes à temática das violências envolvidas com o contexto escolar e, mais especificamente, com a Educação Física. Embora a compreensão das diversas representações de violências enquanto obstáculo para o processo formativo e educativo comum às escolas, a combinação dos descritores revelou, quantitativamente, um baixo número de estudos localizados nas bases de dados consultadas (Banco de Teses CAPES e Qualis Periódicos).

Desse modo, concordando com o estudo de Prodócimo *et al.* (2014), duas hipóteses surgem para esses resultados: primeiro, a seleção e combinação dos descritores utilizados pela pesquisa bem como a área de publicação consultada pelo

presente estudo de revisão; segundo, a constatação de que o tema talvez esteja despertando um menor interesse e curiosidade da área em focalizar estudos acadêmico-científicos relacionados à perspectiva das violências envolvidas com a escola, buscando em singularidades de contextos específicos maiores possibilidades de compreender as mutações possíveis ao fenômeno.

2. METODOLOGIA

2.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A partir da discussão estabelecida no referencial teórico que sustenta essa dissertação de mestrado, nesta etapa busco delinear as decisões utilizadas para a exploração do tema. Para isso, considero importante inicialmente retomar os aspectos que orientaram este estudo.

Portanto, de modo inicial, a questão norteadora da pesquisa foi colocada da seguinte maneira: Como o componente curricular Educação Física se configura no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa buscou a compreensão, justamente a partir dos significados das violências atribuídos pela comunidade escolar de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Gravataí, a da forma como se configuram as aulas de Educação Física. Por sua vez, os objetivos específicos foram:

- Identificar as variáveis de violências envolvidas com os contextos onde estão inseridas as duas escolas pesquisadas;
- Identificar como os professores de Educação Física e membros da equipe diretiva, colaboradores do estudo, percebem as manifestações de violências nas instituições pesquisadas;
- Compreender como os colaboradores do estudo percebem e atribuem significado para o tema das violências na escola;
- Compreender como os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, organizam e desenvolvem seu trabalho nas escolas pesquisadas.

Assim, uma vez estabelecidos e com a devida clareza acerca da questão norteadora e dos objetivos propostos para o estudo, a partir da perspectiva de uma investigação qualitativa, compreendi na adoção da etnografia a alternativa adequada para pautar a proposta de pesquisa. Sendo assim, ao caracterizar as decisões metodológicas empregadas no estudo, entendo que estarei sustentando também as escolhas e caminhos adotados ao longo de todo o processo investigativo estabelecido.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem relação com um conjunto de práticas em que as representações são interpretadas a partir dos

significados atribuídos pelas próprias pessoas no seu contexto natural. Desse modo, exige do pesquisador o emprego de habilidades que possibilitem compreender os contextos com os quais se envolve a partir das perspectivas dos sujeitos observados, acessando mecanismos que garantam a interpretação dos fenômenos sob suas óticas.

Já a partir de Goldenberg (2004), existe a compreensão de que a pesquisa qualitativa se apresenta como potencial ferramenta para a investigação de fenômenos de ordem social. Para a autora, as informações de ordem qualitativa se constituem como descrições detalhadas produzidas sob intuito de “[...]compreender os sujeitos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2004, p. 53). Assim, os resultados produzidos estão diretamente influenciados pela capacidade do investigador de intuir, fazer-se sensível, assim como das experiências prévias que o auxiliem nesse processo.

Corroborando com esse entendimento o que Bossle (2008) sugere sobre a compreensão do fenômeno como um todo e em seu próprio contexto, fato possível a partir da constituição do pesquisador como o importante instrumento para a coleta de informações. Complemento em relação a isso o que Woods (1998) propõe quando aponta que a investigação qualitativa deve se centrar tanto na objetividade, quanto na subjetividade. Segundo esse autor, “saber como as pessoas pensam, como se sentem, como interpretam e como formam significados, são elementos integrais para esse enfoque” (WOODS, 1998, p. 23).

Por fim, destaco o que Molina e Molina Neto (2013), ao tratarem da diversidade de definições e modalidades da pesquisa qualitativa, apontam como, no mínimo, três aspectos:

(i) a pesquisa qualitativa não tem protocolos *a priori*, isto é, o problema de pesquisa, sua compreensão e sua elucidação vão requerendo diferentes articulações dos instrumentos e procedimentos de coleta de informação e de validação pertinentes a cada momento; (ii) na pesquisa qualitativa, o pesquisador, além de ser parte do problema de investigação, é seu principal instrumento de investigação, isto é, ele atua como um construtor de cenários, práticas e imagens interpretativas que por ele articuladas dão conta de representar o fenômeno investigado e/ou da versão da história contada; (iii) o modo de representação do conhecimento produzido, isto é, a linguagem simbólica como elemento de expressão é constituída da representação do fenômeno investigado. (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 15).

Tomando como ponto de partida esses entendimentos, considereei adequada para o estudo a opção pela metodologia qualitativa em função da complexidade de relações inerentes à escola e seu íntimo envolvimento com contextos de violências. Progredindo nessa discussão, a partir da intenção de investigar a realidade específica de determinados contextos – no caso dessa pesquisa, duas escolas públicas municipais de Gravataí/RS situadas em bairros considerados violentos segundo alguns elementos e indicadores selecionados ainda no período anterior ao trabalho de campo – encontrei na opção pela etnografia a sustentação para que pudesse ocorrer a imersão nos cenários pesquisados.

A pesquisa etnográfica está intimamente envolvida com o caráter descritivo aprofundado e consistente das inter-relações que se estabelecem no cenário investigado. Sob forma de contextualizar o verbete, Molina Neto (2005, p. 183) aponta: “Etnografia é o estudo descritivo (graphos) da cultura (ethnos) de um grupo”.

No entanto, é preciso cuidado para não cair no reducionismo de que a utilização de instrumentos de coleta de informações utilizadas nesse tipo de estudo – entrevistas, observações participantes, análise documental, por exemplo – garantam a abordagem etnográfica na sua completude. Consultando Geertz (2008), existe a compreensão de que o estudo etnográfico deve envolver a possibilidade antropológica do termo, na qual a pesquisa *in loco* se constitui a partir de cada fragmento coletado. Para o autor, a produção de dados etnográficos representa “[...] nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem.” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Sendo assim, esse autor se dispõe ao longo de boa parte dos seus escritos a exaltar a importância de projetar a etnografia como uma descrição densa, haja vista que percebe a cultura como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10). Essa dimensão é bem ilustrada quando vislumbradas as complexas estruturas conceituais com as quais o etnógrafo irá se confrontar (muitas vezes interligadas entre si) e de onde deverá produzir elementos que subsidiem sua investigação.

Com isso, vê o objeto da etnografia como:

Uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como

as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra. (GEERTZ, 2008, p. 5)

Para tanto, Geertz (2008) entende que o pesquisador adepto do modelo etnográfico deva fazer a inscrição do discurso social através de suas anotações, onde o fato narrado se torna possível de ser consultado novamente. Nesse sentido, compreendo que é exatamente a partir do esforço intelectual sugerido por Geertz (2008) na busca de uma descrição detalhada e profunda que busquei pautar a significação do fenômeno social analisado sob ótica das duas comunidades escolares investigadas.

Importante salientar, ainda, que no caso desta dissertação, optei por uma etnografia crítica. Recorrendo novamente a Molina Neto (2010, p. 122), compreendo que essa opção “promove o exercício do pensamento dialético entre teoria e prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo”, em uma perspectiva que permitiria esmiuçar as injustiças ocorridas na trama social.

Por fim, recorro novamente a Woods (1998) para exaltar a percepção da etnografia tanto como uma ciência, quanto como uma arte. Segundo ele, o etnógrafo não sabe o que vai encontrar em campo, pois se trata de um processo em aberto e que, na maioria das vezes, é mais indutivo do que dedutivo.

Destaco esse ponto por entender pertinente rememorar a própria constituição do esforço despendido ao longo de trabalho de campo e as inúmeras inquietações levantadas ao longo da construção do aporte teórico que sustentasse a busca por responder adequadamente àquilo que propus analisar. E, sendo dessa maneira, entendo que, a partir do rigor metodológico constituído de forma planejada, sistematizada e reflexiva durante todo processo investigativo, essa opção metodológica permitiu avançar na constituição e consolidação do objeto de investigação, representado na produção desta dissertação de mestrado.

2.2. ESTUDO PRELIMINAR

Iniciado em dezembro de 2013, a partir dos primeiros contatos junto à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí e, posteriormente, retomados em março de 2014, com o início do ano letivo nas escolas municipais, o estudo preliminar empregado por essa pesquisa visou estabelecer a aproximação inicial do

pesquisador com os dois cenários planejados para receber a investigação. Entendido enquanto um exercício anterior ao trabalho de campo propriamente dito, no caso deste estudo, compreendo enquanto função principal desempenhada por essa etapa a possibilidade concedida ao pesquisador iniciante de conviver com as técnicas e instrumentos de coletas que seriam empregados pela etnografia que se propunha realizar, bem como delinear os ajustes necessários para o desenvolvimento da investigação.

Com isso, associo a investigação preliminar configurada a partir de dois momentos primordiais para a consolidação da presente dissertação: a negociação de acesso com a SMED, bem como o início do trabalho de campo. No que envolve o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação até o aceite e a consequente definição das escolas que receberiam o estudo, foram realizados três encontros em datas alternadas com diferentes membros do órgão municipal, além de um contato com cada instituição de ensino, de onde busco apresentar os detalhes na seção a seguir (Negociação de Acesso).

Entretanto, em relação aos primeiros contatos e observações participantes realizados nas escolas pesquisadas, considero importante pontuar alguns aspectos em função de reconhecê-los como quesitos contribuintes para a completude do processo investigativo. Destaco, de maneira inicial, a tensão provocada pelo sentimento de inserção enquanto pesquisador em contextos até então desconhecidos, se não em sua totalidade, haja vista o estágio realizado junto à SMED de Gravataí, o sentimento de ansiedade se fazia configurado em função das expectativas de antever um trabalho de imersão em culturas pouco conhecidas que se planejava iniciar.

Em um exercício de rememorar o período compreendido pelo trabalho de campo desde as primeiras observações até o findar do processo investigativo, é cristalina a importância desempenhada pela instauração do estudo preliminar. Chego a esse apontamento por reconhecer a gradual aceitação e naturalização da minha presença como observador durante o desenrolar das atividades escolares.

Da mesma maneira, conforme progredia nessa aproximação com os contextos que me debruçava a estudar, intrinsecamente me apropriava das particularidades inerentes aos instrumentos de coleta que iriam compor todo o período do trabalho de campo. Quero dizer com isso que busquei, ainda que em

alguns momentos de maneira inconsciente, uma caracterização particular e própria para minha constituição enquanto etnógrafo.

Tomo como exemplo para isso minha postura durante as observações (postura física, se entendido quanto ao posicionamento e aproximação do observador em relação ao objeto ou fenômeno observado, mas também comportamental no que envolve a maneira de *olhar* os fenômenos que se sucediam no cotidiano das escolas), as técnicas estabelecidas para escrever as informações que entendia necessárias de serem incluídas nos diários de campo e a constante formulação de novos questionamentos a partir do que o trabalho de campo apresentava.

Dessa maneira, uma vez que busco nesse momento descrever o início do trabalho de campo até o estabelecimento e consolidação da coleta de informações, sigo para a seção na qual exploro detalhes da negociação de acesso, concebida enquanto momento fundante da presente dissertação.

2.3. NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Nesta seção, apresento detalhes da negociação de acesso realizada para a definição das duas escolas¹² municipais que se constituíram como os contextos de investigação. Sendo assim, opto por narrar o processo de aproximação junto à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí (SMED), que culminou com a autorização para a realização do trabalho de campo bem como, de modo posterior, a definição e o acesso junto às instituições escolares investigadas.

Localizado em um antigo prédio de uma empresa de ônibus no bairro Parque dos Anjos, o Centro Administrativo Leste possui diferentes secretarias do governo municipal distribuídas em seus seis andares. Além da Secretaria de Educação, localizada no 3º andar, o prédio abriga a SMTER (Secretaria Municipal do Trabalho, Emprego e Renda), a SMDUR (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano); a SMMU (Secretaria Municipal de Mobilidade Urbana); a SMS (Secretaria Municipal de Saúde); a SMEDT (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo), a SMSU (Secretaria Municipal de Serviços Urbanos); além de um salão para eventos e palestras promovidos pela prefeitura.

¹² No sentido de conferir sigilo na identificação das instituições de ensino, opto por substituir seus nomes verdadeiros por fictícios.

Na manhã do 20/11/2013, fui até a SMED a fim de consultar sobre a possibilidade de realização do estudo. Chegando lá, fui encaminhado para a sala de uma das assessoras da Secretária de Educação, para quem, após uma breve apresentação pessoal sobre o acesso ao PPGCMH para a realização do Mestrado, descrevi detalhes do projeto de pesquisa produzido. Feito isso, me foi informado que ela entendia que haveria o aceite por parte da SMED e que ela se comprometia em repassar as informações a essa, solicitando ainda que fosse enviada uma cópia do projeto utilizado para a seleção do PPGCMH e que voltasse na Secretaria em alguns dias para que pudéssemos avançar na negociação de acesso.

Com isso, no dia 29/11/2013, voltei à SMED e, desta vez, ao chegar à secretaria fui informado pela recepcionista que o expediente da assessora com quem havia conversado no primeiro encontro só iniciava à tarde, a partir das 12h30. No entanto, quando estava de saída, encontrei um funcionário concursado da SMED que já conhecia desde a época do meu estágio como professor de Educação Física e passamos a conversar sobre a proposta de pesquisa, além da projeção sobre possíveis escolas que recebessem o estudo.

Por saber que é uma pessoa com bastante tempo de experiência na rede municipal, procurei ouvir suas impressões acerca do que eu havia projetado até aquele momento. O funcionário afirmou que, além da EMEF RM, a qual eu já havia desde o princípio pensado como adequada para a proposta de investigação, indicaria a EMEF AA, em virtude de serem escolas situadas em bairros *novos* e, acima de tudo, pela última estar relacionada a um alto índice de alunos atendidos pelo Bolsa-família, o que evidenciaria, segundo ele, traços do desfavorecimento social. Como estávamos em uma conversa informal, não entrei em maiores detalhes, embora tenha me perguntado o que ele queria dizer ao me indicar essa segunda escola a partir de tais características.

Com essas informações, retornei à Secretaria de Educação na tarde do mesmo dia e, dessa vez, fui recebido tanto pela assessora, quanto pela própria secretária de Educação, que se mostrou bastante interessada na proposta de pesquisa e para a qual pude expor detalhes acerca do objeto de estudo e das opções metodológicas que guiavam o projeto de pesquisa. Prontamente ela ofereceu toda a disponibilidade de execução do estudo e me perguntou se eu já havia pensando em escolas a serem investigadas. Falei primeiro sobre a EMEF RM e ela concordou afirmando “sim, essa é uma das escolas mais interessantes de

receber esse tipo de estudo”. Logo após, falei que havia recebido a sugestão da EMEF AA, por se tratar de uma escola com índice elevado de alunos atendidos pelo Bolsa-família, quando ela, após uma rápida troca de olhares com a assessora, consentiu referindo “É, acho que também é uma realidade que poderia ser estudada sim”.

Uma vez dito isso, a secretária de Educação solicitou apenas que eu anexasse junto à SMED uma carta de apresentação do PPGCMH (ANEXO A), mas reiterando, “visto que *foste* um bom estagiário, não vejo problema em realizar teu estudo conosco”. Retornei no dia 09/12, já em posse da Carta de Apresentação emitida pelo PPGCMH, novamente à Secretaria de Educação. Após entregar o documento de apresentação, ficou decidido junto à assessoria que eu poderia visitar as escolas escolhidas para receber a pesquisa, informando que já havia sido autorizado pela própria SMED.

Assim, na manhã do dia 11/12/2013, dado o fato de minha residência ser mais perto da EMEF RM, escolhi iniciar minha visita às escolas nessa instituição. A instituição fica em um bairro a cerca de 5 minutos de automóvel do centro da cidade e reconhecido pelo senso comum disseminado pela cidade como um contexto de grande vulnerabilidade social. A EMEF RM se situa no coração do bairro, vizinha a um posto de saúde e, no deslocamento até a escola, chama a atenção o fato de que, embora a maioria das vias de acesso seja asfaltada, a rua da escola é de chão batido, o que transmite a ideia de que o bairro vem crescendo em direção à cidade e a escola marca a parte antiga do bairro, com suas ruas ainda não pavimentadas.

A localização da escola foi facilitada, pois já havia participado de um projeto de férias nessa instituição durante minha passagem enquanto estagiário da Prefeitura Municipal de Gravataí. Cheguei à escola às 9h02min e, enquanto estacionava bem na frente do prédio principal, percebi, ao que parecia, que a escola não estava tendo aula naquele dia, pois as portas das salas estavam todas fechadas e não havia movimento de pessoas. Desci do carro e decidi buscar informação com duas mulheres que permaneciam quase junto ao portão de acesso da escola. Após dar bom dia a elas, perguntei se sabiam dizer se a diretora da escola se encontrava naquele momento. De forma solícita, responderam-me que ela não estava, mas que, com certeza, ela estaria no dia seguinte, ainda que não precisassem em qual horário, visto que elas trabalhavam apenas no turno da tarde. Assim, despedi-me de

ambas, agradecendo pela informação e rumei para a outra escola preliminarmente escolhida para receber o estudo.

O trajeto até a EMEF AA leva cerca de 15 min desde o centro da cidade, ou cerca de 20 minutos desde a EMEF RM. Durante o percurso, refiz mentalmente minha apresentação para a instituição, visto que, embora soubesse onde essa se localizava, não conhecia a diretora. Chegando à instituição, rapidamente notei uma semelhança com a EMEF RM: ambas são vizinhas de postos de saúdes municipais. Estacionei bem na frente do colégio às 9h29 e, mais uma vez, não percebi movimentação na escola, o que me sugeria que também não estava tendo aula.

Vi que um senhor vestindo um jaleco azul marinho (semelhante ao de vigilante ou guarda municipal) permanecia sentado quase junto ao portão de acesso. Desci do carro e acessei a escola, dando bom dia ao senhor, que retribuiu o cumprimento, ainda que sem me perguntar o que eu desejava. Por ter uma vaga lembrança de onde se localizava a secretaria da escola (logo no primeiro corredor de um dos prédios) me dirigi até lá.

Chegando nessa sala, vi duas mulheres conversando e esperei alguns instantes até que uma delas saiu do setor. Então me dirigi à outra, perguntando sobre a diretora da instituição. Prontamente ela me disse que era ela mesma a diretora e que estava à disposição. Apresentei-me, dizendo que era aluno do PPGCMH e passei a delinear o projeto de estudo, apontando o objeto, além das questões de pesquisa e os métodos previstos para a investigação. Contei ainda que havia chegado até o EMEF AA por uma indicação da SMED e do funcionário com que havia conversado na secretaria e que, portanto, gostaria de saber qual sua opinião sobre a escola representar ou não um potencial local para estudo.

Nesse instante ela manifestou todo o interesse afirmando que a escola realmente vinha passando por uma mudança bastante significativa no público atendido, visto que no momento era uma das principais escolas municipais em casos de alunos atendidos pelo programa do governo federal Bolsa-Família, que tinha um público também atendido pelo CEREJA (Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite e que, dos cerca de 350 alunos atendidos em um passado pouco distante, hoje recebia cerca de 950 distribuídos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

Disse que desses, cerca de 10 alunos se encontravam na linha da miséria e que por volta de 40 alunos apresentavam laudo médico, o que, para ela, representava

dificuldades na organização harmônica da instituição e possíveis estopins para episódios violentos. Contou que, embora durante o recreio houvesse diminuído as manifestações violentas, visto que a escola desenvolve ações que cerceiam o fato, os alunos ainda “traziam para dentro da escola a violência com que estão acostumados a conviver fora dos muros da escola”.

Prontamente me manifestei dizendo que se tratava de indicadores extremamente significativos para o contexto de pesquisa que estava me propondo a estudar, mesmo que até então não houvesse pensando nesses aspectos. Ela, por sua vez, seguiu contando que chamava sua atenção o fato de que, nesse momento, seis meninas estivessem grávidas na escola, sendo uma delas uma garota de 13 anos. Nesse instante, falou das novas atribuições que o professor estava assumindo hoje em dia e ela me exemplificou com outro fato: na última semana, ela havia retirado bichos de pé de um aluno, visto que ninguém até então o tinha auxiliado.

Afirmar, então, que havia ficado muito interessado em realizar a pesquisa naquele contexto e perguntei o que ela achava da ideia. No mesmo instante, ela consentiu, afirmando que eu seria muito bem-vindo e que, com certeza, poderia contribuir para a própria escola reconhecer melhor a forma como convivia com “aspectos novos para a escola AA”, nas palavras dela. Dito isso, informou-me que as portas da escola estariam abertas no ano de 2014. Com isso, nesse instante me despedi com um aperto de mão, agradecendo pela receptividade e pelo espaço concedido, além de desejar um bom final de ano e boas férias, votos retribuídos prontamente por ela.

Chegada a manhã do dia 12/12/2013, voltei à EMEF RM. Em virtude de não haver ninguém na entrada do colégio e o portão de acesso estar entreaberto, dirigi-me até a secretaria da instituição. Lá, fui atendido pela própria diretora, pessoa que eu já conhecia, visto que, conforme comentado anteriormente, eu havia participado da atividade de férias naquela escola durante sua gestão, além de ela ter sido minha professora em um ano escolar quando no meu ensino fundamental. Após nos cumprimentarmos, apresentou-me à supervisora e sentamos para conversar.

Contei sobre meu acesso ao programa de mestrado, além da intenção da pesquisa que eu estava propondo. A supervisora prontamente me perguntou, “mas tu vais tratar apenas da violência dentro da escola?”, questionamento complementado pela diretora “porque, Gabriel, dentro da escola a gente consegue, de certa forma, conter bastante as brigas”.

Afirmar que a intenção era de entender a relação da escola (e a Educação Física por consequência) com o contexto no qual estava inserida no momento do estudo. Presumo que elas concordaram com minha afirmação, pois, enquanto explicava isso, essas consentiam balançando a cabeça em um sinal de positivo. A supervisora nisso me indagou: “Mas tu irá fazer algum tipo de intervenção?”. Expliquei que não era a proposta de pesquisa, visto que a intenção era a de justamente descrever o contexto da forma mais natural possível, fato alcançado através justamente das observações participantes, diários de campo, entrevistas, diálogos, entre outros. Dito isso, a diretora afirmou “Hum, entendi! Pois serás muito bem-vindo sim, Gabriel”.

Isso posto, disse que a convivência com as violências é constante. Ilustrou ao narrar que o pai de um aluno havia sido executado a duas quadras da escola na semana anterior e emendou falando sobre um aluno que dias atrás havia procurado ela bastante nervoso, pedindo se ela poderia dar carona para ele caso outro rapaz estivesse na rua perto da escola e dissesse que iria “pegá-lo”. Disse que aceitou levá-lo para casa, embora ele não tivesse contado os motivos da ameaça para ela. No outro dia, a mãe e o padrasto desse aluno voltaram na escola, momento em que o padrasto contou: “professora, vou contar o motivo para a senhora. Ele estava com um tijolo de maconha e esse rapaz, que é ligado à gangue dos ‘Bala na Cara’, queria roubar o tijolo, pois era ele quem queria ser o distribuidor de drogas no bairro”. Nisso, a mãe, que acompanhava calada até então, completou: “precisei tirar meu filho do bairro, professora”.

Após esses relatos e, uma vez que havíamos combinado o aceite por parte da escola em receber o estudo, achei pertinente perguntar quantos alunos em média eram assistidos pela escola. Foi-me repassado que são em torno de 700 estudantes nos turnos manhã e tarde, e cerca de 100 à noite no EJA. Dito isso, reforçaram, assim como a diretora da Escola AA, que ficariam me esperando no ano de 2014 para que o estudo pudesse ocorrer na RM e, dessa maneira, encerrei a etapa de negociação de acesso, definindo as duas instituições de ensino acompanhadas por este estudo.

2.4 O CONTEXTO ESCOLAR DE GRAVATAÍ E AS ESCOLAS PESQUISADAS

2.4.1. Gravataí e sua rede municipal de ensino

Localizada a 22 km de Porto Alegre, segundo dados do IBGE (2015), Gravataí possui 270.689 habitantes. De acordo com seu website¹³, a SMED é o órgão responsável pelas atividades educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao ensino fundamental, elaborando e executando os planos e programas educacionais para o atendimento e aprimoramento das necessidades básicas de ensino, mantendo intercâmbio e integração junto a outros órgãos e entidades de educação e culturas locais, regionais e nacionais, ministrando orientação e assistência pedagógica junto ao educando e seus responsáveis, controlando, fiscalizando e assessorando os membros do magistério público municipal, além de executar as diretrizes estabelecidas pelo poder Executivo do município.

Em relação às instituições de ensino, a rede municipal de ensino de Gravataí possui 65 escolas, sendo 64 delas de Ensino Fundamental e 1 de Ensino Médio (IBGE, 2012). Segundo os dados do IBGE (2012), a rede municipal de ensino possui 1443 professores de Ensino Fundamental e outros 53 docentes lecionando no Ensino Médio.

No que diz respeito ao número de matrículas, 1974 alunos foram matriculados na Educação Infantil, 20.996 alunos foram matriculados no Ensino Fundamental, outros 953 alunos no Ensino Médio da mesma rede, além de 1413 alunos do EJA (IBGE, 2012). Já em relação à proposta curricular, destaco que a rede escolar municipal está organizada através do método de seriação das disciplinas.

2.4.2. EMEF RM

O Projeto Político Pedagógico da EMEF RM data de abril de 2009, ainda que tenha tido a oportunidade de analisar a versão com sugestão de acréscimos e ajustes revisados ao longo de 2014. Vale ressaltar que o documento, quando solicitado para análise, estava à disposição na sala da direção. Logo em sua introdução, o documento trata da postura que a escola deve assumir a partir do caráter inclusivo voltado para a integração social e o favorecimento de práticas

¹³ Disponível em: <<https://gravatai.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/12>>. Acesso em 18/02/2015.

heterogêneas, com sugestão de que se acrescentem neste capítulo as leis que tratem da obrigatoriedade da utilização do uniforme escolar (Lei Municipal 3184) e do *bullying* (Lei Estadual 13.479).

No que se refere à filosofia da escola, o PPP dispõe:

A escola tem por filosofia o desenvolvimento das aprendizagens, a construção do conhecimento e a formação do aluno criativo e transformador, respeitando as diferenças de cada um. É, também, filosofia da escola sua integração na comunidade onde está inserida, oportunizando a participação de todos os seguimentos no seu processo educativo, através de ações dialéticas, democráticas e do exercício consciente da cidadania em um contexto sócio-político-cultural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA RM, 2009, p. 3).

A EMEF RM é uma escola que atende alunos das séries iniciais até o 6º ano do Ensino Fundamental durante o turno da manhã e tarde, além de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. Importante destacar, entretanto, que, embora conste no PPP da escola a previsão de implantação de turmas de 7º ano no ano de 2011, 8º ano em 2012 e 9º em 2013, essa ampliação nas séries de ensino ainda não foram efetivadas. Assim, quando no término do 6º ano do Ensino Fundamental, os alunos acabam indo para escolas no centro da cidade, o que, segundo a diretora, representa um momento difícil para as famílias, tendo em vista a necessidade de deslocamento de ida para as instituições de ensino e volta para o bairro, configurando-se, em muitos casos, com o abandono dos estudos.

Ainda no PPP, no item denominado “Diagnóstico da EMEF RM”, o documento sinaliza a respeito da comunidade atendida pela instituição escolar:

Inserida em uma comunidade onde predomina a economia informal – coleta de lixo para reciclagem – a principal fonte de renda advém de benefícios do Governo Federal, a Escola acolhe alunos em diferentes situações de vulnerabilidade social: mendicância, drogadição, exploração do trabalho infantil, violência sexual infanto-juvenil, além de alunos com necessidades especiais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA RM, 2009, p. 7).

Desse modo, aponta a compreensão dos alunos atendidos da seguinte maneira:

Diante dessa realidade, nos deparamos com alunos sem estrutura familiar (crianças assumindo o papel de pai e/ou mãe e, muitas vezes, responsáveis pela renda familiar), que veem na escola um porto seguro, que organiza um ambiente acolhedor, onde as crianças têm possibilidade de desenvolver suas potencialidades como ler, criar, interpretar, dramatizar, refletir e

construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações com a realidade local. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA RM, 2009, p. 7).

No que diz respeito à Educação Física, até o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos têm aula com as próprias professoras unidocentes, desse modo, na escola há apenas um professor de Educação Física, que leciona para as três turmas do 6º ano no turno da manhã. Em relação aos espaços de ensino, a escola possui uma carência de espaço físico para as aulas, ainda que tenha havido ao longo de todo o ano de 2014 o projeto da Prefeitura Municipal para o início da construção de novas salas de aula. Diante do motivo de falta de salas que acomodassem todas as turmas e alunos da escola, os estudantes do 6º ano tiveram suas aulas em um prédio distante cerca de 600 metros da escola, o que impôs à escola, pais, alunos e professores adaptarem-se a essa nova realidade.

A sistemática de aulas funcionou da seguinte maneira: as aulas de todas as disciplinas aconteciam nesse prédio, uma construção térrea grande que passou ao longo do ano recebendo adequações para a realização das aulas. Acessando a construção pela porta que fica à esquerda, logo na entrada à direita havia um balcão onde normalmente estava um guarda municipal. Seguindo no corredor, ao fundo havia um único acesso também à direita que levava às salas de aula e demais cômodos. A primeira porta à esquerda leva à sala dos professores, as próximas três portas conduziam até as salas de aula e, ao fundo, uma porta dava acesso à cozinha/refeitório, ficando os banheiros ao fundo à esquerda. Importante dizer que todas as divisórias, exceto o banheiro, eram feitas de madeira, o que configurava o caráter temporário das instalações.

Ainda assim, no primeiro dia de aula e já com as três turmas em suas respectivas salas de aula, a equipe diretiva fez um convite para os pais que ainda permaneciam na frente da *escola*, convidando-os para conhecer o prédio. Nesse momento, pude escutar algumas mães comentando “ah, mas ficou bom, bem espaçoso. Quero ver os estudos!” (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 02, EMEF RM, 10/03/2014).

A organização da grade de horários posicionou as aulas de Educação Física nos três primeiros períodos das manhãs de segunda, quinta e sexta. A adequação da rotina de aula seguiu com a combinação estabelecida junto aos alunos para que, quando tivessem aulas práticas na Educação Física, se dirigissem diretamente para

à quadra esportiva na escola, ficando sob responsabilidade do professor a condução dos alunos até o *Prédio Anexo*¹⁴.

Para a disciplina de Educação Física, a escola dispõe de uma quadra de esportes posicionada logo na entrada da instituição, feita de concreto e que apresenta sua pintura bastante deteriorada, assim como as goleiras e postes de voleibol, que evidenciam a ferrugem provocada pela exposição ao clima. Já o pátio tem o piso formado por cascalho e brita. Além disso, existe um pequeno saguão (cerca de 25 metros quadrados) com um quadro branco, mas que, por ficar entre salas de aula, acaba gerando e recebendo bastante barulho, o que prejudica o andamento das aulas tanto no saguão, quanto nas próprias salas.

Os materiais utilizados pela disciplina são guardados em um depósito montado em uma peça que antes era um banheiro, localizada entre a secretaria e a sala da direção. Lá estão dispostos equipamentos como cones, bolas de voleibol, futsal e basquete, redes de tênis de mesa, futsal e voleibol, raquetes, colchonetes, tacos de madeira, entre outros. Em relação ao estado de conservação dos materiais, alguns equipamentos apresentam boas condições de uso e outros estão bastante deteriorados, o que evidencia outras amostras da precarização enfrentada pela escola.

Desse modo, constatei uma evidente dificuldade para o estabelecimento de uma rotina de aula adequada para a disciplina de Educação Física, seja pelo espaço físico ou pelos materiais disponibilizados. Além, claro, da própria configuração gerada pelo deslocamento até o *Prédio Anexo* e os recorrentes mal-entendidos, visto a necessidade de os alunos se deslocarem nas manhãs em que tivessem aulas de Educação Física até a escola, representados, por exemplo, nos dias em que o clima estava instável e que ficava a dúvida se a aula seria no *Prédio Anexo* ou na quadra de esportes.

Nesse ponto, vale o contrassenso da realidade escolar com o ponto do PPP que discorre sobre o “Referencial Político Pedagógico” no item C, o qual aponta que, uma vez que a EMEF RM adote como pilar a Teoria Interacionista baseada em Piaget, Vigostki e Paulo Freire, “o espaço físico seja planejado de forma agradável, de modo a criar um ambiente que favoreça a interação, participação e a colaboração entre os pares” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA RM, 2009, p. 8).

¹⁴ *Prédio Anexo* foi a nomenclatura utilizada pela própria EMEF RM para identificar o espaço escolar adaptado a partir de um antigo prédio onde funcionava um mercado de bairro.

Entendo, com isso, que essa discussão abra espaço para refletir sobre a dimensão ideal sugerida pelo PPP e a perspectiva real apontada pela realidade cotidiana vivenciada pela escola e comunidade escolar, bem como uma primeira amostra de outras categorizações de violências em um contexto em que iniciava minha aproximação enquanto etnógrafo.

2.4.3. EMEF AA

Logo nas primeiras páginas do Projeto Político Pedagógico da EMEF AA, quando aborda a filosofia da escola, dispõe-se:

A escola busca uma transformação social que favoreça a inserção do aluno no dia-a-dia, sua compreensão crítica da realidade e sua participação nas relações sociais e diversificadas. Busca trabalhar para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática e menos excludente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EMEF AA, 2008, p. 5).

Apontado pela LDB como central na construção dos processos de participação e, portanto, implementação de uma gestão democrática (BRASIL, 1996), no PPP da EMEF AA existe a compreensão do Projeto Político Pedagógico como “o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria à medida que contempla as intenções comuns a todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações escolares e operacionaliza a proposta pedagógica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA AA, 2008, p. 33). Datado de outubro de 2008, o PPP aponta a Tendência Progressista Libertadora como concepção educacional adotada pela escola, buscando a partir dessa proposta o desenvolvimento crítico e social, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA AA, 2008).

Desse modo, a EMEF AA atende alunos do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Localizada em um bairro distante do centro da cidade, segundo os próprios diálogos estabelecidos ao longo do trabalho de campo, a EMEF AA está situada em um contexto de loteamentos populares composto por comunidades itinerantes e até mesmo assentamentos ilegais, como afirma a Orientadora Educacional durante a entrevista: “[...] nós temos uma invasão agora com 240 famílias [...]” (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2014).

No que diz respeito à Educação Física, assim como na EMEF RM, até o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos têm aula com as professoras que desempenham o papel unidocente. A partir dos 6º anos do Ensino Fundamental, duas professoras com formação em Educação Física lecionam para as turmas, com o acréscimo de que no ano de 2014, em função da organização de horários da escola, uma professora com formação em Pedagogia lecionou a disciplina de Educação Física para uma turma de 6º ano. Em relação ao número de turmas atendidas pelas professoras de Educação Física, a EMEF AA apresentava em 2014: três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano, todas com aula no turno da manhã.

No que tange ao espaço físico para a realização das aulas de Educação Física na escola, existe a disponibilidade de uma quadra de esportes posicionada ao fundo da instituição, ainda que definida como quadra muito mais pela utilização para este fim do que propriamente pelo reconhecimento como tal, visto que é um terreno irregular de chão batido, com as linhas de marcação feitas a partir da fixação de grampos de ferro enterrados no piso e com as goleiras e postes de rede de voleibol enferrujados em função da exposição às variações climáticas. Além disso, existem dois saguões: um pequeno saguão (cerca de 16 metros quadrados) que dá acesso à quadra de esportes, além de outro, esse maior (cerca de 40 metros quadrados), que protege da chuva um dos prédios da escola.

Devo destacar, no entanto, que existe a previsão de que no ano de 2015 seja iniciada a construção de um ginásio de esportes que deverá receber as aulas de Educação Física, além da disponibilidade para associações das comunidades que cercam a EMEF AA. O ginásio estará posicionado logo ao lado da escola, em um terreno que era utilizado pelos professores e equipe diretiva como estacionamento e que, no final do ano de 2014, teve iniciado o processo de limpeza e nivelamento.

Por fim, os materiais utilizados em aula são guardados em um baú localizado na sala dos professores. Nele estão colocados equipamentos como bolas de voleibol, handebol, futsal e basquete, cones, dois sacos com coletes de cor verde e amarela, rede de voleibol, colchonetes, tacos de madeira, dentre outros. Vale destacar, em relação ao estado de conservação dos materiais, que alguns equipamentos apresentam boas condições de uso, por exemplo, algumas bolas que foram recebidas no ano de 2014, enquanto outros estão bastante deteriorados pelo

uso, tal e qual a EMEF RM, expondo igualmente, portanto, sinais da precarização enfrentada por essas escolas municipais.

2.5. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COLABORADORES DO ESTUDO

A partir do objeto de estudo, aponto como sujeitos participantes e colaboradores desta pesquisa os professores com formação em Educação Física das duas escolas investigadas. Entretanto, entendo que a compreensão do objeto proposto por essa etnografia não seria possível sem contar, também, com o envolvimento de participantes privilegiados, nesse caso representado por membros da equipe diretiva, professores de outras disciplinas, alunos e pais e/ou responsáveis.

Sustento essa afirmação, pois, segundo Geertz (2008), na etnografia o comportamento humano passa a ser visto como uma ação simbólica e da qual o investigador constantemente deve se indagar sobre o que está sendo transmitido. Ou ainda:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro aprender e depois representar. (GEERTZ, 2008, p. 7)

Contudo, por se caracterizarem como sujeitos fundamentais para a realização da investigação, concentro-me nesta etapa na descrição dos professores colaboradores do estudo. Aproveito ainda para reforçar que, no sentido de conferir sigilo na identificação dos sujeitos participantes e das instituições de ensino pesquisadas, os nomes verdadeiros dos colaboradores foram substituídos por fictícios, apresentando-os a seguir.

2.5.1. André

Residente em Porto Alegre, o professor André tem 32 anos e se formou em Educação Física (licenciatura plena) no ano de 2006 pela Unilasalle (Canoas). Como

formação complementar, André realizou especialização em Gestão do Cuidado: Escola que Protege (UFSC), além de curso de mesmo nível em Saúde Mental Coletiva (FACED/UFRGS), no entanto, ainda aguardando a elaboração da monografia final para sua finalização.

No ano de 2011, foi aprovado no concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Gravataí, onde assumiu o contrato com carga horária de 20 horas. Sublinho que sua chegada na rede municipal ocorreu, em um primeiro momento, em outra escola, mas que, devido à carga horária, não foi possível assumi-la enquanto professor de Educação Física. Com isso, foi indicado para a EMEF RM, como ele narrou:

Me disseram que tinha uma escola rural, bem pequenininha, bem rural: é essa aqui (risos). O pessoal da secretaria mesmo ficou com o olho arregalado quando ouviu a pessoa que me instruiu para vir para cá, que era um escola rural e tal. Daí me avisaram que não, que não era bem assim e que era para eu me cuidar. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA EM 01/12/2014).

No ano de 2014, o professor André lecionou na EMEF apenas nos turnos da manhã e teve seus horários organizados da seguinte maneira:

Quadro 7. Distribuição da carga horária (prof. André)

	SEGUNDA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º período	Educação Física (661)	Educação Física (662)	Educação Física (663)
2º período	Educação Física (661)	Educação Física (662)	Educação Física (663)
3º período	Educação Física (661)	Educação Física (662)	Educação Física (663)
4º período	Artes (663)	Artes (661)	Artes (662)
5º período	Artes (663)	Artes (661)	Artes (662)

Fonte: Grade de horários da EMEF RM.

Destaco, a partir da análise do quadro apresentado, que é possível perceber que no ano de 2014 o professor André, além da disciplina de Educação Física, complementou sua carga horária assumindo a disciplina de Artes com as três turmas de 6º ano da EMEF RM.

Em relação à rotina de aula desempenhada por André, (I) é recorrente a chegada do professor quase no momento em que se inicia o período de aula, o que o faz ter de buscar e organizar os materiais e espaço onde irá trabalhar durante o 1º

período. (II) Em virtude da mudança de local das aulas teóricas, ficou combinado pelo professor, com o aval da equipe diretiva, que as turmas de 6º ano deveriam aguardar o professor diretamente na escola nos dias em que fossem ter aula na quadra e que, portanto, André também se deslocava até a escola no primeiro período da manhã. (III) Normalmente, entre 9h15 e 9h45 era o momento em que a turma era chamada para o lanche, instante em que o prof. André interrompia sua aula e acompanhava os alunos até o refeitório, que fica ao lado da quadra. (IV) Entre 10h e 10h10, o professor encerrava a aula, guardava o material e organizava a turma para o deslocamento até o *Prédio Anexo*. (V) O horário de intervalo dos professores e alunos era entre 10h15 e 10h30, portanto, (VI) por volta de 10h30, André iniciava os períodos de Artes até 11h50, momento em que encerrava as atividades junto à EMEF RM no turno da manhã.

2.5.2. Vilma

Residente na cidade de Gravataí, a professora Vilma tem 50 anos e concluiu sua formação em Educação Física (licenciatura plena) em 2008 na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Canoas). Antes disso, no ensino médio (antigo 2º grau), Vilma cursou Magistério, o que a habilitou para lecionar para turmas de Currículo (1º ao 5º ano). Já como formação complementar, iniciou uma especialização em Gestão Escolar, mas não a concluiu, visto que o tema não despertou o interesse de Vilma¹⁵.

Estando há 31 anos na rede municipal de ensino de Gravataí, sendo os oito primeiros anos como professora de currículo. Vilma prestou concurso no ano 1991, sendo aprovada para lecionar para turmas de Currículo. Durante cinco anos, atuou como professora de Séries Iniciais em outra escola da mesma rede de ensino, chegando à EMEF AA há 18 anos. Já estando na atual escola, os quatro primeiros anos seguiu lecionando para turmas de currículo, para então, há 14 anos, começar a trabalhar como professora de Educação Física, embora ainda não estivesse habilitada com a formação em nível superior.

A aproximação com a Educação Física ocorreu logo após ter organizado um torneio esportivo na escola, além da própria identificação com a área desde sua época enquanto aluna de formação básica, como ela comentou durante a entrevista:

¹⁵ Informação obtida em um diálogo com a professora no dia da entrevista.

“Acho que eu nasci com isso, desde piá gostava de jogar. Queria ser uma atleta profissional e não consegui, mas hoje trabalho com isso” (VILMA, ENTREVISTA REALIZADA EM 11/12/2014).

Desde então, a professora Vilma cumpre sua jornada de trabalho com 40 horas na EMEF AA. De sua carga horária, 20 horas se referem ao concurso que realizou, além de outras 20 horas como Convocação¹⁶ recebida pela SMED. Dessa forma, no ano de 2014, a professora Vilma lecionou Educação Física na EMEF AA nos turnos da manhã e teve seus horários organizados da seguinte maneira:

Quadro 8. Distribuição da carga horária (profa. Vilma)

	SEGUNDA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
1º período	71	63	72
2º período	71	63	72
3º período	72	71	62
4º período	63	62	64
5º período	64	62	64

Fonte: Grade de horários da EMEF AA.

Em relação à complementação de sua carga horária, no turno da tarde Vilma atuava como professora substituta e auxiliava no laboratório de aprendizagem e biblioteca da escola.

Já no que diz respeito à rotina de aula desempenhada por Vilma, (I) normalmente a professora chegava entre 5 e 10 minutos antes de iniciar a aula e, portanto, buscava o caderno de chamadas na sala dos professores, aguardando o sinal para o início do primeiro período. (II) É recorrente no início das atividades nas salas de aula com quem a professora Vilma teria aula. (III) Na sala, Vilma fazia a chamada, passava orientações sobre as atividades programadas e os alunos organizavam seus materiais, além disso, em alguns momentos a professora utilizava um período para trabalhar aspectos teóricos dos conteúdos desenvolvidos ou avaliações com os alunos. (IV) Quando no caso de aulas práticas, alguns minutos depois dessa organização em sala, Vilma acompanhava a turma até a quadra,

¹⁶ Por Convocação me refiro a um segundo contrato de serviço para além da carga horária adquirida pelo funcionário no concurso público que foi aprovado.

normalmente solicitando auxílio de alguns alunos para buscar os materiais para a aula. (V) A professora lecionava até o final dos períodos, autorizando os alunos cerca de 5 minutos antes do término da aula a irem ao banheiro e beber água. (VI) O horário do intervalo dos professores e recreio dos alunos do 6º ao 9º ano é das 10h15 às 10h30. (VI) No último período da manhã, os alunos seguiam com os materiais escolares para a quadra e, ao término da aula, a professora os liberava para irem embora já da quadra de esportes da escola, contando novamente com o auxílio de alguns estudantes para guardar o material de aula.

2.5.3. Alice

Residente em São Leopoldo, Alice é formada em Educação Física (licenciatura plena) pela UNISINOS, etapa concluída em 2004. Como formação complementar, possui especialização em Exercício aplicado à Reabilitação Cardíaca (Universidade Estácio de Sá).

Com 35 anos, a professora também leciona na rede municipal de São Leopoldo com turmas de 4º, 5º e 9º anos no turno da tarde, além de ser Supervisora do EJA no turno da noite. Já na rede municipal de Gravataí, Alice leciona na EMEF AA desde 2009, ano em que foi aprovada no concurso público ocorrido nessa rede de ensino.

A aproximação da professora até a EMEF AA ocorreu após sucessivas tentativas de organização de sua grade de horários por parte da SMED junto a outras instituições de ensino municipais. Uma vez estabelecida na EMEF AA, Alice comentou alguns detalhes em relação à realidade apresentada a ela quando na chegada a escola: “As gurias (colegas) me contaram que havia sido feito um loteamento e que vieram pessoas de vários lugares. E ser um bairro pobre tudo bem, mas as pessoas quiseram demonstrar seu poder aqui”. (ALICE, ENTREVISTA REALIZADA EM 02/12/2014).

No ano de 2014, a professora cumpriu uma jornada de 20 horas semanais de trabalho na EMEF AA no turno da manhã, tendo sua grade de horários organizada da seguinte maneira:

Quadro 9. Distribuição da carga horária (profa. Alice)

	TERÇA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º período	91	73	82
2º período	91	92	92
3º período	81	92	91
4º período	81	82	73
5º período	81	82	73

Fonte: Grade de horários da EMEF AA.

Por sua vez, a rotina de trabalho de Alice segue os mesmos moldes da assumida por Vilma. (I) Normalmente a professora chegava entre 5 e 10 minutos antes de iniciar a aula e, de forma recorrente, iniciava as atividades programadas em sala. (I) Após as orientações sobre as atividades, Alice seguia com a turma para a quadra, solicitando auxílio de alguns alunos para buscar os materiais, (II) além de que, em alguns momentos, permanecia em sala trabalhando os aspectos teóricos dos conteúdos desenvolvidos junto às suas turmas ou avaliações com os alunos. (III) A professora lecionava até o final dos períodos, autorizando os alunos minutos antes do término da aula a irem ao banheiro e beber água. (IV) Como mencionado anteriormente, o horário do intervalo dos professores e recreio dos alunos do 6º ao 9º ano na EMEF AA era das 10h15 às 10h30 e (VI) no último período da manhã, os alunos seguiam com os materiais escolares para a quadra e, ao término da aula, a Alice os liberava para irem embora já da quadra de esportes da escola, assim como Vilma, entre 11h55 e 12h.

2.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Como explicitado no item “Delineamento da Pesquisa”, esta dissertação retrata uma pesquisa qualitativa que utilizou a etnografia para compreender como se configuram as aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Gravataí, situadas em contextos considerados violentos. Nesse sentido, esta seção é destinada à descrição dos instrumentos utilizados durante o processo investigativo.

2.6.1. Observação Participante

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores. Eles possuem interesses, inimizades, setores sociais constituídos por amigos, familiares etc., ou estão unidos pelos mesmos anseios. (TRIVIÑOS, 1987, p. 141)

A observação participante, instrumento primordial em etnografias, permite a aproximação do pesquisador com o contexto investigado, visto que, conforme Gil (1999, p. 113), “o observador assume, até certo ponto, o papel de integrante do grupo”. Em relação ao nível de participação do investigador no contexto investigado, Bogdan e Biklen (1994) indicam:

A sua participação exata varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125)

Acrescento ainda o importante papel do investigador na coleta de informações justamente a partir da interação estabelecida entre ele e objeto de estudo (BOSSLE, 2008). Para tanto, esse autor sugere que o observador deve se valer de experiências e conhecimentos anteriores para a interpretação e compreensão do fenômeno investigado.

Conveniente ressaltar, também, a importância de sistematizar e organizar as observações a fim de que a transcrição da realidade observada possa ser realizada posteriormente de maneira adequada. Com isso, a observação assume o caráter consolidado a partir de um exercício de repetição e constante aprimoramento, visando assim focalizar com maior clareza pontos específicos relacionados aos objetivos do estudo e à questão de pesquisa (SILVA, 2012).

Para este estudo, iniciei o trabalho de campo em novembro e dezembro de 2013, quando ainda no período de negociação de acesso às escolas, para posteriormente retornar em março de 2014, permanecendo até dezembro do mesmo ano. Desse modo, 70 observações/contatos foram realizadas/-os com os detalhes expressos nos quadros abaixo:

Quadro 10. Especificação das observações/contatos realizados

ACESSO	CAMPO		TOTAL
4h05min	144h55min		149h00min
	EMEF RM	EMEF AA	
	70h50min	74h05min	
	32 obs	33 obs	

Fonte: Diário de Campo.

Quadro 11. Observações e contatos realizados

OBSERVAÇÃO	DATA	LOCAL	DURAÇÃO	PERÍODO
Negociação de Acesso	20/11/2013	SMED	00:45	Estudo Preliminar
Negociação de Acesso	29/11/2013	SMED	01:00	
Negociação de Acesso	09/12/2013	SMED	01:00	
1º contato com a escola	11/12/2013	E2	00:45	
1º contato com a escola	12/12/2013	E1	00:35	
1	07/03/2014	E1	00:30	
2	10/03/2014	E1	01:45	
3	14/03/2014	E2	00:20	
4	17/03/2014	E2	00:50	
5	21/03/2014	E1	01:45	
6	24/03/2014	E1	02:15	
7	27/03/2014	E2	01:45	
8	03/04/2014	E2	02:15	
9	04/04/2014	E1	02:15	
10	15/04/2014	E2	02:15	
11	24/04/2014	E2	02:15	
12	24/04/2014	*diálogo	00:20	
13	25/04/2014	E1	00:45	
14	05/05/2014	E1	02:15	
15	08/05/2014	E2	02:15	
16	10/05/2014	E1	02:15	
17	02/06/2014	E1	02:15	Observação/Campo
18	16/06/2014	E2	00:30	
19	17/06/2014	E1	00:30	
20	30/06/2014	E1	02:00	
21	03/07/2014	E2	03:30	

22	10/07/2014	E2	03:00
23	11/07/2014	E1	02:30
24	15/07/2014	E2	02:15
25	18/07/2014	E1	02:30
26	29/07/2014	E2	03:15
27	31/07/2014	E1	04:00
28	07/08/2014	E2	03:20
29	08/08/2014	E1	02:30
30	14/08/2014	E2	00:30
31	18/08/2014	E1	03:00
32	21/08/2014	E2	03:20
33	25/08/2014	E1	03:15
34	28/08/2014	E2	03:30
35	02/09/2014	E2	01:15
36	04/09/2014	E2	02:00
37	05/09/2014	E1	01:00
38	08/09/2014	E1	03:00
39	09/09/2014	E2	02:15
40	10/09/2014	E2	02:15
41	15/09/2014	E1	03:15
42	19/09/2014	E2	03:30
43	29/09/2014	E1	03:00
44	30/09/2014	E2	02:15
45	02/10/2014	E2	02:30
46	07/10/2014	E2	02:15
47	10/10/2014	E1	02:45
48	13/10/2014	E1	02:30
49	16/10/2014	E2	03:00
50	20/10/2014	E1	02:30
51	23/10/2014	E2	02:00
52	29/10/2014	E2	01:30
53	10/11/2014	E1	01:30
54	14/11/2014	E1	02:45
55	17/11/2014	E1	02:00
56	18/11/2014	E2	02:15
57	24/11/2014	E1	02:15
58	26/11/2014	E2	02:15
59	27/11/2014	E2	03:00
60	01/12/2014	E1	04:00
61	02/12/2014	E2	02:15
62	08/12/2014	E1	03:00

63	11/12/2014	E2	02:30
64 - Último dia	15/12/2014	E1	00:45
65 - Último dia	15/12/2014	E2	02:00

Fonte: Diário de Campo.

A rotina de observação que estabeleci para o estudo envolveu a organização dos horários para que eu pudesse acompanhar as rotinas escolares em diferentes momentos e situações, expressos, por exemplo, no roteiro apresentado no Apêndice A. Para tanto, a primeira adequação necessária foi a de sistematizar meus horários para que pudesse estar disponível para as observações no turno da manhã, visto que eram os horários em que os professores de Educação Física lecionavam nas duas escolas selecionadas pelo estudo.

Não estabeleci dias exclusivos para cada uma das instituições, mas levei em consideração os horários do professor André (segundas, quartas e sextas) e das professoras Alice (terça, quinta e sexta) e Vilma (segunda, quarta e sexta). A partir dos horários dos professores, procurei alternar entre os dias observados, pensando em acompanhá-los lecionando para diferentes turmas, acompanhando a rotina da escola também em dias alternados. Outro ponto a ser destacado é que busquei, ao longo de todo o trabalho de campo, manter aproximado o tempo de observação de cada contexto selecionado para análise a fim de que pudesse cotejar entre as realidades vivenciadas nas escolas AA e RM.

Ainda sobre a organização para a realização das observações, foi necessário planejar o acompanhamento levando em consideração minha grade de horários na instituição na qual sou professor. Em 2014, lecionei nas tardes de segunda a quinta, além dos dois últimos períodos de terças e quartas-feiras pela manhã. Com isso, dispunha das manhãs de segundas, quintas e sextas, além de metade das manhãs de terças e quartas para que pudesse realizar o trabalho de campo.

Para a realização das observações, levava comigo uma caderneta pequena e lapiseira. Nela, anotava tudo aquilo que julgava importante para que, depois, pudesse ser retomado. Para tanto, sistematizei a organização dos diários da seguinte maneira: após a observação nas escolas, buscava em um tempo mais próximo remontar através de um texto descritivo toda a rotina e situações observadas naquele dia, como indica Geertz (2008):

O etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma em acontecimento passado, que existe em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. (GEERTZ, 2008, p. 14)

Como era de se esperar, o período de observações envolveu diferentes momentos e perspectivas de acompanhamento das rotinas escolares. Logo na chegada às escolas, procurei me preocupar em reconhecer o todo, em compreender as rotinas das escolas e como os professores se organizavam dentro desse sistema. Gradativamente fui buscando ajustar o foco com a devida preocupação em manter claro o problema que orientava o estudo, buscando, além de simplesmente efetivar ajustes na ótica de quem acompanhava os momentos de aula, compreender os motivos que me levavam às adequações. Acredito que posso relacionar esse ponto com minha própria formação e o aprendizado enquanto etnógrafo, fato comentado, por exemplo, em uma passagem do diário de campo da EMEF AA.

Com a rotina de manter acompanhamentos semanais das atividades na escola, já é bem facilitado meu acesso e percebo que de maneira recorrente sou cumprimentado por funcionários, professores e componentes da equipe diretiva. Além disso, alguns alunos acabam também me cumprimentando com frases do tipo “e aí sor”. Esta tem sido uma relação interessante de analisar: a permanência no campo e a consequente aceitação por parte do contexto pesquisado. Isso se configura também em um exercício de constante monitoramento sobre o papel do etnógrafo nesse contexto (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 50, EMEF AA, 23/10/2014).

Ao longo do período de convivência nas escolas, a aceitação nos contextos foi gradativa e, acima de tudo, tranquila. Tanto os professores quanto as equipes diretivas se mostraram, desde o início, bastante receptivos e dispostos a auxiliarem sempre que necessário. Em relação a isso, seleciono a passagem abaixo para ilustrar a apresentação para professores que ainda pudessem desconhecer detalhes da minha presença durante o Conselho de Classe do 2º trimestre realizado na EMEF AA:

Sou o primeiro a me posicionar na sala em que ocorrerá o Conselho de Classe. Logo os professores começam a entrar na sala e vejo que a diretora também chega e senta em uma das classes. Ao me ver ela acena com a mão e diz “oi, Gabriel”. A professora Alice também é uma das professoras que irá participar dos Conselhos por lecionar para os 9º anos. Ela larga seu material em cima da mesa onde vai sentar e vem me cumprimentar. Os outros professores também me cumprimentam conforme chegam à sala, pois já havíamos nos visto durante o período em que estou realizando as observações. Com todos os professores presentes, Leticia (Orientadora) inicia, “primeiro, para quem não o conhece, eu gostaria de apresentar o

Gabriel. Ele está fazendo a pesquisa para o Mestrado que ele está realizando aqui na escola, acompanhando a disciplina de Educação Física e hoje ele vai assistir ao Conselho”. Aceno novamente com a cabeça e cumprimento os professores e o secretário da escola novamente. Uma das professoras pergunta: “qual é teu tema de estudo mesmo Gabriel?”, afirmo que se trata de um estudo sobre a forma como a Educação Física se configura em contextos considerados violentos. Nesse momento a diretora interrompe: “O Gabriel esteve aqui já no ano passado e eu afirmei para ele que nossa realidade era muito rica de ser estudada por ele”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 41, EMEF AA, 19/09/2014).

Alunos e familiares também passaram a se acostumar com a minha presença, embora situações inusitadas tenham feito parte desse processo, como, por exemplo, no fragmento que segue:

Enquanto observo, uma senhora entrando pelo portão do colégio, se senta ao meu lado e logo pergunta “que *tu* é moço?”. Digo que sou professor e estou acompanhando a aula de Educação Física para uma pesquisa e ela completa “hum, pensei que fosse da Secretaria de Educação”, e logo depois “eles gostam de educação física, é bom mexer o corpo. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 6, EMEF RM, 06/03/2014).

Durante outra observação, pude supor que o motivo de a mãe perguntar se eu era da Secretaria de Educação se referia ao fato de ela estar buscando vaga sem sucesso para sua filha, uma menina com algum tipo de deficiência, na SMED. Identifico no fragmento abaixo o ponto onde narro essa passagem:

Eu estava sentado em um terceiro banco, junto da senhora que conversava com a Coordenadora Pedagógica na entrada do colégio há pouco tempo e com a filha dela. Reconheci se tratar da mesma pessoa que havia perguntado se eu era da Secretaria de Educação em uma Observação de Campo anterior. A menina, ao que parece, tem algum tipo de deficiência e, no momento em que a diretora da escola chega, a mãe comenta para ela que havia ido mais uma vez na Secretaria em busca de uma vaga para a filha, muito embora não referisse para qual instituição. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 9, EMEF RM, 04/04/2014).

Assim, ao longo do período em campo, busquei acompanhar diferentes momentos das rotinas das escolas RM e AA. Além do que envolvia as aulas de Educação Física (como exemplo as rotinas estabelecidas para o início, a execução e o término das atividades, além da organização das atividades), procurei acompanhar recreios, conviver com os docentes na Sala dos Professores, acompanhar deslocamentos das turmas com os professores, entre outros. E, para cada momento, buscava manter a clareza em me posicionar de modo que pudesse acompanhar

aquilo que observava de um modo que minimizasse minha interferência no andamento natural das ações que se seguiam.

Percebo, portanto, que as observações representaram muito mais do que o simples acompanhamento ou descrições de situações e acontecimentos. No período em que estive em contato com as realidades observadas, direta ou indiretamente, pude ir compondo uma série de fatores que, um a um, constituíram pequenos fragmentos de um mosaico de informações acerca dos contextos que investigava. Destaco, ao comentar sobre isso, o que aponta Triviños (1987):

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objeto, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153, grifos do autor).

Com isso, vejo a perspectiva de densidade das observações abarcadas também a partir do envolvimento do pesquisador e de seu objeto de estudo. No entanto, essa sistematização, organização e aprofundamento das observações estiveram intimamente associadas a outro instrumento de coleta, o diário de campo, cuja empregabilidade descrevo abaixo.

2.6.2. Diário de Campo

De forma geral, o diário de campo é o instrumento de coleta constituído a partir dos registros e anotações de tudo aquilo que permeia o processo investigativo. Triviños (1987) indica que o registro de informações na pesquisa qualitativa representa um complexo processo, não apenas pela importância que o investigador e investigado assumem, mas pelas “dimensões explicativas que os dados podem exigir” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o diário de campo está relacionado ao relato redigido daquilo que o pesquisador pode captar através da convivência com o grupo pesquisado, ou seja, o recolhimento de informações que caracterizem a aproximação e a dialogicidade com o contexto. Assim, para esses autores, a produção dos registros de campo se envolve com dois tipos de materiais:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à dimensão assumida pelo diário de campo. Para Bossle (2003), este diário pessoal contém os juízos e comentários sobre o todo observado durante o estudo de campo ou como Triviños (1987) pondera:

Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada. (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

Para essa pesquisa, os diários de campo estão representados pelas cadernetas e agendas utilizadas ao longo de todo o período investigativo. Nesses instrumentos buscava fazer anotações de tudo aquilo que entendia necessário para a compreensão do objeto de estudo.

No caso específico das cadernetas, pequenos cadernos de capa dura no formato 101mm x 150mm com 80 folhas em média, procurei dividi-las em espécie de seções ou capítulos, uma para cada escola. De modo a sistematizar, mas, acima de tudo, organizar os diários e registros, buscava iniciar as anotações sempre da mesma forma: primeiro identificando a data do registro, o horário e local de início do acompanhamento, seguindo com as anotações sobre as situações que aconteciam durante o período observado, essas realizadas em forma de tópicos. Seguidamente anotei o horário específico de determinados eventos a fim de que pudesse remontar cronologicamente os eventos. No final da observação, registrava o horário de encerramento para que pudesse compor o quadro de acompanhamento.

Após a realização da observação, procurava em um menor período de tempo remontar através de um texto descritivo toda a atividade de acompanhamento ocorrida naquele dia. Desse modo, compus ao longo de todo o trabalho de campo, dois arquivos de texto através do aplicativo Microsoft Word, que levaram o nome das

escolas acompanhadas. Redigidos com a formatação utilizando parágrafos com espaçamento simples entre linhas, ao término das observações cerca de 110 páginas de diário de campo foram produzidas.

Outro aspecto recorrente nos diários de campo foi a utilização de comentários e apontamentos que julgava importante serem registrados para que pudessem ser revisados posteriormente. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Já Triviños (1987) comenta sobre a mesma perspectiva:

As reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades, etc. Isto é por um lado. Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos, etc. Não se perde a oportunidade, se surgir, de fazer observações sobre o referencial teórico: se tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de ideias que podem explicar as características da situação que está em análise, etc. Reflete-se também sobre os pressupostos do pesquisador, se eles estão verificando, se estão equivocados, incompletos, fracos, etc. É muito difícil livrar-se de preconceitos. Eles constituem grave entrave para alcançar a exatidão das observações, a descrição das mesmas. O pesquisador deve realizar uma luta permanente para eliminar esta dificuldade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

Finalmente, saliento que, além do registro do cotidiano escolar, a utilização do diário de campo neste estudo também possibilitou a anotação dos diálogos estabelecidos durante o período de investigação. Com isso, no próximo tópico abordo aspectos relacionados a essa outra importante modalidade de coleta de informações.

2.6.3. Diálogos

Entendido a partir da perspectiva de uma conversação entre duas ou mais pessoas, o diálogo se constitui como importante ferramenta para obtenção de informações durante o processo envolvido com o trabalho de campo. Bossle (2008) destaca que, em função talvez do aspecto informal ou espontâneo, os diálogos

permitem complementar o entendimento dos significados atribuídos pelos participantes para a pergunta de pesquisa.

Já Lourenço (2010, p. 56) sugere “os diálogos como potencializadores dos demais instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa”. Para o autor, o diálogo informal possibilita uma relação direta e espontânea que nem sempre é alcançada pela linguagem verbal direta (as entrevistas, por exemplo), visto que marcado por mensagens implícitas e não lineares.

Gil (1999), ao tratar do que define como entrevista informal, exemplifica que esse tipo de coleta se diferencia da conversação, visto que ela objetiva alguma recolha de informações. Dessa maneira, essa entrevista informal, segundo o autor, “é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado.” (GIL, 1999, p. 116).

Através de diálogos, pude me aproximar, também, de situações envolvidas que se relacionavam com a perspectiva de pesquisa e que não ocorreram, necessariamente nas aulas de Educação Física. Como exemplo um episódio ocorrido na aula de Artes lecionada pelo professor André:

“Surgiu uma história que tu vai curtir” disse o professor André. Perguntei do que se tratava e ele continuou. “Na aula de Artes da última semana, estávamos trabalhando com fotonovela, daí um aluno desenhou ele mesmo trabalhando. Trabalhando em um escritório e daí ele bebia muito. Daí ele se irrita com um colega e dá um tiro no colega. Pô, até aí já é alguma coisa né?”. Eu concordo e peço que ele me conte mais. “Pois é, e o mais sinistro é que na sequência *ele* desenhou ele dando um tiro na própria cabeça”. Ele logo continuou, “e, lógico, logo surgiram comentários do tipo, ‘meu primo tem um revólver assim, cromado’. Daí eu te pergunto, o que fazemos?”. Perguntei a sensação dele sobre o episódio e como reagiu. André afirmou “cara, se fosse no meu primeiro ano aqui acho que iria pirar. Mas agora, sei lá, a gente fica sem opção e diz, tá, vai lá, termina a atividade”. (ANDRÉ, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 32, EMEF RM, 25/08/2014).

Dito isso, procurou me passar a percepção dele sobre a escola inserida em um contexto como o da EMEF RM:

“Me parece que a escola ainda é um alienígena aqui. É um corpo estranho, afinal, os professores vêm de fora trabalhar aqui, mas ninguém é daqui. E nisso a vida dos alunos segue, ela não para. E o pior é que não temos espaço para registrar isso, não tem um lugar do caderno de chamadas para isso”. Pergunto então sobre como ele percebe as violências na escola, pois as violências físicas, talvez a primeira que se possa pensar, não apareceram durante as observações até aqui. Ele afirma “cara, eu vejo a violência

maquiada, invisível. Ela não aparece, mas sinto que ela está ali”. (ANDRÉ, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 32, EMEF RM, 25/08/2014).

Ou ainda, detalhes de um dos episódios de furto ocorridos na EMEF AA, a partir do diálogo com a Coordenadora Pedagógica:

Terminado o intervalo, sigo no pátio sabendo que não haveria mais aula de Educação Física naquele dia. Decido ir então conversar com a Supervisora (Cátia) para saber mais detalhes sobre o furto ocorrido na escola e que havia sido comentado pela professora Vilma. Como havia visto que ela tinha ido para o fundo do colégio, vou até lá. Vejo que estava na frente de uma sala do último prédio. Chegando até ela, pergunto “entraram na escola, Cátia?” e ela responde “sim, de novo! Foi nessa sala aqui. Levaram 2 ventiladores, que era a única coisa de valor”. Ela me mostra a sala, uma sala de aula, mas que, talvez por possuir uma grade de ferro, despertou interesse nos criminosos. Ela logo completa “e olha, hoje até que está melhor, mas eles fazem para provar que entram onde quiserem” (CATIA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 25, EMEF AA, 29/07/2014).

E é justamente a partir dessa perspectiva de informalidade inerente à conversação entre sujeitos – no caso da investigação, entre pesquisador e os sujeitos das comunidades escolares – que pautei a utilização desta ferramenta de coleta. Ou seja, os diálogos para esse estudo serviram como fonte de informações obtidas através da percepção do próprio universo de pesquisa em diferentes momentos do estudo, além de terem contribuído significativamente para a criação de índices para a elaboração das entrevistas, próximo instrumento de coleta de informações discutido.

2.6.4. Entrevistas semiestruturadas

A opção pela entrevista como fonte de obtenção de informações é amplamente utilizada em diferentes âmbitos de pesquisas acadêmicas que abordam em suas investigações o contexto de relações humanas. Representada em um primeiro plano pela conferência formalizada entre entrevistador e entrevistado, essa técnica de coleta permite diferentes configurações de montagem.

Conforme Gil (1999), pesquisadores ligados aos aspectos humanos se utilizam dessa técnica para realizarem, além de coleta de dados, diagnósticos e orientações. Por sua vez, para Bogdan e Biklen (1994, p. 134):

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem se constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Goldenberg (2004) aborda outro importante ponto na utilização da entrevista como instrumento de coleta ao tratar da preocupação com relação pessoal estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Para a autora, “a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança” (GOLDENBERG, 2004, p. 90). Ou seja, cabe ao pesquisador não exprimir opiniões ou antagonismos a partir de uma postura neutra e que influencie nas respostas obtidas.

Para este estudo, foi adotada a opção pelas entrevistas semiestruturadas, planejando-as para os professores colaboradores do estudo, além de membros das equipes diretivas das instituições escolares acompanhadas. Ancoro a sustentação por essa modalidade de entrevista a partir do entendimento de que a construção desse instrumento deverá ocorrer apresentando consonância entre elementos obtidos anteriormente pelo investigador sobre o contexto pesquisado, mas também com espaço para que o entrevistado inclua contribuições relevantes para o estudo, perspectiva comentada por Günther (2006), Bossle (2008), Silva (2012), entre outros.

Desse modo, os entrevistados foram os docentes de Educação Física (portanto, três no total) e dois membros das equipes diretivas (diretora da EMEF RM e Orientadora Pedagógica da EMEF AA), todas elas conforme roteiros apresentados nos apêndices B e C, com alterações nas questões ou formulações de perguntas quando necessário. Em relação à realização das entrevistas, houve a preocupação em ajustá-las para que ocorressem em horários e locais previamente agendados, respeitando a disponibilidade de cada entrevistado.

No entanto, há de se destacar certa dificuldade no ajuste das entrevistas junto aos professores, haja vista que no ano de 2014, os professores da Rede Municipal de Gravataí não tinham a necessidade de cumprir o horário de planejamento nas instituições em que lecionavam. Conseqüentemente, os docentes só estavam disponíveis nas escolas durante suas jornadas de trabalho e, dessa forma, utilizei a flexibilidade dos horários do último mês do ano letivo para que pudesse entrevistá-

los, tendo o cuidado para que as entrevistas com os docentes respeitassem o período máximo de 45 minutos, visto que foram realizadas durante períodos quando os professores não estavam com turmas.

Já no que diz respeito aos membros das equipes diretivas, ressalto que houve relativa facilidade para que as entrevistas ocorressem nos dias combinados, conforme apresento no quadro abaixo:

Quadro 12. Entrevistas realizadas com professores e equipes diretivas

Entrevistado	Função	Data	Local	Duração
André	Professor EMEF RM	01/12/2014	Pátio EMEF RM	37 min
Vilma	Professora EMEF AA	11/12/2014	Sala de aula	29 min
Alice	Professora EMEF AA	02/12/2014	Quadra de Esportes	33 min
Marcia	Diretora EMEF RM	17/11/2014	Sala Professores	36 min
Leticia	Orientadora EMEF AA	15/12/2014	Sala Orientação	35 min

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base nas entrevistas realizadas com os colaboradores do estudo.

Para a gravação, utilizei um telefone Samsung Galaxy S4, pois compreendi que a partir dele poderia acessar com maior facilidade os áudios, além do fato de que o aparelho já havia sido testado acerca de sua qualidade de captação e audição. Para a transcrição utilizei o software Express Scribe Transcription sob forma de controlar através do teclado do computador o áudio das entrevistas, o que reduziu o tempo necessário para essa tarefa, bem como dinamizou esse processo.

Além disso, no início de cada entrevista busquei fazer uma breve explanação de pontos que seriam abordados a fim de tranquilizar e deixar à vontade os colaboradores. Durante as respostas, escolhi não fazer nenhuma anotação a fim de não interferir em alguma comunicação ou expressão corporal dos entrevistados, deixando para o final das mesmas esse tipo de apontamento. No entanto, optei por retomar ou propor novos questionamentos uma vez que entendesse que alguma nova informação pudesse ser explorada durante a própria entrevista.

Em relação a isso, recorro novamente a Bossle (2003) quando comenta que a característica de saber ouvir o entrevistado representa um dos principais fatores

para que uma entrevista transcorra adequadamente. Ou ainda como comentam Bogdan e Biklen (1994):

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a capacidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Se a princípio não entender o que o sujeito está a tentar dizer, peça-lhe uma clarificação. Faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar. Se não conseguir compreender, encare o defeito como seu. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

2.6.5. Análise de documentos

Ao contrário dos instrumentos anteriores, previstos para utilização a partir da interação com o contexto e sujeitos da pesquisa, a análise de documentos se concentra justamente em recorrer a fontes de dados de “papel”, termo utilizado por Gil (1999). Um argumento relevante para a utilização dessa opção de coleta de informações está no fato de que, a partir do acesso a fontes documentais, é possível “evitar a perda de tempo com levantamentos de campo” (GIL, 1999, p. 160).

Para Bossle e Molina Neto (2008), a análise de documentos deve ser vista sob a ótica de propiciar a ampliação de considerações à medida que o trabalho de campo transcorre. Para tanto, propõem a aproximação entre as informações coletadas no campo, aquelas obtidas a partir de outros tipos de instrumentos e o que prevê o discurso oficial presente nos documentos consultados. Dessa maneira, esses autores levantam uma crítica sobre a utilização da análise documental como função secundária quando comparada à utilização de outros instrumentos de coleta por entenderem a possível contribuição que esta técnica oferece na descrição e interpretação da intrincada relação entre a proposta referendada pelos discursos oficiais e a realidade com a qual as escolas se deparam (BOSSLE; MOLINA NETO, 2008).

Para este estudo, a análise de documentos contribuiu para uma melhor compreensão acerca das propostas escolares, além de detalhes singulares a cada comunidade escolar pesquisada. Com isso, ao longo do período de investigação tive contato com documentos legisladores e técnicos, os quais apresento no quadro abaixo:

Quadro 13: Documentos analisados para a realização do estudo

Número	Documento
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 2013
3	Censo Escolar INEP 2012
4	Censo IBGE de 2015
5	Projeto Político Pedagógico EMEF AA
6	Projeto Político Pedagógico EMEF RM
7	Livro de Registros EMEF RM

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base nos documentos selecionados para análise.

No que diz respeito à leitura e fichamento das informações referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos, foi-me disponibilizada nas duas escolas a possibilidade de serem fotocopiadas, o que garantiu facilidade em retomá-las sempre que entendi necessário. Já em relação ao Livro de Registros¹⁷ da EMEF RM, realizei as leituras apenas quando estava na escola. Os demais documentos, por serem materiais de domínio público, foram acessados diretamente das fontes primárias e sempre que julgava necessário serem retomadas.

2.7. TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

De modo inicial, é importante destacar a compreensão de que o processo de interpretação das informações coletadas na pesquisa qualitativa ocorre a partir de organização e análise das informações obtidas ao longo de todo o processo investigativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MOLINA NETO, 1996; BOSSLE, 2003). Ou seja, a sistematização necessária para análise das informações se inicia já a partir dos primeiros contatos do pesquisador com o contexto de estudo, amparado pelas referências que sustentam a perspectiva de abordagem teórica, até findado o processo investigativo.

¹⁷ O Livro de Registros da EMEF RM é um caderno que permanece dentro da Sala dos Professores e onde são anotados acontecimentos ocorridos no *Prédio Anexo*, tais como atas de atendimentos a aluno e/ou pais/responsáveis, registros de atrasos de professores, dentre outros.

Com isso, dentre as alternativas possíveis, compreendi que a triangulação de informações era o procedimento que contemplava de maneira mais adequada de análise do estudo proposto visto que, conforme Bossle (2003, p. 129), essa técnica “se processa com a combinação de várias fontes”. Ou como aponta Triviños (1987):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Sendo assim, estabeleci para o estudo uma sequência de organização das informações obtidas com os instrumentos durante o período de coleta de informações que permitisse, através de procedimentos sistemáticos, a criação de categorias de análise. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “as categorias constituem um meio de clarificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Assim, a análise das informações ocorreu a partir dos seguintes momentos, muito embora não haja, necessariamente, uma separação cronológica entre os mesmos:

a) 1º momento: essa etapa inicial envolveu todo o período de campo e de onde, a partir das observações, diálogos e diários produzidos, planejava a sequência de acompanhamento, bem como formulava hipóteses a serem investigadas e indicadores que pudessem ser abordados nas entrevistas;

b) 2º momento: período em que a exploração do material passou a envolver, também, as entrevistas realizadas com os docentes e equipe diretiva. Ou seja, o entrecruzamento das informações obtidas pelos diálogos, observações registradas nos diários de campo além das entrevistas semiestruturadas;

c) 3º momento: a partir da organização do material coletado em campo, busquei estabelecer a formulação das Unidades de Significados (Apêndice F) e, posteriormente, o agrupamento das mesmas através da proximidade temática;

d) 4º momento: a elaboração das seguintes categorias de análise e blocos temáticos:

Quadro 14: Blocos Temáticos e Categorias de Análise

BLOCOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Manifestações de violências nas escolas pesquisadas	1. Categorização das violências; 2. Concepções estabelecidas pelos sujeitos para os episódios de violências
Cultura, culturas; Violência, violências: do particular ao geral	3. Detalhes das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos nas escolas investigadas; 4. O que é comum e o que é singular: a configuração da Educação Física nos contextos investigados.

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base na definição dos Blocos Temáticos e Categorias de Análise do estudo.

Sobre a categorização, consultando Lüdke e André (1986), é possível compreender que esse processo em si não esgota a análise, ou seja, faz-se necessário que o estudo proposto pelo pesquisador ultrapasse a simples descrição e assuma protagonismo na discussão sobre o tema que aborda. Assim, ainda no que se refere à definição das categorias de análise, importante pontuar que busquei a elaboração das mesmas a partir do esforço de aproximar e retomar constantemente as informações e suas diferentes maneiras de representações com o próprio projeto de estudo e suas particularidades expressas através do problema de pesquisa, objetivos e referencial teórico definidos para a investigação.

2.8. VALIDEZ INTERPRETATIVA

Para Molina Neto (1999), a fim de que se garanta a fidedignidade da análise e das interpretações produzidas ao longo do período investigativo, faz-se necessário o estabelecimento do processo de validade interpretativa. Segundo Bossle (2003), uma vez que na etnografia o pesquisador represente o instrumento para a coleta de informações para a compreensão do que os sujeitos investigados fazem e os significados atribuídos naquele contexto, há a necessidade de obter confiabilidade nas informações coletadas e naquilo que o pesquisador propõe.

Para esse estudo, duas foram as etapas em que busquei garantir que a validade das interpretações produzidas fosse efetivada. A primeira delas através da devolução das entrevistas realizadas com os colaboradores do estudo a fim de que pudessem propor correções e/ou ajustes em suas falas, além da autorização dos

mesmos para que pudesse utilizá-las como material de pesquisa, feito obtido através da apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentados no Apêndice D.

Sustentado no que Triviños (1987, p.37) comenta, “o processo final de interpretação das informações, como as observações que forem sendo feitas durante o desenvolvimento do estudo, ao mesmo tempo, devem ser conhecidos pelos sujeitos da pesquisa”. Em relação a essa etapa, destaco que os cinco sujeitos entrevistados se mostraram acessíveis, aceitando suas participações de maneira imediata e solícita.

Por sua vez, o segundo nível de validade interpretativa se relaciona com a própria configuração da análise e triangulação das informações obtidas no decorrer da investigação. Esse, um esforço hermenêutico em conseguir aproximar e tecer relações a partir do projeto de estudo, os achados produzidos pelos diferentes instrumentos de coleta e o contraste com minhas próprias considerações e interpretações sobre o fenômeno investigado.

De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996), conferir validade nas interpretações produzidas a partir de estudos etnográficos pode se relacionar com a permanência em campo por parte do pesquisador, a empregabilidade entre distintas possibilidades de coletar as informações, além da troca de experiência com outros investigadores. No caso deste estudo, vislumbro a sistematização alcançada ao término do estudo da qual resultaram os blocos temáticos e categorias de análise que nortearam a interpretação dos achados como decorrência de um exercício de constante retomada das informações obtidas através dos distintos momentos e instrumentos utilizados ao longo de todo o período do estudo de campo.

3. O PRODUTO DA PESQUISA

Partindo da premissa de que discutir violências a partir da perspectiva do campo das Ciências Sociais se apresenta um desafio, dada a diversidade de conceituações e manifestações possíveis ao fenômeno, busco nessa seção descrever as formas e compreensões como o tema foi identificado nas escolas pesquisadas. Para isso, a fim de organizar as informações coletadas ao longo do período em campo e apresentá-las neste relatório final, subdivido esta etapa em duas seções: (i) Manifestações de violências nas escolas pesquisadas e (ii) Cultura, culturas; Violência, violências: do particular ao geral.

Desse modo, no primeiro bloco temático (Manifestações de violências nas escolas pesquisadas) busco estabelecer uma discussão sobre o caráter amplo a respeito da temática central desta dissertação de mestrado, ou seja, as violências envolvidas com os cenários escolares investigados. Compreendo nessa opção a possibilidade de discutir as categorizações de violências observadas nos contextos escolares pesquisados, buscando estabelecer a compreensão da proximidade das escolas com episódios dessa natureza, a partir da identificação de como as violências se configuram e ganham materialidade nas duas instituições de ensino (Categoria de Análise “Categorizações das violências”). De modo posterior, uma vez apresentadas as categorizações de violências, proponho compreender e interpretar como os sujeitos colaboradores e participantes privilegiados do estudo percebem a ocorrência de manifestações dessa ordem em seus ambientes de trabalho (Categoria de Análise “Concepções estabelecidas pelos colaboradores para os episódios de violências”).

Já no segundo bloco temático (Cultura, culturas; Violência, violências: do particular ao geral), em um exercício interpretativo de identificar as singularidades e generalidades encontradas em cada realidade investigada, procuro discutir detalhes da configuração das relações sociais estabelecidas nas duas escolas acompanhadas durante o trabalho de campo (Categoria de Análise “Detalhes das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos nas escolas investigadas”), bem como a identificação e descrição dos códigos e símbolos compartilhados entre os diferentes sujeitos envolvidos, a fim de que seja possível estabelecer a configuração da Educação Física nos dois contextos de pesquisa (Categoria de Análise “O que é

comum e o que é singular: a configuração da Educação Física nos contextos investigados”).

3.1. MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

3.1.1. Categorizações das violências

Parei logo após o portão de acesso à escola e nesse instante souo o sinal de início do turno. Pude perceber que as professoras vinham se encaminhando para suas turmas, que faziam filas em frente ao refeitório da escola e notei, entre elas, a diretora (Marcia). Fui ao seu encontro e, após nos cumprimentarmos, ela me convidou para que fosse junto ao *Prédio Anexo* que abrigaria as aulas das turmas de 6º ano. Aceitei o convite e acompanhei-a e também a vice-diretora até o local que fica distante cerca de 600m da escola. No trajeto, que durou pouco mais de 3 minutos, a diretora comentou que no jornal Diário Gaúcho do último sábado, havia sido publicada uma matéria que dizia em seu título “Paz no “R”¹⁸... até quando?”, e a vice disse “não achei legal uma matéria dizer isso. Não dessa maneira, ‘até quando?’”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 2, ESCOLA RM, 10/03/2014).

O fragmento do diário de campo acima retrata uma passagem ocorrida durante a segunda observação de campo ocorrida na EMEF RM, em que, a partir da discussão sobre uma reportagem veiculada no Jornal Diário Gaúcho durante o final de semana que antecedeu minha presença na escola, diretora e vice avaliam a forma como a mídia impressa propôs a abordagem de uma série de assassinatos ocorridos no bairro.

Nela, são apresentados dados de uma ação policial que resultou na prisão de 8 pessoas, desencadeada após o registro de 9 homicídios durante o mês de fevereiro de 2014, em função da disputa pelo controle do tráfico de drogas ilícitas. No entanto, o fato de escolher esse fragmento não se sustenta apenas na notícia alarmante e representativa de um contexto envolvido diretamente com ações violentas, mas sim a repercussão causada pelo título da reportagem frente à diretora e vice a partir de dois elementos centrais no que ele propunha a comunicar: a “paz” e a indagação “até quando?”.

Embora não seja a intenção me deter na discussão etimológica do termo e nem nas opções empregadas pela publicidade a fim de selecionar os termos que iriam compor o que se pretendia anunciar, tomo como ponto de partida o “estado de

¹⁸ A expressão “R” substitui o nome do bairro apresentada pela mídia impressa a fim de se evitar a identificação da localização da EMEF RM.

paz” anunciado pelo título da mídia jornalística para refletir sobre quais relações de paz (e de seu antagonismo, se entendido na perspectiva das violências com as quais determinada comunidade está em contato) se estabeleciam naqueles contextos com que eu iniciava minha aproximação. E mais, até quando um determinado compartilhar social ocupava espaço central nos contextos investigados? Ou ainda, quais as manifestações de violências seriam identificadas com essa aproximação aos contextos investigados?

Ponderações a esse respeito se fundiram com a própria construção do projeto de pesquisa que norteou o estudo até a elaboração dessa dissertação de mestrado em considerações prévias ao campo que me faziam acreditar que as violências mais evidentes seriam aquelas que saltam aos olhos do observador, funcionando como preconceitos. Brigas, desentendimentos, agressões verbais, enfim, em um primeiro momento eram estas as manifestações que pensei encontrar com a investigação. De modo contrário, o trabalho de campo permitiu interpretar que há outras formas e representações marcantes e significativas de violências, as quais procuro categorizar assim:

3.1.1.1. Violências Simbólicas

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo o poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 25).

Através da sistematização da relação entre instituição escolar e sociedade ou ainda entre práticas educativas e a ordem social, Bourdieu e Passeron (1996) discutem a perspectiva que a violência simbólica assume a fim de que se garantam a conservação e a legitimação de determinadas estruturas sociais. Há de se deixar claro que, ao se assumir a categorização “violências simbólicas” nessa etapa do presente trabalho, procuro fazê-lo a partir da leitura contextualizada daquilo que os autores propuseram como alternativa para analisar o sistema de ensino francês da década de 1960.

Em síntese, entendo essa categorização de violência como formas de dominação sustentada por mecanismos simbólicos de poder e que, portanto, sejam menos evidentes em sua percepção. Para tanto, um dos pontos centrais dessa

opção está na cumplicidade, ainda que inconsciente, das instituições escolares e seus agentes para essa reprodução e legitimação da ordem social dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1996). Para os autores:

O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual de classe característica dessa sociedade. (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 236).

Reconheço, no entanto, que, para a análise da violência simbólica, seja preciso inserir nesta discussão o papel do Estado enquanto influência significativa nas relações de força estabelecidas no contexto escolar. Assim, como aponta Mendonça (1996, p. 2, grifo do autor):

A mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado é a violência simbólica, cujo *modus operandi* se dá à sombra da permanente naturalização de seus objetos e/ou alvos, configurando o que se poderia chamar de um permanente 'estado de violência', onde o que está em jogo não é a integridade física de indivíduos e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.

Com isso, ainda que modo formal para o Estado, a escola deveria tratar todos os alunos de maneira igual através dos mesmos processos e práticas (aulas, disciplinas, avaliações e regras iguais para todos os alunos, por exemplo), no entanto, o que se percebe, na realidade, são condições desiguais para que a educação escolar ocorra de maneira comum a todos. Desse modo, entendo a violência simbólica também pelo envolvimento do contexto escolar a partir da relação com episódios envolvendo sujeitos e instituição que ocupam papel de agentes e vítimas indistintamente. E, portanto, procuro me deter a seguir na descrição de traços dos mecanismos e manifestações aos quais as violências simbólicas estiveram manifestadas nos contextos estudados.

Aproximando esse aspecto das realidades pesquisadas, entendo que a primeira e talvez mais evidente associação esteja nas condições estruturais compartilhadas pelas comunidades escolares das duas instituições de ensino. Em se tratando especificamente da configuração física das duas escolas (seus espaços de aula, representados pelas salas, quadras de esporte e prédios escolares, dentre

outros), foi evidente a defasagem e precarização de condições estruturais de trabalho, refletindo, a meu ver, na própria consolidação dos processos e práticas desenvolvidos nas escolas.

No caso da EMEF RM, em função da ausência de espaço para que as três turmas de 6º ano tivessem suas atividades escolares na escola, foi preciso adaptar um espaço novo a partir da utilização de uma construção distante cerca de 600 metros da instituição. Apesar do projeto arquitetônico já aprovado pelo município de Gravataí para a construção de um novo prédio escolar, o ano letivo de 2014 ocorreu com as aulas sendo ministradas no *Prédio Anexo*, como apresento detalhes no trecho abaixo:

Voltei à sala dos professores e vi que um dos senhores que trabalha na reforma aguardava e que, quando a diretora chegou ali, pediu alguns materiais de construção para ela. Logo Marcia saiu para buscar os materiais e eu segui na sala dos professores. Nesse momento, sentou-se junto à mesa a vice-diretora, que não havia visto há alguns minutos e explicou que a mudança era temporária pois a Prefeitura construirá na EMEF RM mais 3 salas, com previsão de entrega ainda para o ano 2014 e que, quando prontas, os alunos voltarão para a escola. Disse também que esse prédio anteriormente abrigava um supermercado e por isso não tinha divisórias internas. Afirmou ainda se tratar de um bom lugar, com rua calçada na frente e “e na parte de cima do bairro”, pois segundo ela “lá embaixo é que acontecem as ‘coisas’ ruins”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 02, EMEF RM, 10/03/2014).

Em relação à interferência do deslocamento Prédio – EMEF RM e vice-versa, ficou definido entre alunos e professor de Educação Física, com o aval da equipe diretiva, que, quando fossem utilizar o espaço da quadra de esportes que existe na escola, os alunos deveriam seguir no início do turno diretamente para a instituição. Ao final das atividades, ficava a cargo do professor conduzir o deslocamento das turmas até o *Prédio Anexo*, locomoção essa registrada no Diário de Campo da seguinte maneira:

Acompanho o deslocamento junto com as turmas. A ida da escola até o *Prédio Anexo* demora uns 8-10 minutos, em função da subida de uma lomba que leva até o local onde acontecem as aulas dos 6º anos. Por não haver calçadas, os alunos sobem pelo meio da rua, em grupos conversando. Os alunos parecem bem acostumados nesse deslocamento e não chamo atenção junto deles. Lembro da fala da vice quando afirmou que essa era a parte “tranquila” do bairro [...]. A descida com a outra turma é mais rápida. Em pouco mais de 6 minutos chegamos à escola. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 26, EMEF RM, 31/07/2014).

No que envolve a EMEF AA, a meu ver, o principal problema físico-estrutural da instituição afetou diretamente as aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2014. Afirmando isso, pois o espaço utilizado e reconhecido como a quadra de esportes da escola era, na verdade, um terreno cercado onde foram colocados postes de voleibol e goleiras diretamente no piso de terra batida e de formação irregular, onde as linhas das quadras de futsal/handebol e voleibol são feitas utilizando fitas presas com ganchos de ferro junto ao solo. Seleciono abaixo duas passagens onde faço referência à quadra de esportes da EMEF AA e que ilustram os entrelaçamentos das condições de precarização:

Acompanho a profa. Vilma até a quadra de esportes. Como o portão está encostado, ela conta que a opção pelo portão surgiu no ano passado, pois muitos alunos matavam aula e ficavam na quadra, fato impossibilitado com essa ação. Subimos a rampa que possibilita o acesso de cadeirantes e, ao acessar a quadra, ela conta: “como tu vê, a quadra é de chão batido, então quando chove tem erosão”, mas complementa “ainda assim fomos campeões dos Jogos Municipais Escolares no ano passado no vôlei”. Constatando, conforme o previsto na última observação, que são duas quadras, uma de futsal e outra de voleibol, identificadas pelas fitas presas ao solo e pelas goleiras e postes de vôlei. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 8, EMEF AA, 03/04/2014).

Pergunto então sobre a cadeirante que conversava desde o início da aula no canto da quadra com uma colega e a profa. Alice comenta “é essa inclusão que eles esperam de nós? Colocar aqui dentro e não termos condições de atendê-la? Eu até fiz algumas atividades durante o ano com ela, mas, por exemplo, agora nesse trimestre trabalhamos futsal...vou fazer o quê? Colocar ela no chão nesse barro?”. Alice se referia à quadra que só é definida como quadra em virtude das goleiras ou poste de vôlei, bem como a marcação do espaço feita com faixas, pois o piso é de chão batido, em um terreno totalmente irregular. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 43, EMEF AA, 30/09/2014).

Entretanto, para além desses reflexos da precarização dos espaços escolares, acredito que outra significativa relação de violência simbólica tenha se situado já na metade do ano letivo, mais precisamente no mês de junho de 2014, que foi marcado pelo período de greve dos professores municipais de Gravataí em função da reivindicação de melhoria nos salários dos servidores. Iniciada em 10/06/2014, a paralisação se estendeu até o dia 30 do mesmo mês e foi encerrada graças a uma decisão judicial sobre a ilegalidade do ato, o que determinou o retorno às aulas por considerá-la abusiva em função da interrupção de serviços essenciais como escolas para deficientes, creches e o prejuízo ao ano letivo, além do

fechamento de vias em função dos protestos¹⁹. A justiça atendeu ao pedido realizado pelo município de Gravataí, que questionou o não-cumprimento da Constituição Federal, que determina o mínimo de 30% da manutenção do serviço público em sua totalidade.

Sobre o início do período de greve, assim registrei no Diário de Campo:

A semana de abertura da segunda Copa do Mundo realizada no Brasil foi marcada também pelo início de uma greve nas escolas municipais de Gravataí em virtude do pleito pela melhoria nos salários dos profissionais de Educação. Esse movimento teve início no dia 10/06, sendo que no dia 11/06 foi realizado um protesto em frente à Prefeitura Municipal. Na manhã do 16/06 fui até a EMEF RM a fim de obter maiores informações sobre a greve. Já enquanto estacionava na frente da escola, notei as salas de aulas fechadas, mas com alguns carros na frente, que julguei serem de professores ou de funcionários da equipe diretiva. Dirigi-me até a secretaria e lá, fui atendido pela vice-diretora, que disse “estamos de greve, querido!”. Afirmei que havia lido sobre a greve, mas que queria saber sobre a adesão da escola. Logo ela afirmou que estavam paralisados, ainda que a equipe diretiva estivesse realizando um rodízio para que permanecesse sempre um de seus componentes na escola, mas afirmando que pensava que na outra semana estariam reestabelecidas as aulas. [...] Decidi seguir para a EMEF AA, a fim de saber como aquela instituição tinha se organizado em relação à greve. No percurso até escola, já na quadra onde ela se localiza, passei por alguns alunos se afastando da instituição (entendi serem alunos por carregarem mochilas nas costas e pela identificação do período que já estava em campo). No entanto, enquanto estacionava, pude notar que em algumas salas de aula havia alunos. Acessei a escola e me dirigi até a sala da direção. Chegando lá, vi que a diretora estava saindo com alguns papéis na mão. Ao me ver, ela veio até mim e nos cumprimentamos. Prontamente ela emendou “está complicado! Pela manhã, 5 professores da área (a partir do 5º ano) aderiram à greve e eu disse que não iria trancar, claro! Mas eu não vou fazer greve!”. Contei que, embora tivesse visto as notícias sobre a greve no jornal da cidade, havia ido até a escola para saber maiores informações. Ela confirmou que, no caso da EMEF AA, a paralisação era parcial. Perguntei, então, sobre as professoras de Educação Física, nisso ela continuou “é, assim: a Vilma está de greve e a Fátima (professora sem formação em Educação Física, mas que leciona a disciplina para uma turma de 6º ano) vai entrar de greve hoje. A Alice não, ela me disse que não vai parar.”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 18 e 19, EMEF AA e EMEF RM, 16/06/2014).

Com isso, mais do que os reflexos provocados pelos 20 dias de paralisação, entendo que diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a greve possam ser discutidas, também, no campo simbólico. No tocante aos professores, compreendo quando no direito de discutir o aspecto salarial e na relação, por vezes conturbada, com o poder público, mas também quando deixam de prestar seus serviços e afetam alunos que ficam desassistidos no seu direito de acesso à Educação.

¹⁹ Notícia veiculada na mídia digital do Jornal Correio de Gravataí no dia 26/06/2014.

Na manhã de segunda, dia 30/06, depois de uma semana muito chuvosa, fui até o *Prédio Anexo*, pois as aulas deveriam ocorrer em sala de aula. Ao chegar, encontrei na sala dos professores a Diretora, a Vice e a Supervisora sentadas junto à mesa. Cumprimentei-as e me juntei a elas. Logo me foi dito que naquele dia, haja vista a chuva e até mesmo a volta do período de greve (que se encerrou em 27/06/2014), havia apenas 32 alunos das 3 turmas que compõem os 6º anos e que, segundo elas, apesar do retorno às aulas, os alunos demorariam para se reorganizar. Além disso, me foi dito que apenas um professor havia vindo dar aula até aquele momento (são três professores no turno, que se dividem entre as três turmas), sendo que dos professores faltantes ou pelo menos com atraso um era o prof. André. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 19, EMEF RM, 30/06/2014).

Na própria relação dentro da classe de professores, dada a paralisação parcial da categoria (seria direito de todos à condição de melhores salários, mas reivindicação de apenas alguns?), como identifico nos trechos relacionados abaixo:

Encontrei a profa. Vilma saindo da sala da direção com algumas folhas de papel nas mãos. Cumprimentamo-nos e ela contou que nesse dia estava sendo recuperado um dos dias de greve ocorridos no mês de junho. Assim explicou que apenas os professores participantes da greve estavam cumprindo a jornada de trabalho, enquanto os não participantes ainda estavam em recesso. Logo lembrei que a profa. Vilma e Fátima haviam aderido à greve, enquanto a profa. Alice não. Por isso o motivo de a profa. Vilma estar lecionando, pois segundo a grade de horário que recebi, a terça-feira não era dia dela na escola. [...]A turma que a profa. Fátima acompanhava era composta por 10 alunos (7 meninos e 3 meninas), o que evidenciava que o dia era muito mais para a recuperação de greve, visto a baixa quantidade de alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 25, EMEF AA, 29/07/2014).

Na posição das equipes diretivas em lidarem com a adesão à greve, visto que em ambas as escolas durante todo o período de paralisação havia membros das direções mantendo as escolas “abertas” e, embora não tenham impedido a adesão dos professores ao ato, tiveram de reorganizar seus calendários do ano letivo a partir das orientações da mantenedora, no caso, a SMED de Gravataí, como descrevo no seguinte fragmento:

Enquanto esperava na sala dos professores, notei que alguns alunos chegavam atrasados e se dirigiam para suas salas de aula, não passando em nenhum local antes ou falando com alguém sobre a autorização de entrada em sala atrasados. Ainda na sala dos professores, percebi um cartaz afixado em uma das divisórias utilizadas para separar os ambientes com informações sobre o cronograma de recuperação dos dias em que os professores estiveram em greve. A solução encontrada pela direção, a partir de uma orientação da Secretaria Municipal de Educação, foi a diminuição do recesso escolar de duas para uma semana, além da utilização de

sábados letivos. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 24, EMEF RM, 18/07/2014).

Ou ainda, no que diz respeito ao Poder Público, ao conduzir a relação com seus funcionários, sustentado exclusivamente pelo orçamento e a vitalidade das finanças públicas, além do uso de dispositivos legais que garantissem seu interesse sobre o professorado, expresso, por exemplo, no fragmento a seguir:

Após isso, a diretora e a vice afirmam que vão descer até o colégio. Permaneço junto da Supervisora na sala dos professores e resolvo perguntar sobre a greve. Como havia saído na mídia o fato de que a greve havia acabado em virtude de uma decisão judicial que exigiu o retorno às aulas por considerá-la ilegal, ela me afirma “ele (prefeito) nem quis conversa. Mas vamos seguir buscando aquilo que entendemos ser nosso direito”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 19, EMEF RM, 30/06/2014).

Enfim, embora reconheça a delicada discussão acerca dos processos de instauração de greve em função das diferentes perspectivas e óticas de análise ou ainda sobre o desinvestimento do poder do Estado na criação e destinação de investimentos para a escola pública, julgo que seja inevitável a não abordagem dessas situações enquanto representações simbólicas de violências manifestadas durante o trabalho de campo nas duas escolas investigadas. Assim, acredito que a análise das situações ilustradas precise levar em consideração, por exemplo, a contribuição que geram para o próprio efeito de agravamento do trabalho escolar e, por consequência, docente.

Consultando Enguita (1991), ao discutir a docência a partir da ambiguidade entre sua posição profissional ou proletária, o autor associa a deterioração do trabalho do professor a fatores como a escassez de investimentos oriundos do poder público, à intensificação e à autonomia do ofício, à desqualificação de suas tarefas e à degradação do interesse no trabalho. Já para Wittizorecki (2001), fatores relacionados à intensificação do trabalho do professor devem ser analisados não apenas a partir do aumento de atribuições, mas, “como processo inserido em um contexto social, político e econômico definido, o trabalho docente e a intensificação que nele se desdobra, repercute as pautas da organização social mais ampla” (p. 92).

Deste modo, recorro novamente a Bourdieu e Passeron (1996) quando indicam:

Concretamente, não se pode compreender o aspecto propriamente pedagógico da crise que conhece hoje em dia o sistema de ensino, isto é, as desordens e as discordâncias que o afetam enquanto sistema de comunicação, a não ser que se leve em conta de um lado o sistema das relações que une as competências ou as atitudes das diferentes categorias de estudantes com suas características sociais e escolares e, de outro lado, a evolução do sistema das relações entre a escola e as classes sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p. 120).

3.1.1.2. Microviolências (Incivilidades)

Dentre as categorizações de violências observadas nos contextos investigados ao longo do período do trabalho de campo, acredito que a incivilidade seja a mais subjetiva de ser analisada tanto pela sua identificação e dimensão menos evidente, quanto pelo sentido e a representação social que ela assume para cada sujeito ou, de modo mais amplo, cada contexto em que ocorre. Assim, interpreto que a comunicação verbalizada realizada a partir de palavras grosseiras e comportamentos antissociais pode estar relacionada tanto a microviolências quanto a violências psicológicas ou físicas.

Desse modo, caracterizo as microviolências (DEBARBIEUX, 2002; MARRA, 2007; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009) enquanto comportamentos de oposição aos de bem-estar e convivência harmoniosa e opto por enquadrar as agressões de ordem verbal proferidas com a intenção de causar dano ao outro relacionadas com a próxima subseção (“Violências Físicas e Psicológicas”). Para isso, vislumbro como ponto inicial para essa opção etimológica o que Devine (1996) sugere quando aponta que no contexto escolar se misturam o ensino e a cultura de rua.

Ou seja, uma vez que sustento a concepção de educação escolar relacionada com a reprodução de um arbitrário cultural dominante (PÉREZ GÓMEZ, 2004), não entendo como possível analisar as relações estabelecidas na trama escolar a partir de uma perspectiva linear e exclusivamente harmônica, mas justamente a partir de relações de força em constante choque entre si, que provocam recorrentes adaptações. Associo a isso o que Neira e Nunes (2008, p. 44) afirmam:

Com esse enfoque, a escola e mais especificamente cada aula passam a ser vistas como cenários vivos de interações em que se intercambiam explícita ou tacitamente ideias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados. O que ali acontece é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário e intrincado entre o contexto em que as políticas públicas foram formuladas,

as formatações das propostas curriculares pensadas, em geral, por pessoas distantes da realidade local de cada escola, o que o corpo docente, na particularidade de cada professor, entende por educação e como desenvolve sua tarefa pedagógica, a maneira como a instituição escolar responde às pressões sociais das mais diversas ordens e que os alunos estão dispostos a fazer.

Importante pontuar que, ainda no período anterior ao trabalho de campo, o conceito prévio que estabeleci para os xingamentos proferidos por um sujeito para outro se relacionavam de modo restrito à perspectiva verbal de violências (violências verbais) e que brincadeiras ditas violentas, de fato, seriam manifestações de violências físicas. No entanto, com o andamento do trabalho de campo, passei a perceber que, para inserir esses comportamentos e representações em determinada categorização, era preciso analisá-los a partir da relação da ação de todos os envolvidos com essas manifestações expressadas corporalmente ou verbalmente. E que, desse modo, não seria adequado inserir toda e qualquer manifestação desta natureza sobre a inscrição de uma única categorização de violências, motivo pelo qual preferi adotar uma categoria envolvendo as microviolências ou incivildades e outra relacionada a violências físicas e psicológicas.

Entendo dessa maneira haja vista que, dependendo da cultura envolvida, algumas “brincadeiras” ou “palavrões”²⁰, por exemplo, podem ser vistos como códigos de pertencimento e o compartilhar de símbolos e signos, ao mesmo tempo que podem ser entendidos como violências por sujeitos que compartilhem de outras culturas. Com isso, o ponto de análise que proponho não é estabelecer juízo acerca das interações sociais ou a utilização de termos e expressões obscenas ou grosseiras, mas justificar a opção de analisá-las levando em consideração a relação e o sentido estabelecido entre os sujeitos envolvidos na comunicação, o que se pretende anunciar com a utilização de determinadas expressões e/ou manifestações, além da mediação proposta pelo professor para esses códigos trazidos para a aula pelos alunos.

²⁰ Opto por utilizar o termo *palavrão* relacionado a palavras obscenas ou grosseiras e não a expressão *xingamento* por entender que é necessário levar em consideração o sentido que determinadas expressões e comunicações verbalizadas assumem em cada situação ou relação social. Assim, sustentado pela interpretação das informações obtidas em campo, o *palavrão* pode assumir traços de xingamentos quando proferidos com a intenção de atacar o outro (nesse caso, violência psicológicas), mas também pode se relacionar códigos compartilhados por determinadas culturas e que não necessariamente se relacionem a ações de violência (nesse caso, microviolências).

Dessa forma, presenciei ao longo do período de campo momentos em que os alunos pronunciavam termos estabelecidos entre eles ou que interagiam de determinadas maneiras e que, embora pudessem representar o estopim para o estremecimento das relações sociais produzidas em aula, pareciam componentes das culturas compartilhadas pelos estudantes. Identifico em relação a isso alguns trechos onde entendo a ocorrência de “palavrões” restrita muito mais a formas e códigos de convivências comungados pelos sujeitos do que a gestos de violência:

Na quadra adaptada de vôlei, sentado, está mais próxima de mim e posso escutar um menino dizer para seu colega ao partirem os dois para buscar a bola que havia sido lançada: “saí que é nossa, ‘viado’”. Olho para eles e vejo o aluno que falou o “palavrão” buscando a bola, enquanto o outro voltando sorrindo para a quadra e se posicionando novamente em seu lugar. Logo o aluno que buscou a bola volta até o espaço de jogo e continuam jogando, a meu ver, sem nenhum tipo de reação ou animosidade entre eles, embora o tratamento ocorrido entre eles a partir de um “palavrão”. Percebo que todo esse fato passa despercebido pelo professor, que segue do outro lado da quadra. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 06, EMEF RM, 24/03/2014).

Durante a execução da atividade, a professora em alguns momentos corrige com frases como “é atrás da linha”, “cuida a linha”. Depois, as colunas se posicionam na linha de 3 metros, marcação esta feita com corda e fitas, e começam um trabalho de toque e manchete. No fundo de uma das colunas, 2 meninos “brincam” se empurrando e uma das meninas “incentiva” com o coro “briga, briga”. Os dois alunos sorriem durante a simulação, talvez daí o fato de a professora não ter falado nada sobre o episódio. A atividade segue normalmente. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 08, EMEF AA, 03/04/2014).

No entanto, é preciso deixar claro que, em alguns momentos, constatei os professores se posicionando sobre a verbalização de determinados termos ocorridos no cotidiano escolar, em virtude talvez desse entendimento sobre padrões socialmente instituídos de tratamento e convivência. Um exemplo para isso pode ser identificado através de um diálogo estabelecido com uma professora da sala de recursos especiais durante uma passagem em que o guarda escolar utilizou um “palavrão” perto de um aluno e foi repreendido por ela, afirmando “os alunos já vivem em uma cultura onde o ‘palavrão’ é normal, mas aqui na escola não podemos utilizá-lo como algo comum” (PROFESSORA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 40, EMEF RM, 15/09/2014). Ou ainda como no trecho abaixo:

No quadro branco afixado em uma das paredes do saguão, André passa as questões que abordam o bloco temático “Lazer e Recreação”. Os alunos, utilizando seus cadernos, precisam copiar, responder às perguntas e, ao

final, apresentar o caderno para o professor. As perguntas abordam questões como: o que é lazer; o que é ferramenta de lazer; diferenciar ferramentas de lazer públicas e privadas; entre outras. Os alunos parecem tranquilos e acostumados com essa dinâmica de realizarem trabalhos escritos em aula. No entanto, um aspecto que chama a atenção é que, nos dias em que tiveram aula com outras turmas, a agitação era visivelmente maior, com isso, em alguns momentos são ditos alguns palavrões e que, devido ao maior silêncio, acabam chamando a atenção. Em um determinado momento o professor André comenta “pessoal, vou ter que começar a advertir vocês ‘na real’ mesmo, no caderno de chamadas, porque tá saindo muito ‘palavrão’ aí”. Alguns alunos pedem desculpa “foi mal, sor”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 49, EMEF RM, 20/10/2014.)

Acredito, então, que as situações citadas nesta seção, embora possam se relacionar com a perspectiva verbal de violência, são distintas em seus significados e representações, uma vez que apontam para diferentes perspectivas de comunicação entre os sujeitos envolvidos e exprimem relações de agrupamentos e posições sociais compartilhadas em cada realidade escolar a partir do entrecruzamento de culturas nelas ocorridas. Essa complexa trama escolar é bem ilustrada em uma passagem da entrevista realizada com o prof. André e com a profa. Alice quando questionados sobre a ocorrência de violências nas escolas em que lecionam:

Bom, então naquela separação do tipo de violência, a violência que a gente vê mais é a de negligência, a comunidade é um bolsão que se caracteriza por este tipo de violência. Então muitos códigos que são violentos para quem vem de fora, para eles já não são tanto, não é um sofrimento tão grande, existem sofrimentos mais fortes. Dentro da escola, eu que vim de fora me senti violentado de como lidar com essa situação. Como tu entras em um local em que os códigos são diferentes e estes códigos para ti, normalmente, são referentes a violências, como xingamentos, agressões, soco, tapa? E aquilo eles fazem e, daqui a pouco, desfazem. Eles se “pegam”, mas dentro de pouco tempo está tudo bem. Então essa é questão da violência que é muito forte aqui, tu vais ter históricos familiares muito pesados, mas que já fazem parte da vida deles. E isso é trazido para dentro da escola. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

Tem aquela questão da violência verbal. Às vezes eles acham que tu é um igual a eles e como eles tratam até os pais ou irmãos daquela forma em casa, eles te tratam daquela forma. Então é uma questão de que para ti é uma falta de respeito, mas para eles é a vida deles, pois é assim que eles se chamam, que se tratam em casa e não quer dizer que é falta de carinho ou falta de amor. Mas não deixa de ser uma violência, né? (ALICE, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 02/12/2014).

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 24), “o pertencimento a um grupo social implica ter interesses semelhantes acionados, sentimentos e valores compartilhados. São essas construções que vêm de fora que definem o

pertencimento de um indivíduo a uma categoria.”. Com isso, é preciso contrastar as diferentes culturas compartilhadas pelos sujeitos das comunidades escolares (alunos, professores, pais/responsáveis, equipe diretiva, dentre outros) a partir do choque entre si e com as normas impostas pela escola enquanto instituição social como sugere Abramovay (2003, p. 33):

Em geral, as escolas impõem regras a quem vive no seu cotidiano, sobretudo aos alunos. Dentre elas, provocam reações mais imediatas as relacionadas à observância do horário das aulas, ao uso do uniforme, à identificação e às práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar. Na maioria das escolas há regras referentes a todos esses aspectos, mas não ocorre o consenso da própria comunidade escolar em relação a elas.

Entretanto, há de se deixar claro ainda que ao fazer uso desta categorização não pretendo minimizar os efeitos sociais produzidos por episódios relacionados a essas microviolências. Para Debarbieux (2002):

Os levantamentos de vitimização mostram como o *stress* acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais espetaculares. (DEBARBIEUX, 2002, p. 82).

Recorrendo novamente a Abramovay, Cunha e Calaf (2009), embora, em alguns casos as palavras obscenas (“palavrões”), por exemplo, representem uma transgressão de normas socialmente produzidas de convivência, elas podem estar diretamente associadas a um clima de tensão ou insegurança em lugares públicos, uma vez que se representem causas para agressões físicas (um “palavrão” entendido como xingamento, por exemplo, pode originar uma briga), categorização abordada na próxima subseção.

3.1.1.3. Violências Físicas e Psicológicas

De forma resumida, proponho como caracterização de “violências físicas e psicológicas” ações brutas que visem causar dano ao outro e que, independente da origem, impliquem interferências nos processos de escolarização. Dessa maneira, incluo nesta categorização episódios de brigas, ameaças ou agressões à integridade física e/ou psicológica, *bullying*, roubos e furtos, tráfico de drogas, violência familiar, dentre outros.

Com isso, uma vez estabelecido esse conceito, nesta subseção busco apresentar algumas das variáveis desta categorização identificadas com o trabalho de campo nos contextos de pesquisa. E, embora a menor quantidade de episódios inseridos nesta análise se comparados às outras categorias de violências propostas pelo presente estudo, presumo que esta seja a categorização mais delicada de ser abordada, em função de ela estar intrincada com fatores internos e externos à instituição escolar, além da dimensão e gravidade assumidas para fenômenos, como apontam Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 276):

As dinâmicas no ambiente escolar são produtoras de diversas espécies de relações, ao mesmo tempo em que reproduzem e ressignificam interações que acontecem para além dos limites do colégio. Nesse âmbito está situada a enorme diversidade de relações que se dão neste espaço, dos mais variados tipos, que se entrelaçam na conformação do ambiente escolar. Fazem parte desde relações de solidariedade e amizade até relações conflituosas; quando não bem trabalhadas podem se transformar em situações de violência.

Durante o período do trabalho de campo, diferentes variáveis dessa proposição de categoria de violências foram identificadas, seja através das observações, seja, principalmente, através dos diálogos estabelecidos com os colaboradores do estudo. E, de certo modo, era de se esperar essa variabilidade de manifestações, haja vista que o estudo foi planejado a partir da seleção de escolas inseridas em contextos estigmatizados como violentos. Para Ruotti (2010, p. 341):

Atualmente, o ambiente escolar aparece de maneira reiterada como espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, as quais estariam interferindo no trabalho educativo ou mesmo inviabilizando-o. Como consequência, verifica-se a construção de uma atmosfera de medo e de suspeição que incide diretamente sobre a conduta dos alunos e sobre as condições de vida que estes possuem fora da escola, principalmente no caso de escolas localizadas em regiões caracterizadas pela violência urbana.

No entanto, entendo que a configuração destas ocorrências aconteceu de maneira diferente daquela concebida previamente. Afirmo isso, pois, já nas primeiras observações de campo, constatei que as relações das escolas com as violências físicas e psicológicas não poderiam também ser estabelecidas levando em consideração apenas seus espaços físicos (violências com origem dentro da escola exclusivamente), mas, principalmente, a partir da interação das histórias singulares de cada aluno com a instituição escolar, seus professores e equipes diretivas. Ou

seja, era necessário relacionar os compromissos formais da educação escolarizada com as realidades particulares de cada contexto.

Destaco, então, duas passagens onde é possível identificar essa relação próxima da convivência das escolas com episódios de violências que, embora não fossem deflagrados dentro de seus espaços físicos, estendiam-se para dentro deles como um prolongamento do contexto social compartilhado no bairro:

Para a Orientadora Pedagógica, o aspecto da violência está “muito próximo dos alunos”. Ao afirmar isso, ela cita como exemplo a conversa que a diretora teve com um policial da brigada militar na noite anterior (vale lembrar que no turno da noite a escola recebe turmas de EJA): “para nossa segurança, o policial disse para que não buscássemos nos aprofundar nessas relações de brigas entre gangues que existem no bairro”. Disse, ainda, que soubera há pouco do assassinato de um ex-aluno da escola ocorrido ali mesmo no bairro. Com isso, afirmou que incomodava essa impotência frente a episódios desse tipo e por saber que restava a eles apenas não se “intrometerem”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 01, EMEF RM, 0703/2014).

Pergunto sobre a incidência de furtos e Catia diz que é quase a 10^o vez no ano que “entram” na escola. “Só falta entrarem na direção!”, em referência ao fato de que na sala da direção existem computadores, além da TV de LCD utilizada pela escola.). Acompanho a Supervisora até a sala da direção e no caminho ela conta “Gabriel, é difícil! Sabemos de muitos alunos que estão envolvidos com tráfico. Hoje mesmo, dois que estavam no portão conversando com outros meninos na rua, eu sei que estão no tráfico”. Ela se refere a dois adolescentes que no recreio conversavam com outros três adolescentes na grade da escola. “É bem complicado. Mas a gente vai tentando fazer a nossa parte” e logo ela pede licença, seguindo para a sala da direção. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 25, EMEF AA, 29/07/2014).

Ou ainda a proximidade de alunos com a convivência de armas de fogo, expresso em um diálogo que presenciei entre estudantes:

Veio outra turma e nesta me chamou a atenção um menino maior que os colegas, usando boné de um time de basquete americano, brinco alargador em uma das orelhas, jeans e camiseta folgada, o que o diferencia enquanto um estilo de se vestir dos demais. Logo o escuto comentando com outros dois colegas menores e com idade que entendo semelhantes à do ao restante da turma: “Lá, aquele lá é meu primo. Ele vendeu um 38 pra um cara por 200 pila”. Como os meninos que estavam com ele ficaram rindo, ele disse vamos ali. Vi que ele apontava para 3 adolescentes que estavam sentados em uma casa logo do outro lado da rua que dá acesso à escola. Foram até o portão e vi que um dos adolescentes atravessou a rua e começaram a conversar. Ele perguntou “né que tu vendeu o 38?” e o adolescente consentiu ao balançar a cabeça. O guarda escolar, sentado logo ao meu lado continuava lendo seu livro e não esboçou reação nenhuma. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 5, EMEF RM, 21/03/2014).

E, ainda, através de uma conversa com a Orientadora da EMEF RM, quando na ocorrência de um incêndio no bairro que, segundo os comentários de funcionários e moradores, estava relacionado ao envolvimento com o tráfico de drogas ilícitas:

Dito isso ela perguntou “vistes a casa que pegou fogo lá no bairro?”, em uma referência a um incêndio ocorrido no bairro onde fica a escola e onde haviam morrido um pai e duas crianças em uma casa que pegou fogo durante a madrugada. Comentei que havia ouvido em uma rádio que o incêndio teria sido provocado por uma vela deixada acesa por uma das filhas, a qual havia conseguido fugir do fogo. Prontamente ela respondeu, “É, mas não foi bem assim” e completou “o pessoal que trabalha na escola e o comentário dos moradores é de que o incêndio foi criminoso”. Passei a ouvi-la com ainda mais interesse e ela continuou “a menina mais velha, que é nossa aluna do 6º ano, da turma 662, parece que roubou o celular da namorada de um traficante e teriam dito para ela que isso não ficaria assim e que “apagariam” a família dela, por isso ela não ter morrido também, pois ela sabia”. Continuei atento a tudo que ela falava e ela continuou “agora, esta semana, na sala dela, na classe onde ela senta estava escrito assassina. Mas ela nem foi na aula mais e nem sei o que vai ser dessa menina, pois a mãe está hospitalizada e a família do pai, que mora lá no bairro, não quer saber dela”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 12, EMEF RM, 24/04/2014)

Entendo, com isso, indícios do quanto os fatores externos ao ambiente escolar adentram e influenciam nas relações estabelecidas dentro das instituições. A questão do tráfico e a violenta disputa entre gangues para o controle de distribuição de drogas ilícitas nos bairros em que as escolas estão inseridas, por exemplo, foram pontos comuns às duas instituições. Relaciono também a própria configuração hostil estabelecida em algumas famílias, reconhecidas por professores e equipes diretivas através das histórias de vidas dos alunos.

Ou seja, situações para além dos muros das escolas, mas (re)conhecidas por professores e membros das equipes diretivas que precisam de alguma maneira lidar com essas situações para a construção de suas práticas pedagógicas. Desta situação vejo emergirem traços do que Wittizorecki (2009) comenta sobre o fato de essas novas demandas e contextos enfrentados pelo trabalho docente refletirem em sensações de estranhamentos, dúvidas e incertezas.

Explica Ruotti (2010) que a relação da escola tendo seu espaço adentrado por questões de ordem externa (o tráfico de drogas ilícitas, por exemplo) repercute nos riscos e incertezas geradas nos sujeitos das comunidades escolares, conseqüentemente reverberando nas representações e práticas assumidas pelos profissionais da escola, “isso porque a ameaça que constitui esse externo, na forma

de violência, permeia fortemente as concepções dos profissionais sobre sua clientela e sobre os fins da educação e os meios necessários para realizá-los.” (RUOTTI, 2010, p. 345).

Em função disso, foi recorrente a constatação da dificuldade dos professores e membros das equipes diretivas em lidarem com o tema, dada a falta de possibilidades de atuação e os sentimentos de insegurança que esse tipo de ação criminosa estende até as escolas. Percebo, então, que essa realidade se faz bem ilustrada no que comentam Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 326):

Num ambiente onde impera a lei do silêncio e a lei do mais forte – sobretudo quando a escola não dispõe de mecanismos de segurança, de proteção e de resolução de conflitos – as testemunhas e as vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor de represálias ou de serem estigmatizadas, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos.

Exemplifico essa relação recorrendo ao trecho onde narro a posição da escola, expressa na fala da Orientadora Pedagógica da EMEF AA, sobre a influência do tráfico de drogas ilícitas no bairro e, conseqüentemente, na própria escola:

A Orientadora Pedagógica me conta que estão passando por um problema, “delicado” segundo ela, em virtude de que alguns alunos estão repassando drogas dentro da escola. Leticia explica que um aluno no turno da tarde, estudante do 5º ano e filho de um traficante do bairro, tem realizado essa ação. Quando se refere ao traficante, ela comenta “e a gente sabe que ele ocupa um papel importante aqui no bairro”. A mesma ação é repetida por um aluno do turno da manhã, aluno esse que enquanto conversávamos passou por nós e ela o chamou, dando um abraço e dizendo “tô só no teu bico hein”. Quando ele sai, ela comenta “ele é outro que traz ‘coisas’ pra cá”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 51, EMEF AA, 29/10/2014)

Já no que diz respeito à ideia preconcebida de violências físicas e psicológicas (brigas ou xingamentos, por exemplo), há de se destacar que essas situações se configuram como esporádicas e pontuais, ocorrendo em um número menor do que havia sido projetado no início do estudo. Sobre esses incidentes, houve momentos em que a ocorrência pôde ser acompanhada durante as observações de campo, ainda que a opinião coletiva apontasse para a diminuição dos casos de brigas.

Com isso, ainda que de fato não tenha testemunhado nenhuma briga ao longo do período de investigação, identifiquei situações em que a ocorrência de

manifestações violentas se fez constituída a partir de atritos relacionais entre os sujeitos ali envolvidos. Exemplifico um destes momentos como uma discussão ocorrida entre a professora Alice e um aluno que havia chutado uma bola de vôlei durante a aula, narrada por mim da seguinte maneira:

Durante o jogo de voleibol, em um momento em que a bola sai pela lateral da quadra, um dos meninos vai buscá-la e, ao se aproximar da bola, dá um chute nela que, devido à força, passa por sobre a quadra e cai no terreno baldio ao lado da escola. Alice não fala nada e ele vai buscar a bola lá. Ao voltar, vejo que a professora discute com ele e diz “Vai lá para baixo!”, se referindo ao pátio. O menino tenta argumentar dizendo “Ah para, não deixa o cara jogar e agora fica enchendo o saco”. Ela então responde “Não mesmo! Tu sabe que não é para fazer isso e fica te fazendo de palhaço”, e ele, saindo da quadra e passando pela frente de onde estou sentado remenda “Palhaço é tu, filha de uma égua”. Acredito que ela não ouviu ou pelo menos não tomou atitude em relação a isso. Ocorrido isso, vejo que o jogo é retomado e prossegue normalmente sem nenhuma alteração no andamento da aula. Já são 10h02 e a professora apita para que os alunos sigam para a merenda, acompanhando-os até o refeitório. No pátio procuro pelo aluno, mas não consigo encontrá-lo. Logo soa o sinal de intervalo. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 11, EMEF AA, 24/04/2014).

Para Ramos (2011), é importante reconhecer que a relação aluno-professor se dá através da utilização de diferentes linguagens, dado o pertencimento e as trajetórias de vida singulares de cada sujeito. Dessa maneira, as representações que professores e alunos estabelecem entre si estão profundamente influenciadas por referências das relações sociais, de interesse, de poder e também de crítica (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Dessa forma, Wittizorecki (2001) salienta que, para além dos impedimentos materiais, o trabalho docente se vê dificultado também pelas condições sociais da escolarização. Para o autor, uma vez que se incluam nessa análise as expectativas e anseios gerados pela comunidade escolar sobre o trabalho das instituições de ensino, as diferenças culturais e relacionais estabelecidas entre os sujeitos destas comunidades e os mecanismos e disposições empregados pelas escolas, o entendimento do trabalho docente se dá “à luz das reais e plurais condições do universo escolar” (WITTIZORECKI, 2001, p. 17).

Para tanto, estipulo como a próxima categoria de análise justamente analisar as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos com os contextos investigados, levando em consideração as implicações que essas diferentes redes de convívio em ambientes com características próprias e, em alguns momentos, violentas reverberam no desenrolar do cotidiano escolar. Dessa maneira, procuro

delinear a concepção dos professores e equipes diretivas sobre o fenômeno das violências relacionadas com as instituições de ensino pesquisadas.

3.1.2. Concepções estabelecidas pelos sujeitos para os episódios de violências

Uma vez que se tenham estabelecido formas de interpretar e categorizar as distintas manifestações de violências ocorridas nas EMEF AA e RM através da composição dos instrumentos empregados ao longo no trabalho de campo, uma pergunta surge como guia para o estabelecimento desta segunda categoria de análise: mas como os sujeitos daqueles contextos singulares entendem o compartilhar de suas culturas e quais as interferências que as relações de violência repercutem nos trabalhos docentes e no próprio ambiente escolar?

Dessa maneira, nesta etapa busco analisar a concepção sugerida pelos colaboradores do estudo para o entendimento dessas manifestações e, de modo progressivo, as possíveis repercussões que fenômenos desta ordem causam no contexto da escola. Para isso, proponho realizar a análise e interpretação do material coletado em cada contexto investigado (no caso, as escolas RM e AA), procurando estabelecer um mosaico que componha a visão dos professores e membros das equipes diretivas para a convivência das instituições de ensino e seus processos de escolarização estabelecidos a partir da aproximação com as realidades singulares dos bairros onde estão inseridas.

3.1.2.1. EMEF RM

Durante a realização das entrevistas, uma das proposições comum tanto aos professores de Educação Física, quanto a membros da equipe diretiva foi em relação à compreensão do colaborador acerca da temática das violências envolvidas com a escola. Ou seja, vislumbrava nessa intenção reconhecer a forma como os colaboradores concebiam o fenômeno das violências a fim de que se pudesse assim compor uma gama de possibilidades de analisar as violências ocorridas em cada contexto de pesquisa. No caso da EMEF RM, dois foram os colaboradores entrevistados: o professor de Educação Física e um membro da equipe diretiva, no caso, a própria diretora da instituição.

Partindo da concepção acerca do entendimento dos entrevistados em relação à conceituação e consequente associação das violências envolvidas com os contextos onde desenvolvem seus trabalhos docentes, para o colaborador André, a compreensão do tema foi modificada a partir de seus estudos de especialização e o entrecruzamento com a realidade vivenciada na EMEF RM, como explica no trecho abaixo:

Olha, como eu venho de uma especialização em “Gestão de Cuidados” e tratava da violência, isso me confundiu há pouco tempo atrás, mais do que já era confuso (risos). Eu entendia muito como a agressão mesmo, como a questão física. Só que eu noto que a violência de negligência é muito maior. Ela é muito maior e é invisível. E a gente aceita ela e ensina ela. Então, eu tenho alunos que sofrem violências muito grandes, mas que são resilientes sobre elas, mas não resilientes sobre a negligência. Toda a questão de como eles são vistos no bairro, de eles não saírem do bairro, essa é a maior violência. Então hoje eu trato violência assim: como sofrimento. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

Conforme o professor, o aspecto da negligência²¹ é o maior impactante das variáveis de violências no bairro. Lembro que o bairro onde se situa a EMEF RM, apesar de estar distante cerca de 3,5km do centro de Gravataí, configura-se como um bolsão periférico no município e, segundo o André, acaba por gerar um compartilhamento de códigos comuns aos moradores do local, no entanto, alguns desses considerados violentos para quem se aproxima do contexto. Assim, ele associa a negligência como um dos sofrimentos com os quais os moradores precisam conviver cotidianamente e estabelece, a partir do fragmento selecionado abaixo, sua sensação em adaptar-se a essa realidade:

A primeira reação é de impotência, porque isso é muito maior que a escola. Então a relação da violência transcende esse bolsão, acaba atingindo a sociedade toda e não tem como tu não te sentir atingido, tu pensar que vai sair daqui, quando tu sair de carro e passar do bairro, vou fechar meu vidro para não ser assaltado numa sinaleira. Boa parte dos meus alunos vive em situação de rua e podem querer assaltar. Como que eu lido com aquele guri em quem eu tenho que dar bronca e conter aqui e lá fora eu saber que lá fora tem guris iguais e que eu preciso fechar meu vidro porque são perigosos? Como eu vou chegar em casa e falar de segurança, quando eu vejo que aqui a segurança é outra? Então como que posso dizer que isso aqui é muito bom, que isso aqui não é violento? Acho que isso seria mentir e a maioria dos professores faz isso. Então como eu lido com isso? Primeiro eu sofri bastante. Muito! Mas aos poucos fui me adaptando e a minha linguagem foi mudando também. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

²¹ Segundo André, a negligência é vista como situações envolvidas com a falta de cuidados, citando como exemplo o preconceito sobre o bairro a partir do discurso dos moradores da cidade de Gravataí.

Para Diehl (2007), posto que a escola é parte integrante e inseparável das complexas relações que ocorrem em função das mudanças sociais, “o desafio é vincular a escola a este contexto sem, no entanto, perder sua identidade e as suas características” (p. 32). Em linha semelhante, Bossle (2008), ao discutir a relação do papel docente em uma escola envolvida por manifestações de violências, destaca os tensionamentos que tornam a prática educativa desgastante em diversos sentidos.

Dessa maneira, ao perguntar como o professor André entendia a relação entre sua própria formação enquanto professor de Educação Física e as adaptações e readequações necessárias para a inserção no contexto da EMEF RM, foi enfatizada a distância entre formação acadêmica, as expectativas profissionais e as dificuldades impostas pelas realidades onde o professor se estabelece enquanto docente:

Como eu sinto? Sinceramente? Me sinto um pouco enganado (risos). Não é o mundo real. Eu tive uma formação que saiu da questão muito técnica, que tentou ser libertária, mas que ficou distante da prática, por mais que a gente idealizasse, nós não falamos sobre políticas públicas, por exemplo, e isso acaba deixando muito afastado. Como tu vai lidar com uma turma que tem um filho de brigadiano (policial militar) e um filho de traficante na mesma aula? Vamos continuar com o mesmo perfil de falar o discurso antidrogas, quando todos estão envolvidos com ela? Então existem questões que não são abordadas. E nisso estou falando de escola pública, mas em uma escola privada eu vou ter que saber como abordar questões para que eu não seja demitido. E para isso tu não é preparado. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

Para Esteve (1999), esse contraste enfrentado pelos professores ao se depararem com realidades distintas daquelas nas quais calcaram sua formação acadêmica acaba por contribuir para uma sensação de mal-estar (para o autor, o mal-estar docente²²). Segundo o autor:

O professor vai constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu período de formação, e com os quais ele compara ele mesmo e compara boa parte da sociedade. Se ele havia identificado a “profissão docente” com as relações pessoais entre professor-aluno, vai deparar com essas relações apenas se elas são possíveis nas atuais condições de trabalho que imperam nos centros docentes. Além disso, ao serem as relações professor-aluno as mais comuns, teve-se

²² Para Esteve (1999, p. 25), o mal-estar docente se relaciona com os “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultados das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência”.

apenas uma mínima formação prática nesse sentido. (ESTEVE, 1999, p. 44).

Compartilhando dessa abordagem, a diretora da EMEF RM estabelece no trecho a seguir detalhes da junção entre as realidades e histórias de vidas singulares com o próprio trabalho escolar. Marcia, assim como o professor André, reconhece no aspecto do desfavorecimento social o maior marcador de violência na realidade do bairro, ainda que se conviva com outros elementos como o tráfico de drogas ilícitas, a violência familiar, dentre outros:

Olha, eu acho assim, apesar de o bairro ser considerado violento, eu acho que tem muita gente boa aqui e acho que, às vezes, até a gente comete violência com a criança dentro da própria escola. No momento que a gente já olha para ele com outro olhar por ele fazer parte daquele bairro, no momento que a gente fala “ah, ele é filho do fulaninho”. Eu acho que a gente comete uma violência interna com ele ali dentro da escola. E acho que, assim, não é apenas porque o pai é traficante e a mãe. Claro, eles levam isso para dentro da escola. Mas eles são tratados de maneira violenta pelos pais, é a grita, é a pontapé. Então como é que eles vão tratar o colega, como é que eles vão tratar a diretora? Então tem outra violência por eles se sentirem excluídos, por eles serem pobres. E a gente mesmo acaba, se não cuidar, trazendo isso para dentro da escola. E acho que isso também tem que cuidar enquanto professor. Eu também acho que é uma violência assim, ele estar ali quietinho e tu não dar bola, mas tu vai a fundo pesquisar, o que aquela criança sofre, é a falta de comida, é a fome, é a mãe que não tá nem aí com ele, não é só pegar revólver. Eles sofrem com o mundo, é uma violência contra o ser humano mesmo, contra a dignidade deles. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Diante dessa realidade, de acordo com a diretora, os professores devem compreender seus papéis a fim de se evitar a reprodução simbólica das violências causadas pelas mazelas sociais às quais os alunos e moradores do bairro estão expostos. Na passagem a seguir, Marcia levanta a discussão sobre os cuidados que os professores, de maneira especial os professores da EMEF RM, segundo ela, devem ter para que não sejam meros reprodutores do arbitrário imposto por uma cultura que determina os papéis ocupados pelos sujeitos a partir de um processo onde são rotulados, levando em consideração, por exemplo, sua origem ou condição social:

E eu acho que esse outro tipo de violência (briga entre gangues, violência familiar) é a que predomina até para ocultar a outra (desfavorecimento social). E acho que até a gente reforça isso. Eu agora me polício um pouco, mas eu vejo que o próprio professor diz “é, não dá, porque o pai não dá bola, porque o outro não sei o quê, porque o ‘outro’ mata”, o que não quer dizer, porque a criança está ali e não tem culpa. Acho que o dia que acabar

com a “Pedagogia da Queixa” a coisa anda. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Ao compreender as mudanças sociais enquanto interferentes também nas condições de bem (ou mal) estar dos sujeitos frente às adaptações impostas pelos processos de modernidade, Esteve (1999) reconhece na escola um dos inevitáveis locais influenciados pelo turbilhão de mudanças decorrente de uma realidade multifacetada. Para o autor, essas tensões das quais padecem os professores geram um descontentamento entre os docentes, haja vista o paradoxo de que a mesma sociedade que exige de professores novas responsabilidades, não lhes fornece alternativas para cumprir com essas exigências.

Com isso, para além do juízo crítico sobre a queixa, entendo que o tema levantado pela diretora na entrevista surge como elemento que permite refletir sobre o próprio acúmulo de funções assumidas pelos professores e sobre as condições de contradição em que se encontram frente às adversidades às quais estão expostos no cotidiano escolar. Ou seja, tomo como pauta de discussão a queixa sob a perspectiva de sua possibilidade crítico-reflexiva, ou ainda, como aponta Fernandez (1994), a ação de queixar-se pode representar uma possibilidade de expulsar uma violência que não se pode ou consegue admitir e não apenas como um discurso poliqueixoso e infundado da classe de professores.

Para Wittizorecki (2001), o excesso de atribuições e o consequente preenchimento do tempo de atuação para a realização de tarefas imediatas resultam na sobrecarga de trabalho para alguns professores e no próprio afastamento da possibilidade de estabelecer o trabalho escolar em consonância com o projeto político-pedagógico representado nas ações voltadas para a formação permanente dos alunos. Dessa maneira, segundo o mesmo autor, “mais que acréscimo nas atribuições dos professores, a intensificação tem se mostrado um indicador da ampliação e redefinição do papel dos professores” (WITTIZORECKI, 2001, p. 93).

É possível identificar traços dessa redefinição de papéis do professor quando a diretora da EMEF RM se posiciona a respeito dos principais desafios enfrentados para a prática pedagógica na escola. Segundo Marcia, a escola passou por um aumento no número de alunos e, pensando no público atendido pela instituição, o professor não pode se preocupar exclusivamente com o conteúdo a ser cumprido:

Olha uma coisa eu acho assim ó, tu tem que agir com a razão, mas sempre com o coração junto, priorizando sempre a parte subjetiva, entendeu? Porque, ah existem regras, sim, existem regras, mas é importante saber ouvir. E a equipe né, tem que trabalhar a equipe. Porque às vezes a comunidade quer ser ouvida, nem que seja para desabafar qualquer coisa, qualquer problema. Elas entram lá furiosas, daí tu ouve, ouve, ouve e elas saem tranquilas. Mas claro, a gente perde muito tempo e tu acaba, às vezes, deixando de fazer algumas coisas, mas tu também ganha. É uma comunidade que espera muito da escola, a escola é um ponto de referência. Então a gente tem que ter esse olhar diferenciado. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Entretanto, lanço como contraste a essa opinião o posicionamento do professor André quando admite a dificuldade entre o estabelecimento do sujeito professor em um contexto configurado por situações de múltiplas violências. Quando perguntado sobre como ele entendia sua posição enquanto professor de Educação Física em uma realidade estabelecida a partir da convivência com episódios de guerra entre gangues, violências familiares e, sobretudo, exclusão social, André afirmou:

Essa conclusão sobre sujeito e professor aqui é muito complicado. [...]. Não é algo romântico. Ou é algo romântico no estilo dramático de ser. E isso é meu, é o que eu estou sentindo agora. Não é algo pensado, refletido por muito tempo e articulado em um papel e revisto. Esse é meu sentimento de agora, minha informação de agora. E não tem receita, não tem mecanismo, mas é algo que vai te sugar. A demanda vai te sugar mentalmente. Então saber lidar com toda essa situação é delicado e não é só a relação profissional, há um sujeito que veste essa roupa de professor de Educação Física. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

A partir desses achados, compreendo que no caso da EMEF RM, a escola reconhece a importância e a necessidade de que se estabeleça o trabalho escolar aproximado com a realidade dos estudantes, a fim de que se garanta sentido aos processos de escolarização propostos pela instituição de ensino. No que diz respeito às compreensões acerca dos episódios de violências ocorridos nesta instituição de ensino, ainda que o bairro esteja envolvido por questões de narcotráfico e casos de violências dentro do contexto das famílias, é reconhecido no desfavorecimento social o maior impactante de violência estendido até a escola. Entretanto, ao mesmo tempo, tanto o professor de Educação Física, quanto a equipe diretiva identificam e são unânimes em relação às dificuldades que este tipo de aproximação repercute, por exemplo, na condição de bem-estar dos docentes e nas relações sociais estabelecidas dentro do ambiente escolar, fato que busco discutir na próxima categoria de análise.

3.1.2.2. EMEF AA

Já na EMEF AA, três foram os sujeitos entrevistados durante o trabalho de campo: duas professoras de Educação Física e um componente da equipe diretiva (Orientadora Pedagógica). Nas entrevistas, dois pontos foram recorrentes nas falas dos colaboradores enquanto entendimento das violências envolvidas com a instituição escolar: primeiro, o fato da proximidade da escola com a questão do tráfico de drogas ilícitas; além disso, o aspecto do esporte enquanto contribuinte para o trabalho desenvolvido na escola a fim de se reforçarem questões (positivas na visão dos entrevistados) de convivência social entre os sujeitos implicados com a escola.

No que envolve o aspecto da proximidade do bairro com o tráfico de drogas ilícitas, a Orientadora (Leticia) explica que a primeira função da escola ainda é, em muitos momentos, a de trabalhar a socialização dos alunos. Para ela, a dimensão assumida pela drogadição tem se refletido em uma sensação de banalização de substâncias químicas ilícitas e se configura como uma das realidades com as quais a escola passa a conviver, direta ou indiretamente, em sua rotina:

O tráfico de drogas aqui é muito grande e não se consegue eliminar. A polícia tira um, daí vêm dois ou três, nós temos uma invasão agora com 240 famílias, então o principal fator da violência é o tráfico de drogas e daí depois vem a agressão familiar, o pai que bebe, mas está tudo envolvido com drogas, tem ali o álcool, tem a cocaína, o crack. A pedra de crack tomou conta. Maconha é cigarro hoje em dia. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

A partir da composição deste quadro, para Leticia, os episódios envolvidos com a desestruturação familiar acabam por remeter à EMEF AA a função, também, de educadora primária dos estudantes. Chego a esta ponderação tomando como exemplo o posicionamento assumido pela Orientadora quando questionada a respeito do que, na visão dela, seriam as principais atribuições da equipe diretiva da escola, descrita por Leticia da seguinte maneira:

A função principal é a educação. Os pais não dão educação. A gente, sinceramente, o que menos faz é transmitir conhecimento. A primeira coisa que tu faz com os alunos é a educação primária. Quando a gente brinca “é com o pé no pescoço”, mas é, porque senão tu vai levar um tiro aqui dentro, porque senão eles vão se matar brigando. E isso é um problema que vem

de casa, eles acompanham isso na comunidade e, a partir do momento que tu acompanha isso na comunidade, se transfere isso para a escola. Tudo estoura aqui na escola. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

Diante dessas complexas relações ocorridas na trama escolar, penso fazerem sentido questionamentos do tipo sugerido por Freire (2013, p. 72) quando no contato com as dificuldades impostas por locais onde, segundo ele, “só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência - ou negação -, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e com dor”. Compreendo, a partir do autor, que a aproximação com realidades marcadas por chagas sociais aponta para indagações do tipo:

Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 2013, p. 72, grifo do autor).

Essa dificuldade de conviver e, acima de tudo, agir em situações ainda estranhas à escola parece se configurar na expansão da dimensão e responsabilidade assumida pela EMEF AA para o cenário onde ela está situada. Afirmo isso, pois, além da própria inserção desta instituição escolar em um contexto que convive com as disputas motivadas pelo narcotráfico, a Orientadora explica no trecho a seguir enlaces das relações estabelecidas pelo tráfico que repercutem no próprio espaço escolar e, por consequência, no trabalho docente:

Nós estamos enfrentando um problema sério desde outubro, que é de alunos tentando traficar aqui dentro e eu consegui dar uma baixada com a patrulha da Brigada Militar volta e meia aqui na frente, entrando na escola, enfim. E bom, eles viram que a Brigada estava vindo à escola. Mas isso é uma preocupação constante. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

Percebo, com isso, que outros estudos²³ também se depararam com questões decorrentes dos problemas sociais próprios desta época (o tráfico de drogas ilícitas, por exemplo) enquanto representações das mudanças sociais

²³ Cito, como exemplo, os estudos realizados por pesquisadores do grupo de pesquisa F3P-EFICE (WITTIZORECKI, 2001; SANTINI, 2004; DIEHL, 2007; BOSSLE, 2008; LOURENÇO, 2009; CONCEIÇÃO, 2014).

repercutindo no trabalho docente e na própria configuração (ou reconfiguração) da escola. Ao mesmo tempo, no entanto, interpretei que as escolas (tanto a EMEF AA quanto a EMEF RM), cada qual da sua maneira, conseguiam de certa forma blindar o espaço escolar de manifestações significativas ou volumosas dessas violências que circulavam pelo bairro.

Para tanto, no caso da EMEF AA, houve consenso em relação ao trabalho em conjunto realizado pela escola a fim de que fossem criadas alternativas para que estivessem diminuídas as relações conflituosas no interior da instituição. Afirmo isso, pois tanto a professora Vilma quanto a professora Alice relataram durante as entrevistas a importância da ação desempenhada pela equipe diretiva no incentivo e adequações para que o trabalho docente ocorresse conforme os professores planejavam suas aulas e disciplinas:

Acho que o maior desafio é na direção da escola. Ali é o desafio. Aqui a gente tem uma direção ótima, que nos apoia. No nosso caso, fui até o dia 04 de dezembro levando alunos a jogos. Mas eu vejo colegas (de outras escolas) que reclamam muito disso aí. Então se não tem esse apoio, daí tu não consegues fazer bem teu trabalho. No meu ponto de vista, aqui na escola é dez. A direção te apoia, ela te incentiva, te dá suporte. (VILMA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 11/12/2014).

Acho assim, quanto mais tempo tu acaba ficando em um lugar, mas eles te conhecem e começam a te respeitar. Além disso, este ano foi um ano em que não mudou o grupo de professores e os alunos se perdem nesse caminho quando muda, quando eles não têm uma referência. Mas hoje eles (alunos) têm uma referência, eu e a Vilma. Então eles têm um carinho maior por ti. Eu acho até que eles pensam “pô, eu conheço a professora e tal”. (ALICE, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 02/12/2014).

Desse modo, passei a compreender o delineamento da disciplina Educação Física lecionada na EMEF AA a partir de uma maior vinculação no envolvimento com o esporte enquanto fator de incentivo ao afastamento das drogas. A partir da composição das observações das aulas e da fala das professoras de Educação Física (tanto em diálogos, quanto nas entrevistas), é possível identificar os motivos e suposições de como percebem as contribuições obtidas ao sistematizarem este componente curricular estabelecido, principalmente, sob o viés do esporte:

Acho que o esporte tem todo o aspecto psicológico também envolvido, das drogas, de tu estar tirando o aluno e propiciando para eles a oportunidade de até ir jogar fora da escola. Eles gostam bastante e lá eles têm a questão de integrar, de entender e ver outras realidades. (ALICE, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 02/12/2014).

E, de fato, esse entendimento se mostrou compartilhado pela equipe diretiva ao reconhecer na disciplina uma via para se trabalhar aspectos relacionados ao estabelecimento de um ambiente de convivência social harmonioso pautado a partir do respeito às regras inerentes ao esporte. Quando perguntada a respeito de como a EMEF AA compreende a contribuição da Educação Física em relação ao aspecto das violências presentes no bairro, Leticia afirmou:

A Educação Física é fundamental. Porque sem o esporte, sem a Educação Física em si, a situação de prazer junto à escola seria muito menor. Ela oportuniza a competição, oportuniza que os alunos saiam para campeonatos e isso faz com que eles se sintam valorizados. Nós temos aqui na escola um aluno que tu não conhece. Ele é filho de um traficante importante aqui do bairro, o Mosquito. E ele olha para todos os colegas dele e fala “tu vai fazer tal coisa para mim porque meu pai é isso, meu irmão vai vir aqui e vão acabar contigo” e ele é bem difícil de lidar. E a gente pegou ele pelo esporte agora. Ele foi no campeonato que teve do Mais Educação e ele fez quase todos os gols do time. Ele ama futebol. Então ele está realizado. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

Com isso, levando em consideração esses achados, interpreto que no caso da EMEF AA, o principal marcador de violência reconhecido pelos colaboradores do estudo se situa a partir das ramificações de violências envolvidas a partir do tráfico de drogas ilícitas. Inerente a isso, o aspecto do desfavorecimento social também se configura como impactante das violências com as quais a escola passa a conviver em seu cotidiano de trabalho.

Em relação a isso, recorro ao fragmento onde Vilma aponta:

Violência não é só a agressão física, mas a verbal, a discriminação. Nós tínhamos muito isso aqui, mas de um tempo para cá amenizou, não vou dizer 100%, mas 90% amenizou a violência. Além do que vinha de fora para dentro e agora isso não está mais acontecendo. Se chegasse uma menina nova na sala, as outras já começavam a ter motivo para brigar, por exemplo. E inclusive na Educação Física. Agora é raro acontecer uma discussão, mas acontecia muito. Outra coisa é que eles estão saindo bastante para vivenciar fora daqui e eu acho que o aluno precisa disso, conhecer outras realidades. (VILMA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 11/12/2014).

Ou seja, embora o entendimento compartilhado pelos colaboradores de que instituição, a seu modo, vem conseguindo diminuir alguns episódios significativos de interferências de ordem externa (brigas entre alunos, por exemplo), se reconhece a proximidade com outras interferências até então novas para a escola (relações envolvidas com o tráfico de drogas ilícitas ocorrido no bairro principalmente).

Exatamente sobre esses aspectos interpreto que tanto as professoras de Educação Física quanto a equipe diretiva identificam no trabalho deste componente curricular (de modo mais significativo na compreensão do esporte enquanto conteúdo prioritário desta disciplina) uma das alternativas viáveis de incentivo ao fomento das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e, por conseguinte, de se verem diminuídas as repercussões provocadas pelas violências circundantes à EMEF AA.

3.2. CULTURA, CULTURAS; VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIAS: DO PARTICULAR AO GERAL

3.2.1. Detalhes das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos nas escolas investigadas

Uma vez que nas seções anteriores se tenha buscado a descrição de como as manifestações de violências são compreendidas pelos colaboradores do estudo, bem como definidas possibilidades para adequá-las enquanto categorizações distintas para um mesmo fenômeno, nesta etapa procuro identificar como se configuram as relações sociais estabelecidas dentro das escolas investigadas. Assim, a intenção de compreender como os diferentes atores envolvidos com os contextos de pesquisa constroem suas interações dentro das instituições de ensino é o que sustenta o propósito desta seção.

Antevejo nessa perspectiva a possibilidade de discutir as relações sociais a partir do reconhecimento de que as escolas estão inseridas em uma conjuntura entrecruzada por símbolos, valores, códigos que influenciam a convivência entre os sujeitos que se inter-relacionam. Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 79):

É possível notar que as percepções dos atores (estudantes, docentes e membros da direção) sobre as escolas estão intimamente vinculadas às interações que conseguem estabelecer nesse ambiente. Nota-se também que essas relações não se dão em um vácuo normativo. São, por outro lado, profundamente informadas por normas e dinâmicas escolares pré-existentes, na maioria das vezes perpassadas por noções de autoridade e hierarquia não inteiramente legitimadas por todos os segmentos da sociedade. Portanto, tais normas e dinâmicas tendem a não ser reconhecidas e entendidas da mesma maneira por professores e alunos.

Sendo assim, a fim de organizar esta categoria de análise, estabeleço a divisão de mesma em duas subseções: (i) Aproximações estabelecidas entre a

escola e as famílias: a importância de conhecer o contexto e (ii) Os caminhos e percalços para a “organização” do ambiente escolar: as diferentes funções sociais assumidas pelas escolas investigadas.

3.2.1.1. Aproximações estabelecidas entre a escola e as famílias: a importância de conhecer o contexto

Uma vez estabelecida a interpretação acerca concepção dos colaboradores e equipes diretivas para a convivência das instituições de ensino em que trabalham com as diferentes perspectivas e categorizações de violências envolvidas nos cenários onde as escolas investigadas estão situadas, percebo que se torna aspecto comum entre elas a criação de alternativas para que estejam minimizadas as interferências das relações que as violências envolvidas repercutem nestes ambientes escolares.

De modo inicial, reconheço nas duas realidades acompanhadas ao longo do trabalho de campo a importância assumida pela aproximação dos professores e membros das equipes diretivas para com as realidades sociais presentes nos bairros. Conhecer as condições de vida das famílias que compõem a comunidade escolar é tarefa significativa e, a meu ver, esteve relacionada com a perspectiva de se verem diminuídas as interferências das violências que circundavam estes contextos.

Afirmo isso, pois a relação entre a escola e comunidade para a diretora da EMEF RM tem sido bem administrada em função também da aproximação estabelecida entre estas duas instituições sociais, o que, no fragmento abaixo, é possível de ser mais bem compreendido:

Acho que essa relação da equipe com a comunidade é muito tranquila. E dos professores também. Uma coisa que eu quero ver se eu continuar ano que vem, conversar com a supervisão que é uma coisa que a gente fazia e se perdeu, de no início do ano letivo os professores fazerem, pelo menos, uma visita na comunidade para sentir como é, para conhecer [...] Então aquele professor que não vê isso, olha, fica difícil até para aprendizagem, porque tu não consegue atingir teu aluno. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Fator igualmente apontado pelo professor André como facilitador na construção do trabalho docente e na própria significação do trabalho escolar:

A escola tem uma vantagem: a direção. A equipe diretiva tem a comunidade mais próxima, mais dentro da escola. A equipe diretiva conseguiu manter esse acesso à comunidade. Como a equipe diretiva mantém a comunidade perto, então a gente tem as histórias deles e acabamos sabendo como lidar com isso. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA EM 01/12/2014).

Já na EMEF AA, entendo significativa a ilustração a partir do processo eleitoral para a escolha dos diretores escolares no município de Gravataí, onde uma presença massiva de moradores da comunidade onde a escola está situada compareceu no dia de votação, garantindo a expressiva participação popular. Importante pontuar que as votações ocorreram em dia único, com as urnas presentes durante os três turnos escolares. Essa relação entre o apoio da comunidade escolar é apontada pela Orientadora Pedagógica da EMEF AA da seguinte maneira:

Essa relação da escola com a comunidade está muito melhor. E nas eleições a gente viu isso. Foram 589 votantes, sendo que 40 eram da escola. Então foram 549 da comunidade que vieram, os pais vieram. E a questão da votação, onde a gente só teve 25 votos negativos, isso mostra que a comunidade confia e reconhece o trabalho. Mas isso é uma responsabilidade muito grande. Então eu posso te dizer que a gente tem sim a comunidade do nosso lado e tem pais que são de fé. E no que a gente precisar, eles estão aqui para dar uma mão. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2014).

Relação também comentada pela professora Alice, enquanto facilitadora para o desenvolvimento do trabalho docente na EMEF AA:

Como a direção acaba tomando mais atitudes, eu acho tu consegue trabalhar melhor. Acho que essa questão do grupo (professores e direção) nos últimos anos tu vê que reflete na melhora do teu trabalho. (ALICE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2014).

Ou seja, no que se refere à relação estabelecida entre escola e as famílias, foi recorrente o entendimento de que esta é uma das condições para que durante o período em que transcorreu o trabalho de campo estivessem diminuídas as incidências de episódios relacionados às diferentes manifestações de violências, principalmente aqueles originados dentro das instituições de ensino, como os de ordem física, por exemplo. De acordo com Diaz-Aguado (2005), a prevenção da violência no contexto escolar deve envolver, necessariamente, a adaptação da família e da escola, vistas por ele como os principais agentes envolvidos com a

educação, para as mudanças experimentadas no contexto social atual através da elaboração de esquemas colaborativos entre as duas instâncias.

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009), as instituições escolar e familiar correspondem a instituições socializadoras e interdependentes, haja vista que “ambas assumem funções educativas que algumas vezes se confundem e outras, se sobrepõem” (p. 152). Assim, segundo as autoras, embora o entendimento acerca da importância de ambas as organizações dialogarem e estabelecerem ações conjuntas no que se refere ao processo educativo dos alunos, são recorrentes os episódios de estremecimento e incompreensões representadas, por exemplo, na atribuição de culpa mútua entre escola e família.

Em relação a esse aspecto, ora de relações compartilhadas, outras de afastamento entre escola e família, destaco o fragmento onde a Orientadora Pedagógica da EMEF AA, logo após apontar para o apoio de grande parte da comunidade durante o processo para a eleição da equipe diretiva, constata que alguns responsáveis sequer se interessam pelo andamento da vida escolar dos alunos:

Claro que tem outros pais que não aparecem, que não vêm nem buscar o boletim do filho. (LISIANE, ENTREVISTA REALIZADA EM 15/12/2014)

E, de fato, desorganização na estruturação familiar e, por consequência, o afastamento da relação escola-família no processo educativo dos alunos foi igualmente apontado como um obstáculo de difícil superação pelos professores e membros das equipes diretivas. Nesse sentido, ressalto o fragmento de um diálogo estabelecido com o professor André durante uma aula na EMEF RM, onde pergunto como ele vê o estranhamento dos alunos com a minha presença:

Como qualquer pessoa, eles ficam curiosos quando tem alguém estranho, mas para eles é comum essa variação de pessoas. Eles trocam de famílias constantemente e na escola também muitas pessoas vêm fazer trabalhos e logo vão embora (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 14, EMEF RM, 05/05/2014).

Dessa discussão emerge aquilo que André aponta como principal desafio enfrentado pela EMEF RM para que as relações entre família e escola estejam fortalecidas. Segundo o professor, uma vez que a comunidade escolar, na grande maioria, reconheça e legitime o trabalho desenvolvido na escola, cabe aos

professores e membros das equipes diretivas explorarem maiores significações para essas relações, como aponta:

Com isso tudo, o desafio dessa escola não é o de se abrir para a comunidade, coisa que muita escola padece, mas é sistematização disso. Colocar mais espaço para as reuniões pedagógicas que não existem, envolver projetos, porque projetos trabalhados a cada três meses não dá. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA EM 01/12/2014).

Com isso, detalhes dessa compreensão acerca da posição de instituição referência que as EMEF RM e AA assumem para as comunidades onde estão inseridas, entendo estarem bem ilustradas a partir dos fragmentos abaixo:

Enquanto assistia à aula, vejo Cátia entrando na quadra de esportes. Depois de conversar com as professoras Vilma e Leticia, ela me vê e vem me cumprimentar. Senta do meu lado e fala “E aí, vai até o final de ano acompanhando as aulas?”. Afirmo que sim e ela logo continua “pois eu acho que eles respeitam a escola. Brigam e têm suas desavenças, mas lá fora, então eles têm algum respeito pela instituição, sim”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 27, EMEF AA, 07/08/2014).

O que acontece é assim: eles preservam a escola. Com toda essa função de violência que tem no bairro, mortes, etc, nada aconteceu na escola. É muito assim, “lei do silêncio”, não vi, não sei. Agora mesmo mataram um na sexta, veio aqui na terça (na escola) e mataram sexta. Perguntei nas salas e ninguém sabe de nada. Não sei se tu percebeu, tem alguns que vêm, te abraçam, mas tem muitos que tu vai dar um abraço e não gostam, não estão acostumados com carinho, então para eles é tudo muito distante, sabe? A família só sabe dizer “eu vou te bater, vou te quebrar”, mas eles conseguem ter um respeito pela escola porque acho que eles encontram na escola uma referência. Mas tu vê que a criança que passa por esse tipo de problema reflete aqui dentro sim, não tem como não refletir na escola. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

E, sendo dessa forma, identifico na importância da aproximação sugerida pelas escolas investigadas para com os contextos de configuração dos bairros e na identificação de suas singularidades a consolidação do sentimento compartilhado pelos professores e equipes diretivas para o reconhecimento dos motivos que levam as instituições a se manterem, em muitos momentos, minimizadas em relação a questões de ordem externa.

3.2.1.2. Os caminhos e percalços para a “organização” do ambiente escolar: as diferentes funções sociais assumidas pelas escolas investigadas

Uma vez que compreendo na aproximação das escolas para com as comunidades dos bairros onde estão inseridas um dos pontos principais para que estivessem minimizadas as interferências envolvidas com manifestações de violências, busco nesta seção delinear aspectos das novas atribuições assumidas pela instância escolar. Para além dos processos envolvidos com a escolarização, no caso das duas escolas investigadas, foi possível perceber que as relações estabelecidas entre escola e comunidade, de modo mais específico entre os professores, membros das equipes diretivas e os alunos, além dos responsáveis, esteve pautada por diferentes níveis de envolvimento e comprometimento.

Quero dizer com isso que reconheço nas realidades estudadas as escolas compartilhando e, em alguns momentos, até mesmo assumindo as funções e atribuições de outras instituições sociais tradicionais. Para Pérez Gómez (2004, p. 255)

O sistema educativo em seu conjunto, e a cultura escolar em particular, podem ser entendidos como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da sociedade e os significados, sentimentos e comportamentos emergentes das novas gerações. Para entender o funcionamento da cultura escolar no cenário de socialização pós-moderno me refiro previamente a três funções complementares que a escola pode e deve assumir: a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa.

Para o autor, ao se compreender a escola como uma instituição social onde se encontram grupos de indivíduos que vivem em entornos sociais mais amplos, deve-se reconhecer também a potente influência de socialização assumida pela instituição escolar. Para tanto, há de se perceber detalhes da cultura social dominante incidindo, inevitavelmente, sobre as relações ocorridas na trama escolar (PÉREZ GOMÉZ, 2004)

Ainda sobre esse aspecto, Neira e Nunes (2009, p. 39) comentam que “a função socializadora da escola torna-a mais complexa e totalizante, pois a escolarização incorpora demandas recentes que outrora foram desempenhadas pela família, igreja e as diversas associações que dividiam a responsabilidade educativa.”. Como detectou Wittizorecki (2001), o processo que redefine os papéis assumidos pelos professores, caracterizado pela redefinição das funções de instituições como o Estado, a família e a escola, refere-se de modo particular na ampliação do lastro de atribuições endereçadas ao trabalho docente e acaba por

gerar a sobreposição sobre os papéis desempenhados, principalmente, entre escola e família.

No caso do presente estudo, interpreto o acúmulo de funções desempenhadas pelos professores e membros das equipes diretivas para a realização do trabalho escolar e, de modo mais específico, docente, como um dos elementos centrais para a compreensão acerca das alternativas encontradas pelas instituições para que estivessem minimizados os efeitos provocados pela interferência de episódios violentos. Reconheço ilustrar esse entendimento sobre a reorganização do trabalho desempenhado pelos professores com o que aponta a diretora da EMEF RM ao descrever a competência que a escola em muitos momentos acaba assumindo:

Então não adianta falar que tá aqui só para ensinar, tá aqui só para educar. Nessa comunidade tu tem que educar assim, tu tem que muitas vezes dizer para ele “olha meu filho, tu tem que ir no banheiro e puxar a descarga, tu tem que ir no banheiro e pegar papel higiênico, tu tem que comer com a boca fechada”, porque eles não têm isso em casa. [...]. Porque assim ó, às vezes, parece que todo mundo é igual, mas daí tu vê que não é, que tem criança que não tem banheiro. Tem criança ali que não tem uma cama para dormir, dorme amontoado no sofá. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Entretanto, ao passo que percebo no aumento da demanda assumida pelas instituições escolares enquanto suas atribuições a fim de que estivesse garantida uma menor interferência provocada pelas violências, reverberam entre professores e equipes diretivas os reflexos causados por esse acúmulo de funções e papéis:

Não dá para ser assim chegar, “deu, cheguei, tu é Gabriel e é mais um, pronto, acabou.”. Tu não pode ser mais um, a gente cansa, sabe quando a gente sai cansado porque cada um tem um problema, e a gente acaba levando para casa. E eles não querem saber se é 7 da manhã, como hoje tinha uma lá às 7, se é às 10 da noite. Tem que ser ouvido. Só que assim, alguns não entenderam também que a escola cresceu. A escola tinha 200 alunos e agora tem 600. E aí quanto mais a escola vai crescendo, fica mais difícil para a gente. Então acho que é isso, é tu mesclar a questão da objetividade com a subjetividade. Tem que ter um jogo de cintura muito bom (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Desse modo, parece-me evidente a constante dualidade existente entre as atribuições ora assumidas, ora impostas ao trabalho escolar. O que pretendo dizer com isso é que, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de manter aproximada a relação entre escolas e famílias, em muitos momentos a escola acaba

por assumir lacunas que outras instituições deveriam garantir a partir da compreensão de sua função social para o contexto onde estão inseridas. E os reflexos dessa relação podem ser positivos ou não.

Positivos se compreendermos enquanto esforço coletivo desempenhado pelos professores e membros das equipes diretivas em oferecer modos de contribuir para tornar significativo o trabalho de escolarização proposto pelas escolas. Ao mesmo tempo, esse encargo recaindo nos ombros das escolas pode gerar episódios de angústias dos próprios docentes, expressos, por exemplo, no que Santini e Molina Neto (2005) apontam com um adoecimento do professorado em face das frustrações impostas por esse cotidiano complexo e atarefado.

Nesse sentido, identifiquei em alguns momentos do trabalho de campo elementos que me fizeram compreender como reflexos que podem estar relacionados a prejuízos no desempenho do trabalho do professor, como aponto nos fragmentos abaixo:

Na conversa com a Coordenadora Pedagógica do turno da manhã, comento que em um diálogo com a diretora, me foi comentado sobre a gravidez na adolescência como um aspecto já ocorrido na escola, ao passo que ela interrompe: “Pré-adolescência, Gabriel! Temos uma menina grávida que ainda é pré-adolescente”. E continua, “Te confesso que ainda assustam algumas situações que acontecem”. E isso reflete no ensino e aprendizagem. E um dos mais atingidos é o professor. Sei de casos, inclusive, de professores que precisam tomar remédio para dormir”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 4, EMEF AA, 17/03/2014).

Pergunto para a Supervisora sobre o desafio de assumir a direção e ela logo complementa “é, eu serei a vice. A Letícia tem perfil para a direção, ou seja, cobrar os professores (risos). Eu não, prefiro o contato com os alunos.”. Logo ela continua “mas não é fácil né? Professor é uma classe doente hoje em dia. E isso a gente vê aqui, às vezes eles precisam de um abraço, um carinho”. (CATIA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 34, EMEF AA, 28/08/2014).

Dentre estes reflexos identificados, detenho-me, por exemplo, na questão das faltas e atrasos de professores ao longo do ano letivo acompanhado pela investigação. A despeito disso, algumas questões me parecem importantes de serem destacadas em ambas as escolas. No que diz respeito à EMEF AA, destaco o fato de a Educação Física repetir em diferentes momentos do ano letivo a rotina de assumir ou juntar mais de uma turma nos períodos de aula em função das faltas de professores na escola, como aponta o fragmento abaixo:

Chegando no local da aula, percebi que a professora Vilma estava com os alunos, fato que chamou minha atenção pois, segundo a grade de horários da escola, este não seria um dia em que ela deveria estar lecionando. Aproximei-me dela e, logo após nos cumprimentarmos, ela comentou “conhece o professor *largobo*? Pois é, hoje estou assim”. Entendi como se ela se referisse ao fato de os alunos estarem jogando futsal, enquanto a maioria restante se dispunha ao redor da quadra em pequenos grupos. Dito isso, explicou que estava acompanhando 2 turmas em virtude de falta de dois professores. (VILMA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 47, EMEF AA, 07/10/2014).

Embora, a meu ver, desempenhado pelas professoras no intuito de colaborar para a readequação do cenário escolar, esse tipo de acontecimento parece enfraquecer a legitimidade da disciplina enquanto componente curricular obrigatório.

Enquanto apitava, alguns alunos de outras turmas vinham até o portão de acesso à quadra, que estava trancado, e ela contou que alguns professores mandavam os alunos vir para a quadra quando encerravam avaliações. “Não vou deixar nenhum subir. Vão ficar com os professores ué”. (VILMA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 57, EMEF AA, 26/11/2014).

Já em relação à EMEF RM, embora também tenha ocorrido o fato de o componente curricular Educação Física assumir períodos de aula com mais de uma turma, entendo importante destacar que o professor André teve ao longo de 2014 muitas faltas e atrasos em função de quesitos pessoais, mas reconhecidamente assumidos por ele enquanto fator influenciado e influenciador de interferências em seu trabalho no contexto escolar em que atua. Cito, como exemplo, a delicada relação existente entre a cobrança por parte da equipe diretiva para os aspectos administrativos e sua atuação profissional. Uma vez que ainda que se entendesse adequado o trabalho docente realizado pelo professor, as faltas e atrasos se configuravam em momentos em que os integrantes da direção da escola necessitavam readequar suas rotinas a fim de que os prejuízos aos alunos (e para a própria instituição escolar) fossem minimizados e, invariavelmente, se configurava em episódios que expunham uma relação de estremecimento.

Afirmo isso, pois em alguns momentos registrei o fato de compreender que pelo motivo dos alunos ficarem pelo pátio aguardando o professor, a própria organização escolar acabava sendo prejudicada, visto que muitas salas mantinham as portas abertas e os alunos ficavam passando pela frente das salas conversando, rindo, brincando, ainda que, na maior parte do tempo, os alunos fossem orientados por um membro da equipe diretiva para ficarem pelo espaço da quadra de esportes.

Detalhes do desenrolar dessas situações busco descrever, por exemplo, no fragmento abaixo:

Chegando na escola, vejo que não há ninguém na quadra de esportes. Vou até o saguão e vejo alguns alunos. Um deles logo me pergunta “tu que vai dar aula pra nós hoje, *sor?*”. Respondo que eu também estava esperando o prof. André. Logo eu converso com um grupo de 3 meninos que subia em árvores e pergunto o que eles fazem quando o prof. André não vem. Um deles me diz “ué, nada *sor!*”. Outro completa “é, ficamos esperando, jogando bola”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 56, EMEF RM, 24/11/2014).

Dessa forma, muitos diálogos foram estabelecidos a partir das opiniões sobre o aspecto dos atrasos e faltas do professor, seja com alunos, seja com a equipe diretiva:

Estava organizando o diário quando um dos alunos se aproximou de mim e perguntou “tu é *sor* de quê?”. Respondi que era professor de Educação Física e que por esse motivo acompanhava as aulas do prof. André. Ele logo emendou “hum, então se o *sor* sair tu que vai dar aula aqui?”. Sorrindo, disse que estava apenas realizando um estudo onde eu devia acompanhar as aulas e não me preparando para lecionar no colégio naquele momento. O aluno continuou “é que o *sor* falta muito, principalmente quando é com a gente”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 37, EMEF RM, 08/09/2014).

E também com o próprio professor André, ao passo que para ele esses momentos acabavam por se constituir em angústia quando confrontava as propostas que buscava contemplar com a docência e a relação que estabelecia com os problemas pessoais que incidiam sobre sua atuação:

Se eu for pensar em mim dando aula, ok. Os projetos que eu trago são um pouco diferentes, então eu ganho com isso. Mas ao mesmo tempo eu perco, porque eu chego atrasado, tem dias que eu tenho que ligar para dizer que eu não estou bem para vir. Então se eu fosse analisar somente por isso, não seria muito bom, pois, por mais que eu traga algo diferente para a aula, tem o sujeito também. E para aguentar o tranco aqui não é algo simples, carece do sujeito professor também. Então eu tenho que estar preparado e é muita energia envolvida. Eu tenho que fazer um tratamento uma vez por semana para esvaziar minha cabeça e poder lidar com incidentes. Eu estou dando aula para um aluno e sei que caminho ele está tomando. E não estou dizendo que ele está indo para a rua e aquela fantasia de que tenho que resgatar ele, não! É de até que ponto eu vou ensinar, até que ponto eu vou proteger ele e, também, até que ponto eu vou me proteger. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA EM 01/12/2014).

Nesse ponto, julgo pertinente, então, interpretar a configuração do trabalho docente (ressalto a inclusão de modo mais aproximado da própria Educação Física,

representada enquanto componente curricular investigado pelo problema de pesquisa) realizado nas EMEF AA e RM a partir do emaranhado de conexões relacionais possíveis, dado o estabelecimento de um cenário em constante (re)adaptação. Ao fim e ao cabo, compreendo nos discursos de ambos os cenários investigados indícios de um anseio por uma pedagogia por vezes redentora (FISCHMAN; SALES, 2010), que seja responsável, em última instância, por “salvar” os sujeitos das mazelas sociais às quais estão constantemente expostos. Para estes autores, é comumente aceita por professores a perspectiva de redenção assumida pelo trabalho escolar, onde “ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 11).

E reconhecimento semelhanças dessa perspectiva refletindo nas escolas pesquisadas, senão vejamos os fragmentos selecionados abaixo, um referente a cada instituição:

O que tu tem que fazer? Socializar esses alunos, manter eles o maior tempo possível dentro da escola, o Mais Educação ajuda muito nisso. E conscientizar, porque senão a gente não consegue, a gente vai perder eles para o tráfico. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

Muito do que eles têm de bom é a escola que proporciona. Tu leva eles no centro de Gravataí e a impressão que eu tenho é que é um mundo à parte, tão pertinho do centro, mas é um mundo à parte para eles. A gente levou o EJA a Porto Alegre. Adultos! Nós levamos no Santader Cultural, na Feira do Livro, no Gasômetro, depois fomos à Redenção. Gente, tu não nem noção do que é! Quando passou perto da Arena do Grêmio, tu imagina a felicidade. Quando olharam para o Guaíba, teve um que tirou os sapatos e queria entrar (risos). Sabe, então são coisas que a escola proporciona. Um disse “ah professora, é o melhor sábado da minha vida”. Porque que eu fui lutar judô com os alunos aquele dia? Porque para eles é muito bom saber que alguém se importa com eles. A gente foi no passeio do Mais Educação e andou de carrinho de lombo, porque para eles tu tem que participar, senão a coisa não anda. Dá mais sentido. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Entretanto (e sem fazer juízo de valor sobre a intenção tomada quase como missão pelo trabalho escolar), as próprias escolas reconhecem essa delicada relação que acabam por assumir para si e os desgastes que essas relações acabam por configurar para o desenrolar do cotidiano escolar, seja por desgastes relacionais entre docentes (muitas delas, como referido, em função das faltas), seja pela dimensão assumida pela instituição de ensino para as comunidades. Afirmando isso

tomando como exemplo a situação de incentivo que a escola, através do coletivo de professores e equipe diretiva, propõe para que os alunos permaneçam na formação básica e a relação dos alunos para com suas expectativas e aspirações pessoais:

Nas turmas do EJA a gente fala “olha abriu vaga para o ensino médio, vamos lá, vamos nos inscrever”, numa turma de 30, um diz que vai fazer ensino médio. Um diz, “ah, pra quê? Tô trabalhando numa obra agora, tá legal”. Não tem uma perspectiva. E isso é uma violência contra eles mesmos. Eu fico apavorada com isso, eu digo “gente não é porque vocês moram aqui no bairro que não pode”. Mas parece que o negócio é muito distante, “eu moro aqui, eu tenho que ficar aqui”. Não existe uma perspectiva maior, sabe? (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Além disso, há de se destacar o próprio sentimento de frustração experimentado por professores e membros das equipes diretivas ao perceberem que, em muitos momentos, não conseguem atender a essa perspectiva de redenção assumida pelas instituições de ensino, como descrevo no fragmento abaixo:

Cátia comenta então que hoje percebe que os alunos têm respeito pela escola, “pois fizemos algo que não é certo alguns anos atrás quando tiramos algumas ‘maças podres’ daqui. E esse foi o jeito de recuperar alguns outros. Esses episódios mesmos de roubos deste ano, a gente sabe que alguns foram de alunos que não conseguimos recuperar e nesse ponto sabemos que falhamos.” (CÁTIA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 27 EMEF AA, 07/08/2014).

Dito isso, compreendo corroborar a fala da Orientadora Pedagógica da EMEF AA quando questionada sobre os desafios experimentados pela escola para o desenvolvimento de suas atribuições:

A escola é assistencialista. Infelizmente não é o papel da escola, mas ela está sendo assistencialista. E por isso te digo que me preocupo, porque eles também não sabem usar isso. E no momento que tu deu alguma coisa para alguém, tu tem que dar para o outro. Então tem muito disso e hoje a gente tá aprendendo a lidar mais com essa situação, mas é bem complicado. (LETICIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 15/12/2014).

Assim, de um lado se percebe o entendimento de que esse aumento e intensificação nas atribuições assumidas pelo trabalho docente nas escolas investigadas representam um compromisso para além daqueles para os quais foram preparados e potencializadores de diferentes interferências de ordem pessoal e profissional nos coletivos docentes. Ao mesmo tempo, interpreto que essa aproximação realizada pelas escolas garante maior significado para as ações

desempenhadas nos processos de escolarização e também educativos nos contextos onde estão inseridas. Com isso, essa realidade (reforço, comum às duas escolas), parece elucidar detalhes de uma ressignificação para as atribuições remetidas à docência nas realidades investigadas, ao passo que desta relação resultam, ao menos neste momento, alternativas para que minimizem as interferências provocadas por ordens exógenas às EMEF RM e AA.

3.2.2. O que é comum e o que é singular: a configuração da Educação Física nos contextos investigados

Em um esforço de sintetizar a construção analítica empenhada até esta etapa, compreendo que busquei, ao longo das três seções anteriores, o estabelecimento da construção do cenário onde se desenrolam as tramas escolares investigadas, identificando particularidades e generalidades de cada cultura escolar.

No primeiro bloco temático e com a primeira categoria de análise, a intenção foi discutir as categorizações de violências observadas nos contextos escolares pesquisados a partir da identificação de como as violências se configuram e ganham materialidade nas duas instituições de ensino. De modo posterior, na segunda categoria, propus interpretar a concepção dos colaboradores e participantes privilegiados do estudo sobre a ocorrência de manifestações dessa ordem em seus ambientes de trabalho.

Já no segundo bloco temático, com a terceira categoria de análise, busquei discutir detalhes da configuração das relações sociais estabelecidas nas duas escolas acompanhadas durante o trabalho de campo e detalhes dos códigos compartilhados entre os sujeitos envolvidos com as escolas a fim de que se mantenham, se não distantes, ao menos minimizadas, as interferências e repercussões das violências ocorridas nesses contextos específicos. E assim, chegada a quarta e última categoria de análise, proponho explorar e, finalmente, compor o cenário que permita delinear a configuração do componente curricular Educação Física justamente a partir do aprofundamento das concepções produzidas acerca do trabalho docente envolvido com esta disciplina nos dois contextos de pesquisa.

Para tanto, dois aspectos serão explorados: o trabalho docente envolvido diretamente com o trabalho em classe e as atribuições compreendidas como além

do exercício realizado no momento da aula propriamente dita. No que diz respeito ao trabalho em classe, entendo-o a partir de todas as relações envolvidas com o planejamento, a didática e a metodologia empregadas pelos professores nos períodos de aula propriamente ditos. Ou seja, o trabalho realizado junto aos alunos em classe. Para além dessas relações, entendo que as questões de ordem externa também acabam por influenciar este trabalho docente realizado em aula em função das condições particulares e plurais de cada contexto escolar.

Escolho essa alternativa a fim de apresentar características que auxiliem a compor parte do objeto investigado: a configuração das aulas de Educação Física nas escolas pesquisadas. Ao mesmo tempo, entretanto, tenho clara a convicção de que estudar e traduzir culturas específicas é, sem dúvida, não somente um grande desafio e um exercício de constante engajamento, mas também promotor de inúmeros aprendizados. No caso do estudo de culturas escolares, entendo a complexidade deste empenho em função de distintas formas como seus integrantes se organizam no contexto da escola a partir de normas, valores e símbolos partilhados de maneira heterogênea. Acrescento a isso o aspecto de (re)construção social, influenciado em muito pela velocidade manifestada com a consolidação de traços impostos pela modernidade e que, conforme Pérez Gómez (2004, p. 13):

Parece claro que o contexto cultural que aumenta bem como restringe as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo sofreu uma mutação de forma substancial e rapidamente nas últimas décadas para mostrar sua natureza flexível, complexa, incerta, plural e diversificada.

Assim, a partir do autor, é possível a compreensão da cultura escolar como uma encruzilhada de culturas, perspectiva onde a análise dos fatos e acontecimentos ocorridos na escola, bem como das relações sociais nelas produzidas envolve contemplar uma perspectiva de reconhecimento de diferentes culturas intercruzadas e permeadas, provocando choques entre si.

No caso das escolas investigadas, embora, se pensadas em nível municipal, ambas fazerem parte de uma mesma rede de ensino e, portanto, compartilhem de orientações e prerrogativas que norteiam o trabalho escolar na cidade ou ainda a íntima relação das escolas (ao fim e ao cabo, dos próprios sujeitos com elas envolvidos) com o tráfico de drogas ilícitas em bairros assentados sobre áreas de invasão e o desfavorecimento social manifestado pelas mazelas enfrentadas pelas duas comunidades, deduzo que a representação da disciplina Educação Física se

faz distinta entre as EMEF RM e AA, justamente por envolver, além dos marcadores de ordem social compartilhados nos dois cenários, condições influenciadas pelas próprias concepções dos profissionais que lecionam nessas realidades.

Sendo assim, uma vez que as configurações em relação às atribuições desempenhadas pelos docentes do componente curricular nas duas escolas são distintas entre si, opto por delinear características dos compromissos assumidos ou delegados aos professores André, Vilma e Alice durante o desenvolvimento de seus trabalhos docentes. Adoto essa escolha em função de que interpreto as relações exercidas pelos professores na execução de suas atividades docentes sob a influência de aspectos que incidem diretamente sobre a configuração do componente curricular Educação Física e os quais, portanto, passo a caracterizar a seguir:

3.2.2.1 A Educação Física na EMEF RM: a configuração do trabalho docente para além do trabalho em classe

Como descrito anteriormente, André lecionou na EMEF RM no ano de 2014 durante três manhãs (segundas, quintas e sextas), cumprindo, dessa forma, sua jornada de trabalho como professor concursado no município de Gravataí. Nos turnos em que lecionava, o professor teve dividida sua carga horária em duas disciplinas: Educação Física, nos três primeiros períodos da manhã, além de Artes, nos dois últimos períodos deste turno escolar.

Diante dessa realidade, há de se destacar de antemão essa característica singular que atendia a dois ajustes necessários à organização escolar: o compromisso do professor para duas disciplinas a fim de que, de um lado, o componente curricular Artes fosse ofertado pela escola (mesmo que distante e dissociado da formação do professor que lecionava a disciplina) e, por outro lado, a complementação da carga horário do professor em função de lecionar apenas para as únicas três turmas de 6º ano (no caso, três períodos de Educação Física para cada turma, resultando em 9 períodos de aula dos 12 os quais o professor deveria cumprir lecionando).

Embora o empenho para desenvolvimento das atividades planejadas para os dois componentes curriculares, em alguns momentos os diálogos estabelecidos com

o colaborador manifestaram uma posição crítica em relação a essa dupla docência, como expõe o fragmento abaixo:

“Eu tenho três manhãs no colégio e outra para planejar, mas o planejamento não é feito na escola”. Além disso, André comentou: “Tem o fato de sermos quebra-galho muitas vezes. Por exemplo, nesse ano leciono Artes também. Ainda bem, porque é melhor que Religião”. (ANDRÉ, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 26, EMEF RM, 26/07/2014).

Além disso, outra particularidade atribuída ao professor André se fez configurada a partir da necessidade do deslocamento entre a escola e o *Prédio Anexo* onde os alunos tinham suas atividades em função da falta de salas na EMEF RM. Essa adaptação exigiu de todos os envolvidos (professor, equipe diretiva e os próprios alunos) uma série de adequações e recomendações a fim de que o percurso de pouco mais de 600 metros ocorresse.

Para tanto, ao longo das primeiras aulas do ano letivo, professor e equipe diretiva atuaram de maneira conjunta para o estabelecimento de “um trabalho de conscientização com os alunos sobre o deslocamento até a escola” (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 05, EMEF RM, 21/03/2014)²⁴. Além disso, ficou combinado entre alunos e professor que, quando a disciplina de Educação Física envolvesse alguma atividade planejada para ocorrer nos espaços da instituição de ensino, os estudantes deveriam se deslocar diretamente para a EMEF RM no início do turno escolar, ficando ao encargo do professor o deslocamento de retorno até o *Prédio Anexo* na metade da manhã.

Assim, ao longo do ano, essa foi a rotina vivenciada durante as aulas do componente curricular. Nos primeiros dias de deslocamento da escola até o *Prédio Anexo*, o professor solicitava que as turmas formassem colunas e seguissem nessa posição até o local de aula. Já com o andar do ano letivo, os estudantes se dispunham em pequenos grupos e faziam o percurso com a condução do professor. Incluo ainda que, talvez em função de uma compreensão de que essa se configurava uma tarefa delegada e, acima de tudo, bem gerida pelo professor, apenas nas primeiras aulas do ano André teve o auxílio de algum profissional da escola para a condução desse trajeto.

²⁴ Trecho retirado do Diário de Campo a partir do diálogo com um dos participantes privilegiados da pesquisa.

Evidente, no entanto, que em muitos momentos esses deslocamentos foram causadores de situações de desentendimento entre estudantes e o professor ou expuseram a preocupação em função do fluxo dos alunos pelas vias do bairro, dado que a maioria das casas não dispunha de calçadas de passeio e que, logo, os alunos se viam circulando pelas ruas e dividindo o espaço com os veículos que passavam durante o trajeto:

Depois que todos passam para o lado de fora, o professor pede que eles se organizem novamente nas duas colunas. Alguns meninos no fundo das formações ficam sorrindo, acredito que pela novidade do deslocamento com todos juntos. E nisso partem pela rua, que é de chão batido e não possui calçada. A turma de um modo geral conversa entre si e o professor interrompe as colunas pedindo que os alunos se organizem novamente. Os meninos do fundo, em posição de sentido falam “paredão” e colocam as mãos cruzadas atrás da cabeça e as pernas afastadas, simulando uma abordagem policial. (ANDRÉ, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 06, EMEF RM, 24/03/2014).

No meio do caminho a Supervisora passa de carro, buzina e alguns alunos brincam “dá uma carona sora!”. Pelo fato de caminharem no meio da rua, em alguns momentos pode ser perigoso o deslocamento, visto que o trânsito de veículos, como, por exemplo, quando um caminhão da Coca Cola faz com que os alunos sigam para os dois cantos da rua. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 26, EMEF RM, 31/07/2014).

Ou ainda nos momentos de falta ou atrasos do professor André, quando as turmas que o aguardavam na escola tinham de ser reorganizadas para a realização de atividades na escola. Esses momentos se configuravam em uma dificuldade para a escola, em função de que ela não dispunha de professores substitutos ou itinerantes para acompanhar as turmas. Sendo assim, na maior parte das vezes os alunos recebiam materiais como bolas e cordas, além de serem orientados por algum componente da equipe diretiva para permanecerem no espaço da quadra e não circulando pela escola.

E foi justamente em um desses dias em que o professor André acabou faltando que me vi na delicada condição de auxiliar na orientação das atividades junto aos alunos, como descrevo no fragmento abaixo:

Perto de 8h25, escuto a voz da diretora (Marcia) falando “achei um professor de Educação Física”. Viro-me para ela e ela está próxima a mim, segurando uma bola de vôlei e outra de futsal. Nisso ela complementa “o carro do André estragou. Tu não organiza eles em grupos para mim? Só isso mesmo! Só para eles começarem alguma atividade, pois não sei o que fazer”. Apesar da surpresa, digo que posso auxiliá-la e pego as duas bolas. Logo ela fala para os alunos, “ó, o prof. Gabriel vai organizar vocês” e me

dirijo para a quadra. Os meninos que estavam no centro da quadra logo se aproximam de mim, assim como algumas meninas. Outras, por sua vez, demoram um pouco até se aproximarem. Pergunto qual a sugestão deles e logo eles concordam em que se jogue vôlei em roda e na quadra se jogue futsal. Afirmando que deveríamos empurrar a água acumulada em uma poça maior para fora da quadra e rapidamente um dos meninos corre dizendo que irá buscar vassouras. Ele volta com 3 vassouras e nesse momento outros dois alunos o ajudam a empurrar a água. Algumas meninas sorriem dizendo “nem sabe varrer direito”, os meninos respondem sorrindo “iiii, para!”. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 16, EMEF RM, 10/05/2014).

Esse foi um dos momentos que destaco como de maior dúvida entre minha condição de etnógrafo e a confiança a mim depositada a fim que pudesse auxiliar em uma condição com a qual a escola não estava adequadamente preparada para lidar. Resolvi aceitar o pedido, embora sem uma convicção sobre o que sugerir para os alunos enquanto atividade. Assim, fiquei, na maior parte do tempo, ao lado da quadra, perto do refeitório, acompanhando os alunos, ainda que em muitos momentos alguns viessem até onde eu estava para conversar, fato que presumo como uma posição de referência que acabei assumindo naquele período de aula. Já perto do intervalo vejo que Marcia se aproxima novamente e comenta:

“Ó, mais 5 minutos e vamos lanchar, para depois subir”. Rindo, ela me fala “bah Gabriel, obrigada” e completa, falando com os alunos que jogam voleibol, “Esse prof. André! Depois vocês dizem que gostam dele”, sorrindo. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 16, EMEF RM, 10/05/2014).

Dito isso, me parece possível (re)estabelecer a discussão a partir dos traços visíveis de uma precarização do ensino, configurados, a meu ver, enquanto aspectos simbólicos de violência imposta aos envolvidos nesta situação de escolarização. No caso da EMEF RM, aspectos como falta de salas de aula, adequações em espaços distintos e distantes da escola, deslocamentos entre espaços escolares, acúmulo de disciplinas por professores com formação específica, faltas e atrasos docentes, dentre outros, compõem parte da configuração com a qual a Educação Física (e, de certa maneira, todos os implicados pela EMEF RM) passou a conviver durante o ano de 2014 e de onde poucas alternativas se fizeram disponíveis para mudar esse quadro, a não ser a adequação dos fatores que interferiam inevitavelmente no trabalho escolar.

E, sendo assim, uma vez expostos esses detalhes que defino como quesitos para além do trabalho em classe, busco, a seguir, caracterizar a configuração do componente curricular Educação Física justamente a partir das condições

vivenciadas pelo trabalho escolar com concepções estabelecidas sobre a disciplina na EMEF RM.

3.2.2.2 O trabalho em classe de André na EMEF RM

Ao longo das observações realizadas com o trabalho de campo, percebo que alguns detalhes configuram uma caracterização para as aulas de André nas singularidades da EMEF RM. Afirmo isso em função de compreender que esses determinados elementos evidenciam a compreensão do professor acerca do componente curricular que leciona, expressa, por consequência, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho em classe.

De maneira inicial, o primeiro ponto de destaque envolve o estabelecimento de “Blocos de Conteúdos” sistematizados pelo professor ao longo dos três trimestres do ano letivo, definidos, segundo ele, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Normalmente as aulas de André se iniciavam com um momento teórico e depois seguiam para a parte prática. Para tanto, os alunos dispunham de um caderno de Educação Física onde o professor estabelecia atividades escritas sobre os conteúdos trabalhados em aula e, eventualmente, recorriam a elas para responder questionamentos ou realizarem atividades avaliativas.

Assim, no quadro seguinte, busco caracterizar detalhes dos conteúdos abordados e formas de avaliação envolvidas com os blocos temáticos trabalhados pelo professor junto às turmas de 6º ano da escola. Ressalto que a sistematização das informações apresentadas a seguir se fez possível a partir da revisão das observações de campo realizadas durante o período de investigação na EMEF RM.

Quadro 15. Conteúdos e metodologias de avaliações propostas pelo prof. André

Bloco de Conteúdo	Conteúdo abordado	Avaliação
“Jogos, Brincadeiras e Esporte”	Propõe a diferenciação entre as três práticas e, ao longo do primeiro trimestre, trabalha com atividades distribuídas a partir destas três concepções de atividades, discutindo e estabelecendo a distinção entre as mesmas.	Divisão da turma em grupos, onde cada formação deveria criar sugestões de práticas que representassem as três variáveis de atividades estudadas ao longo do trimestre.

<p>“Corpo, saúde e movimento”</p>	<p>Trabalha conceitos de peso, velocidade, resistência, precisão, agilidade e equilíbrio a partir de aulas práticas (cito a abordagem da valência “agilidade” através de deslocamentos realizados em quadrante marcados com cones ou a valência “força” através de saltos verticais e arremessos sentados realizados na quadra de esportes, por exemplo) e jogos de tabuleiro (criação de jogos de RPG, onde cada aluno distribui uma pontuação entre as valências físicas e desafiam os demais colegas em uma disputa entre cartas).</p>	<p>Em sala de aula, professor chama os alunos em grupos de três ou quatro estudantes e estabelece, a partir do jogo de RPG criado por eles, questionamentos sobre as valências trabalhadas, consultando a compreensão acerca dos conceitos estudados.</p>
<p>“Lazer e Recreação”</p>	<p>Instiga os alunos a perceberem e localizarem no bairro as ofertas de lazer e recreação públicas e privadas oferecidas (por exemplo, a partir das discussões em aula, apontam que um grande terreno descampado tratado enquanto praça se trata de um espaço público de lazer e recreação, enquanto <i>LAN houses</i> espalhadas pelo bairro seriam exemplos de locais privados).</p>	<p>Individualmente, cada aluno deveria criar uma sugestão de ferramenta de lazer pública através da redação de uma carta fictícia endereçada ao Prefeito ou Câmara de Vereadores do Município. Além disso, deveriam propor um esboço em forma de desenho da ferramenta planejada, utilizado para o componente curricular Artes.</p>
<p>“Lutas”</p>	<p>De modo inicial, estabelecem discussões que permitem diferenciar lutas e brigas (concluem que brigas não possuem regras e visam apenas ferir o outro); trabalham vivências das modalidades de esgrima (os próprios alunos confeccionam em aula espadas com jornal) e judô (em um tatame improvisado com colchonetes no saguão da escola).</p>	<p>Pelo que pude concluir, este bloco de conteúdos não teve um momento específico de avaliação, mas a composição das notas a partir das aulas teóricas e práticas.</p>
<p>“Música e Ritmos”</p>	<p>Neste bloco, as aulas ocorreram apenas em sala de aula, onde os alunos trabalharam coreografias e passos de samba, forró e música gaúcha.</p>	<p>Em uma aula específica e se utilizando de um notebook, o professor controlou a troca dos três ritmos abordados em aula, onde os alunos em duplas precisavam demonstrar detalhes dos passos trabalhados ao longo do Bloco de Conteúdo.</p>

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base nas observações participantes e diálogos realizados ao longo do trabalho de campo.

Quando questionado sobre a forma como define os conteúdos abordados na EMEF RM, o professor explicou:

Eles variam de acordo com a ideologia da Educação Física e acho que este é o maior trabalho, ou seja, de criar blocos de conteúdo, de criar uma sistemática e de “quebrar” (romper) ele. E esse é o maior conflito. Eu tenho uma programação do bloco de conteúdo, mas eu preciso de um espaço que seja mais livre, que eu vá por onde eles precisam. Terapias corporais, jogos cooperativos, enfim. E depois colocar jogos competitivos para ver como eles vão conviver com a competição. É um pouco confuso, mas o planejamento é feito assim. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

Articulo desta concepção do trabalho em classe planejado por André uma preocupação em discutir quesitos das relações sociais estabelecidas entre os alunos, uma vez que o professor reconhece nesse aspecto um dos pontos onde busca ancorar seu planejamento:

A escola não está preparada para mexer com o corpo. A escola, em nenhum momento, está preparada para isso. Por mais que tu queiras “quebrar” a questão conteudista, nós ainda temos quatro paredes, os alunos ainda sentam com as classes viradas para o quadro e não existe uma exploração sobre o conhecimento. A gente ainda fica disciplinando muito, a gente ainda fica palestrando muito, fica falando de conhecimentos que eles ainda não têm e nem aproxima estes conhecimentos do conhecimento que eles já têm. E isso acaba influenciando quando tu pretendes romper alguns paradigmas que nós mesmos colocamos na cabeça deles. E isso é muito estranho, pois a gente acaba criando monstros “fechados” e acaba querendo “quebrar” eles. (ANDRÉ, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/12/2014).

Além disso, interpreto exemplos dessa compreensão a partir da abordagem inicial proposta para o Bloco de Conteúdos “Lutas”, em que, sentados no chão do saguão da escola, o professor passa a delinear junto aos alunos diferenciações entre as ações de lutar e de brigar:

Uma vez dispostos os materiais e com todos sentados nele, o professor começou a explicar: “pessoal, hoje iniciamos o Bloco de Conteúdos Lutas. Mas olha só, este é um bloco em que precisamos estar muito concentrados, pois as pessoas de fora podem não entender o que estamos fazendo em aula e por isso vocês precisam seguir minhas orientações”. Logo continua: “e é importante sabermos que luta é uma coisa. Briga é outra coisa”. Desta afirmação ele iniciou uma série de perguntas sobre essa diferenciação junto aos alunos. “Xingar alguém ou falar um palavrão é o quê? Briga ou Luta? O que o Anderson Silva faz é o quê?”. A partir de alguns exemplos, ele conclui junto dos alunos, “e o que diferencia luta de briga?”. Um dos alunos levanta a questão do cumprimento de regras. André, de maneira eufórica concorda. “Exatamente. Luta tem regras, briga não. Na luta tu pretende ter cuidado por

ti e pelo oponente. Na briga, não.”. (DIARIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 53, EMEF RM, 14/11/2014).

Assim como no Bloco de Conteúdos “Música e Ritmos”, em que sou convidado a entrar na sala de aula de uma das turmas de 6º ano no dia de avaliação e, já ao final do período, acompanho a retomada dos conteúdos e a avaliação geral do planejamento expressas pela satisfação do professor ao discutir com os alunos detalhes das relações estabelecidas ao longo das aulas:

André interrompe as músicas e chama todos os alunos para perto dele. Ao se reunirem ao seu redor, ele afirma “estou muito satisfeito, esta foi nossa melhor aula de dança! E é aquilo, podemos não ser os melhores amigos, mas precisamos nos respeitar, enfim, saber conviver.” Os alunos me parecem igualmente satisfeitos. Então ele afirma “bom, agora eu preciso fazer algumas anotações no caderno de chamada e então vou deixar vocês jogando alguns jogos. Podem escutar músicas também, mas baixinho”. Os alunos se dividem em grupos e passam a realizar essas atividades. Nesse momento, André comenta “é o primeiro ano que eles preferiram fazer duplas de meninos com meninos e meninas com meninas. Normalmente os alunos preferem fazer duplas mistas, mas neste ano não.” (DIARIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 46, EMEF RM, 07/10/2014).

Portanto, cotejando a opinião emitida pelo colaborador na entrevista com as observações participantes realizadas durante os momentos de aula, concluo existir uma sintonia entre a compreensão no planejamento das atividades e o próprio desenvolvimento do trabalho docente realizado em aula ao longo do ano. Nesse sentido, tomando como referência as atividades cotidianas de aula, percebo que André reconhecia como algo necessário de sua contemplação a partir do estabelecimento do componente curricular que leciona, um enfoque voltado para aspectos relacionados à convivência social entre os alunos e a aproximação das discussões teóricas de aula a partir das realidades vivenciadas pelos alunos, em um esforço que permito supor como a intenção de ressignificação de algumas relações partilhadas no bairro.

Destaco, contudo, que, devido aos atrasos e faltas do professor ao longo do ano letivo, em muitos momentos, a dinâmica da aula se fazia prejudicada, como detalho no fragmento abaixo:

A aula inicia do saguão da escola, local onde tem um quadro pendurado em uma das paredes. Os alunos se organizam sentados em bancos de madeira e alguns de pé. O prof. André explica que eles estarão iniciando um novo bloco de conteúdo, intitulado “Corpo, Saúde e Movimento”. Devido ao atraso do professor, me parece que os alunos ainda estão muito agitados e a aula

acontece com muitas interrupções dele pedindo atenção e, em muitos momentos, vejo os alunos distraídos. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 28, EMEF RM, 28/08/2014).

Dessa relação entre os aspectos pessoais manifestados através das faltas e atrasos de André ao longo do ano e o trabalho docente realizado em aula, destaco a opinião da diretora da EMEF RM ao determinar sua compreensão sobre contribuição do componente curricular para o trabalho escolar desempenhado pela escola:

Eu acho que no currículo, não só aqui na escola, é um despreparo terrível, porque são professores unidocentes. Então a Educação Física é dar uma bola, uma corda e deixar eles “se matarem”. É tempo livre e eu acho que isso não é Educação Física. Já em relação ao professor de Educação Física da nossa escola, eu acho excelentes as aulas. Eu estou há 25 anos no município e, realmente, até em escola particular tem professor que dá uma bola e fica sentado. A minha filha comenta “ah, hoje tem Educação Física, a gente não vai fazer nada”. Então eu vejo que, apesar de todos os problemas que o professor de Educação Física tem e que eu acho que não vêm ao caso agora, vejo que a aula dele é muito boa. Ele participa, tu vê ele saindo suado, ele cria, ele busca, ele acha recurso nem sei de onde, porque, às vezes, a escola não tem e ele dá um jeito. E os alunos adoram, eu vejo os alunos felizes ali. (MARCIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/11/2014).

Sendo assim, compreendo, a partir das informações obtidas através dos instrumentos empregados por esta etnografia, que a concepção de Educação Física na EMEF RM se estabelece a partir de proposições inovadoras que me parecem romper com práticas ou abordagens pedagógicas exclusivas de determinados momentos da construção histórica da Educação Física enquanto componente curricular. Segundo os diálogos estabelecidos com o colaborador e participantes privilegiados, além das observações participantes realizadas dos diferentes momentos de aula, permito-me interpretar a disciplina configurada a partir da centralização no aluno enquanto protagonista na construção do conhecimento proposto pelo professor, buscando nessa intenção e nos meios disponíveis para tal, uma discussão crítica com a realidade social, econômica e política vivenciada pelo contexto onde o trabalho escolar se desenrola.

3.2.2.3 A Educação Física na EMEF AA: a configuração do trabalho docente para além do trabalho em classe

Já em relação à EMEF AA, Vilma e Alice eram as responsáveis, cada uma, por 5 turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, Vilma lecionava para as turmas de 662, 663, 664, 771 e 772, enquanto Alice atuava com as turmas 773, 881, 882, 991 e 992. Destaco, entretanto, que, em função da carga horária das professoras, uma turma de 6º ano (661) acabou tendo as aulas de Educação Física lecionadas por outra professora sem formação específica, mas que seguia os combinados e planejamento de conteúdos previstos para o ano letivo.

Chego a esse apontamento haja vista que ela também propunha o trabalho dos esportes desenvolvidos por trimestre tal e qual as professoras titulares do componente curricular, além de manter alguns códigos compartilhados enquanto pertencentes à disciplina de Educação Física: a utilização do apito como forma de interação e orientação, bem como a maneira de vestir (nos dias em que lecionava Educação Física, Fátima vestia abrigo e tênis, nos demais dias não).

Além disso, outro aspecto singular em relação à configuração das aulas de Educação Física na EMEF AA diz respeito ao fato de que, em alguns turnos escolares, o espaço utilizado enquanto quadra de esportes se fazia dividido por mais de uma turma de alunos. Nesses momentos, as docentes estabeleciam o compartilhamento do espaço, seja a partir da separação da quadra em setores que acomodassem todas as turmas, seja empregando os jogos coletivos entre as turmas que tinham aula no momento, como aponta o seguinte fragmento:

Por volta de 9h30, percebo os alunos do Programa “Mais Educação” também acessando o espaço e se posicionado onde Fátima (professora sem formação em EF) havia começado sua aula, no canto do terreno onde está a quadra, ainda embaixo da sombra dos eucaliptos. Dessa maneira, durante pouco mais de 30 minutos, o espaço onde ocorrem as aulas de Educação Física acaba sendo dividido por 4 turmas de alunos de faixas etárias distintas (2 turmas com a professora Vilma, 1 turma com a professora Fátima e 1 turma com a professora do Programa Mais Educação). Os alunos do “Mais Educação”, estudantes do turno da tarde e, portanto, até o 5º ano do ensino fundamental, realizam estafetas e brincadeiras recreativas. Já as turmas com as professoras Vilma e Fátima permanecem entre jogos de futsal, na maior parte do tempo com os meninos jogando, além do slackline. Muitos alunos ficam sentados pelo espaço da quadra. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 45, EMEF AA, 07/10/2014).

Dessa maneira, em uma primeira aproximação acerca da Educação Física na EMEF AA, dois elementos foram marcantes: o espaço físico para as aulas (tanto pelo aspecto da precarização da “quadra” de chão batido, quanto pelo espaço sendo

compartilhado por mais de uma turma envolvidas com atividades das aulas de Educação Física e do Programa Mais Educação²⁵) e a Educação Física sendo lecionada para uma das turmas da escola por uma professora sem formação específica, mas que seguia o esporte assumindo traços de conteúdo curricular principal para o ensino do componente curricular.

Ao dialogar com a professora sobre a tarefa de lecionar sem a formação específica, destaco o seguinte fragmento:

Enquanto os alunos deixam a quadra, Fátima vem até mim e passamos a conversar mais um pouco. Paramos no portão de acesso à quadra esperando que os alunos deixem o espaço e enquanto isso ela explica “sabe que eu não sou professora de Educação Física, né?”, afirmo que lembrava de a diretora ter comentado no meu primeiro contato com a escola sobre isso, mas não sabia maiores detalhes. Ela completa “sim, só pra ti não pensar que sou formada” e logo continua “é que em virtude das professoras Alice e Vilma não terem conseguido ajustar os horários para que atendessem essa turma, assumi a Educação Física”. E logo completa “é difícil, mas eu procuro me esforçar! Mas é uma turma complicada de trabalhar”. Nisso soa o sinal do recreio e ela pede licença. (FÁTIMA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 23, EMEF AA, 15/07/2014).

A partir desses elementos, em relação à EMEF AA, destaco como aspectos interferentes e singulares no estabelecimento do trabalho docente e da própria caracterização da Educação Física a precarização do espaço utilizado para a realização das aulas (ainda assim legitimamente reconhecida enquanto quadra de esportes), bem como o planejamento de conteúdos socialmente produzido entre as docentes e reconhecido pelos demais sujeitos envolvidos no contexto escolar (a divisão de esportes por trimestre).

E, dessa maneira, associo esses dois fatores como importantes quesitos para a compreensão da configuração e consolidação do trabalho em classe proposto por Vilma e Alice, além da influência na execução das aulas planejadas por Fátima e por onde identifico a fundamentação inicial para a caracterização das aulas de Educação Física na EMEF AA exploradas a seguir.

3.2.2.2 O trabalho em classe de Vilma e Alice na EMEF AA

²⁵ Regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o Programa Mais Educação se constitui como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Informação disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 15/04/2015.

De modo inicial, ao buscar caracterizar as aulas de Educação Física na EMEF AA, reforço o importante papel desempenhado pelo esporte enquanto conteúdo do componente curricular. Assim, as aulas eram marcadas essencialmente pelo trabalho de fundamentos dos esportes e os jogos coletivos. Dessa forma, Vilma e Alice mantinham posturas muito semelhantes em relação ao desenvolvimento de suas aulas ao corrigirem os movimentos dos alunos, além da interação com os estudantes durante a realização dos jogos, apitando as partidas, e atividades de aula.

Ao perceber as aulas dessa maneira, interpreto a disciplina nesse contexto assumindo status de uma concepção tradicional de Educação Física, pautada pela centralidade nas professoras. Assim, a partir dos diálogos e observações participantes, parece-me que o planejamento da disciplina se situa apenas na definição dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, fato que pode ser compreendido no que Vilma aponta sobre a definição dos conteúdos a serem trabalhados em aula:

É que, assim, os alunos acabavam querendo só futsal e nós tínhamos, como proposta da escola, trabalhar três ou quatro esportes. Como a gente tem uma quadra precária, o basquete não pode ser incluído, então optamos pelo vôlei no primeiro trimestre, daí montamos a quadra lá em cima, no segundo trimestre o handebol porque mesmo precariamente a gente consegue fazer e no terceiro trimestre o futsal, que é o que eles mais gostam de fazer. (VILMA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 11/12/2014).

Dessa maneira, sistematizando as informações obtidas através dos instrumentos utilizados na coleta das informações do campo, no quadro seguinte busco caracterizar os conteúdos abordados e formas de avaliação empregadas por Vilma e Alice junto às turmas de 6º até o 9º ano da EMEF AA:

Quadro 16. Conteúdos e metodologias de avaliações propostas pelas profas. Vilma e Alice

Conteúdos	Abordagem	Avaliação
Handebol (1º trimestre) Voleibol (2º trimestre) Futsal (3º trimestre)	Uma vez estipulados os esportes a serem trabalhados ao longo do trimestre, as aulas envolviam o desenvolvimento das modalidades esportivas através da realização de exercícios práticos sobre os	Durante as aulas práticas, normalmente as professoras acabam primando pela correta execução dos movimentos e fundamentos trabalhados. Já em relação à divisão de pontuação, dos 100 pontos

	fundamentos, técnicas e táticas dos mesmos dos mesmos. Pode-se notar uma eventual progressão nas aprendizagens a partir das turmas de 6º ano, embora sem uma total clareza das distinções entre o trabalho realizado com o passar dos anos escolares.	possíveis por trimestre, 50% são destinados para “participação”, sendo que os alunos começam o trimestre com esta pontuação e vão perdendo ao longo das aulas. Os outros 50 pontos são divididos da seguinte maneira: 30 pontos para a prova sobre o esporte trabalho no trimestre, 10 pontos para o caderno, onde tratam de aspectos táticos e técnicos dos esportes, deixando os 10 pontos finais utilizados para outras atividades desenvolvidas pelas professoras.
--	---	--

Fonte: Adaptado pelo próprio autor com base nas observações participantes e diálogos realizados ao longo do trabalho de campo.

Importante ressaltar, contudo, que a possibilidade de superar o que poderia ser visto como uma “prática pela prática” se faz explicada a partir do entendimento compartilhado pelas professoras de que, ao trabalharem os fundamentos e práticas envolvidos com os esportes contemplados pelo planejamento do componente curricular, estar-se-ia rompendo com a ideia apenas da aula de Educação Física como um momento do jogo livre.

Entretanto, embora a compreensão por parte dos professoras e membros da equipe diretiva participantes do estudo do aspecto esportivo enquanto possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de reconhecimento das modalidades esportivas e cumprimento regras que, portanto, associa a uma intenção didático-pedagógica, presumo que essa configuração única para a Educação Física, ou seja, o esporte como conteúdo, evidenciou episódios de desinteresse e baixa participação nas aulas da disciplina, como retrato no fragmento abaixo:

Vilma, como de costume, apita os jogos e, em alguns momentos corrige a execução dos movimentos e incentiva a participação dos alunos. No jogo das meninas, em função da menor participação das alunas, a professora, sorrindo, avisa para uma das alunas “tua participação vai ser zero!” e a aluna responde “zero não sora”. Faltando poucos minutos para o fim da aula, uma das meninas que quase não participa da atividade também tem chamada a atenção pela professora “fulana, sai! Sabe o que tu vai fazer para mim? Vai dobrar os coletes”. Com um sorriso no rosto, a aluna sai do jogo e começa a arrumar os coletes. Os meninos, assim como as meninas durante o jogo masculino, assistem ao jogo feminino sentados ao redor da quadra, conversando em pequenos grupos, alguns mexendo nos celulares. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 34, EMEF AA, 28/08/2014).

Em relação a esse aspecto, outro ponto que merece destaque diz respeito ao que concebo como um código de comportamento compartilhado entre os jovens na maneira de se vestir, visto que tanto na EMEF AA quanto na EMEF RM foi comum a verificação de bonés de aba reta e fones de ouvido plugados aos telefones celulares junto aos estudantes. A partir dos diálogos estabelecidos com os alunos das duas escolas, associo esse estilo de vestimenta a uma possível influência exercida, em muito, pelo crescente interesse do público infanto-juvenil para os ritmos musicais de rap e funk e que, suponho, lançam moda para alguns dos jovens destes bairros, em função de uma possível identificação dos mesmos com as trajetórias dos cantores oriundos de comunidades menos favorecidas socialmente.

No entanto, diferente da realidade encontrada na EMEF RM, a vestimenta dos alunos na EMEF AA pareceu evidenciar também a relação com o menor interesse para a realização das aulas de Educação Física, em um reforço da concepção de que os que “gostam” da disciplina, “participam” da aula. Ainda que, conforme as professoras, a utilização de roupa adequada para as atividades práticas trabalhadas em aula tivesse influência direta nas notas dos alunos, era comum a utilização de calças jeans ou outras vestimentas diferentes daquelas previamente combinadas entre professoras e alunos:

Durante a atividade, algumas meninas ficam tirando fotos com celulares e ANA comenta: “mas que coisa tchê, tão sempre tirando fotos”, as meninas sorriem, mas não deixam de fazê-lo. Na prancheta, uma das alunas anota os saltos e passadas de cada aluna. Chama atenção o fato de os alunos não utilizarem o uniforme cedido pela Prefeitura Municipal. Muitos usam calça jeans, embora já tenha escutado por muitas vezes as professoras salientando a necessidade de roupa adequada para as práticas desenvolvidas em aula. Após a aula, durante a saída da quadra, Alice comenta comigo: “enquanto não for obrigatório o uniforme, vai ser assim, vamos continuar cobrando, descontando nota.” (ALICE, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 44, EMEF AA, 02/10/2014).

Portanto, contrapondo o entendimento sugerido para a Educação Física na EMEF AA e o caráter predominantemente esportivo que ela acaba assumindo, interpreto existir consonância entre o planejamento das atividades e o próprio desenvolvimento do trabalho docente realizado em aula ao longo do ano, seja associado às concepções das professoras para o componente curricular, seja pelo aspecto inerente à participação e reconhecimento de regras compreendidas nessa opção pedagógica. Particularmente, tomando como adequada uma concepção crítica de educação, embora entenda a definição e sistematização dos conteúdos

carentes de uma melhor construção didático-pedagógica, o trabalho de campo permitiu elencar alguns dos motivos e justificativas partilhadas entre os professoras para que essa abordagem empregada pela disciplina de Educação Física na instituição fosse entendida como legítima e incentivada.

Nesse sentido, tomando como referência as atividades cotidianas de aula, percebo o incentivo ao aspecto do esporte presente na participação massiva da escola em competições escolares de âmbito municipal (Jogos Municipais Escolares) e estadual (JERGS). A partir das observações, entendo como uma prática comum na escola as professoras acompanharem os alunos nos jogos e competições entre escolas, aspecto que associo, inclusive, ao reforço na concepção do esporte enquanto conteúdo norteador do trabalho da Educação Física, como no entendimento expressado pela professora Vilma:

Conversando com Vilma, ela avisou que no dia 15 o colégio estaria participando dos Jogos Escolares Municipais. Disse que entendia os jogos como um momento de confiança nos alunos e que nas experiências que elas (professoras) tiveram de levarem os alunos até essas competições, nunca haviam tido problemas. Contou que “em alguns momentos, levamos alunos que tinham problemas, mas que não fizeram nada de errado nos jogos”. (VILMA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 20, EMEF AA, 03/07/2014).

Sendo assim, pautado pelas informações obtidas a partir dos instrumentos empregados no estudo, compreendo a concepção de Educação Física na EMEF AA estabelecida a partir de uma abordagem esportivizante, reconhecendo nessa opção interferências oriundas das compreensões didáticas e pedagógicas das professoras para o componente curricular, além dos quesitos educativos envolvidos, como o esporte e a participação no jogos entendidos como importantes no cenário onde se configura o trabalho escolar da escola em questão.

Adotando como referência os diálogos estabelecidos com os colaboradores e participantes privilegiados do estudo, bem como as observações participantes realizadas dos diferentes momentos de aula, interpreto a disciplina voltada para a utilização do esporte como meio de desenvolver junto aos alunos o reconhecimento de atividades e, de modo mais amplo, a própria convivência social em que o trabalho escolar acontece pautado pelo respeito a regras, além do reconhecimento de outras realidades sociais a partir das saídas para jogos e competições escolares, embora a centralização na figura das professoras enquanto responsáveis pela definição dos

conteúdos a serem trabalhados de maneira prévia e não a partir de uma construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximado o fechamento do estudo, entendo adequado fazer a opção pelo título escolhido para essa última seção do trabalho em função de que, ao compreender a investigação empregada pela dissertação aqui apresentada enquanto o retrato de um recorte transversal ocorrido em um determinado momento da minha própria formação enquanto pesquisador, ela deva envolver um começo, um meio e um fim.

Assim, o início desta dissertação se faz concebido desde o planejamento do projeto de pesquisa e os anseios que me faziam acreditar na potencialidade de investigar o fenômeno das violências a partir da ótica da Educação Física, o meio se relacionando ao movimento arquitetado em prol do estabelecimento do trabalho de campo e construção de um repertório de informações que me permitissem avançar para uma etapa de fechamento, no caso aqui entendida enquanto a interpretação, elaboração e apresentação do produto obtido a partir do processo investigativo. Com isso, busco nesse momento apresentar a partir de um mosaico composto pelas generalidades e singularidades inerentes aos achados do estudo, a análise mais *depurada* das informações que me sustentaram para responder aos objetivos da pesquisa e, não menos importante, as aprendizagens construídas durante essa *trilha*.

Para tanto, parece-me importante retornar e retomar exatamente o problema central do estudo, apresentado a partir da seguinte formulação: *como o componente curricular Educação Física se configura no contexto das violências em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí?* Em um esforço de síntese (ou de agrupar as partes que compõem um todo, no caso a própria sistematização da pergunta orientadora da investigação), o problema norteador da dissertação está envolvido com a intenção de compreender como, em contextos considerados violentos, configura-se a disciplina de Educação Física.

O caminho planejado e articulado para a constituição desta pesquisa foi o de estabelecê-la no município de Gravataí por ser o local onde resido e trabalho, conseqüentemente, facilitador para o desenvolvimento da etnografia que se pretendia realizar, além de abrigá-la em duas escolas municipais a fim de que fosse possível cotejar entre realidades que tivessem em comum a relação com manifestações de violências. No entanto, devo destacar aspectos que julgo

pertinentes de esclarecimento e que facilitam na condução para as considerações finais produzidas pelo estudo.

Afirmo isso, pois concordo com Elias e Scotson (2000) quando apontam que a observação e análise do modo como os indivíduos se organizam está baseada na suposição de que todos os elementos dessas relações “só são o que são em virtude da posição e função que têm nela” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 58). E, desta rede de relações se faz expressa uma *configuração*²⁶, não à toa o verbo selecionado para compor parte do problema do estudo.

A partir dos achados provenientes e interpretados pelo estudo de campo, por *configuração* entendo que, em um contexto particular, são produzidas manifestações diversas, artefatos, crenças, representações e identidades que, em uma relação de interdependência, possibilitam compreender o objeto ou fenômeno estudado. A *configuração*, nesse sentido, pode ser entendida por sua constituição na forma de um arranjo constantemente construído – e reconstruído – na complexa trama das dinâmicas da instituição escolar.

Ou seja, a opção pelo foco do estudo envolver a expressão *configuração* presume o entendimento do termo enquanto a tentativa de descrever detalhes das relações e práticas socialmente produzidas e organizadas dentro do ambiente escolar. Isto é, a representação exterior de uma análise e interpretação realizada de dentro para fora e ciente da necessidade de reconhecer nas singularidades inerentes a cada contexto o motivo que os torna justamente únicos. Portanto, a *configuração* deixa de ser algo dado como acabado ou um limite estabelecido *a priori* e assume as vezes de uma representação das ligações estruturais da sociedade (nesse caso, das comunidades escolares investigadas), mutáveis exatamente pela relação interdependente entre os fatores que nela influem.

Dessa maneira, levando em consideração o embasamento teórico que sustenta a construção dos motivos que me levam a apontar as interferências (principalmente as que causam as desordens e disparidades manifestadas por esse momento histórico) causadas pela globalização (CASTELLS, 1999; BAUMAN, 2001; SANTOS, 2002) nas instituições e práticas sociais, reconheço que seja inegável

²⁶ Explica Elias (1994) que, ao se considerar a imagem e a percepção do homem como uma personalidade aberta visto a maior ou menor autonomia face a de outras pessoas, devemos perceber a interdependência existente entre os sujeitos, seja pelas ações da natureza, seja através das aprendizagens sociais, da educação, da socialização e das necessidades recíprocas socialmente produzidas entre os mesmos.

perceber o processo de *mercantilização* comum a esse período, estendendo seus domínios também para o campo da educação em uma conseqüente despolitização das instituições públicas (APPLE, 2005, p. 12).

Ao compreender e, acima de tudo, me opor à perspectiva dos processos de escolarização intimamente envolvidos com as relações de poder e práticas sociais legitimadas por culturas e contextos dominantes, deduzo importante levar em consideração marcadores (estrato social, raça, gênero, por exemplo) que exponham detalhes das desigualdades sociais evidenciadas com a consolidação de um sistema predominantemente opressor. Diante disso, entendo que se faz necessário resgatar nesses quesitos o movimento inicial que me fez construir pré-conceitos anteriores aos achados do trabalho de campo e que se mostraram diferentes dos elementos e achados obtidos a partir da investigação.

Ao planejar a pesquisa em escolas situadas em contextos envolvidos por violências, levei em consideração os apontamentos oriundos do senso comum disseminado no discurso dos moradores da cidade de Gravataí, da espetacularização da mídia em criar cenários praticamente inabitáveis, dos dados estatísticos de indicadores da segurança pública e da literatura que se predispôs a descrever a proximidade com outras realidades em que imperavam as interferências provocadas pelas variáveis de violências. E, até por isso, pensei estar imergindo em contextos escolares diretamente envolvidos com episódios de brigas e agressões verbais, violentos em sua própria constituição. Entretanto (e como não poderia deixar de ser diferente por se tratar de contextos singulares) a realidade se mostrou diferente.

Estabeleço esse apontamento por conceber a etnografia enquanto uma *trilha* por onde as aprendizagens são construídas conforme a imersão com os contextos e realidades que se predispõe estudar. Ou, melhor dizendo, entendo que, para compreender determinado objeto de estudo, é preciso conhecê-lo, momento em que o trabalho de campo se potencializa enquanto promotor de apontamentos e reflexões para os fenômenos inquiridos. Com tal característica, ao analisar e caracterizar as categorizações de violências presentes e interpretadas nas escolas públicas municipais investigadas, passei a perceber que as violências físicas e psicológicas ou as microviolências (DEARBIEUX, 2002; MARRA, 2007; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009) estavam minimizadas se comparadas a uma

outra dimensão e materialização de uma variável de violência: a de ordem simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1996).

Revisitando os elementos e informações obtidos a partir do trabalho de campo, tornam-se significativas as representações simbólicas de violências manifestadas na convivência com as duas escolas investigadas. E, por esse motivo, acredito que as manifestações dessas violências simbólicas observadas nas instituições pesquisadas (a precarização das condições físico-estruturais, o pleito e a instauração de movimentos grevistas em função da melhoria de salários para os docentes, o aumento, acúmulo e intensificação das tarefas destinadas aos professores), representem a mais significativa interferência do agravamento vivenciado pelo que é desenvolvido pelos docentes e pelas comunidades nas escolas.

Embora eu reconheça a dificuldade em se definir o conceito único ou categorizações para o termo, uma vez identificada a proximidade das escolas com episódios violentos e sugeridas as possíveis representações acerca da materialização de fenômenos dessa natureza nas duas instituições de ensino, o passo seguinte proposto pelo estudo foi o de compreender como se estabelecia o compartilhar das culturas entre os atores escolares e quais as interferências que as relações com as violências presentes naqueles dois contextos singulares repercutiam no trabalho docente e no próprio cenário escolar.

Para isso, busquei interpretar a concepção dos professores e membros das equipes diretivas (no caso do presente estudo, representados a partir dos professores de Educação Física) para a convivência das instituições escolares a partir da convivência com as realidades particulares de onde estão inseridas. Levando em consideração esses achados, aponto na íntima e conseqüentemente intimidadora proximidade com o tráfico de drogas ilícitas ocorrida nos dois bairros em que as EMEF AA e RM estão abrigadas um dos indicadores principais para as violências ali instituídas. Inerente a isso, o aspecto do desfavorecimento social também se configura como impactante das violências com as quais ambas as escolas passam a conviver em seu cotidiano.

Esses dois indicadores (desfavorecimento social e o tráfico de drogas ilícitas), portanto, são comuns às duas instituições de ensino. O que se diferencia, no entanto, é uma possível hierarquização dos fatores exógenos à escola que caracterizam, na concepção dos colaboradores e participantes privilegiados do

estudo, as violências circundantes pelos bairros. Enquanto para a EMEF AA as ramificações provenientes do narcotráfico representam, na visão dos colaboradores do estudo, a principal interferência de ordem violenta que acessa aquele espaço escolar, para os colaboradores da EMEF RM, é reconhecido o desfavorecimento social como o maior impactante de violência estendido até a escola.

Inevitavelmente, por certo, tanto o desfavorecimento social quanto o tráfico de drogas ilícitas (e, claro, todos os prolongamentos dessas condições) repercutem nos processos de escolarização propostos pelas instituições de ensino. Nesse ponto, faço o destaque para um questionamento inquietante desde os primeiros contatos com as duas escolas: mas como, ainda que se reconhecessem todas as questões particulares de cada contexto, ambas as escolas conseguiram blindar seus ambientes das questões ocorridas do outro lado de seus muros?

A partir dos achados oriundos do trabalho de campo, compreendo que as escolas reconhecem a importância e quase necessidade de que se estabeleça o trabalho escolar por elas empreendido com vistas à aproximação e reforço da relação escola-aluno-família²⁷. Ou seja, reforça-se a ideia de que as interferências dos fatores de violência compartilhados nos cenários onde as escolas são localizadas estarão minimizadas uma vez que essas relações estejam aproximadas. Ao mesmo tempo, contudo, interpreto que esse tipo de aproximação repercute no acúmulo de funções destinadas ou assumidas pelas escolas e coletivo de professores, sejam nos diferentes tipos de atendimentos realizados aos pais e alunos durante o cotidiano escolar ou nas ações em que a escola busca aproximar-se das comunidades.

Nesse ponto, compreendi o anseio por uma pedagogia que se configure como a esperança (FREIRE, 1997) e a redenção (FISCHMAN; SALES, 2010) das mazelas sociais às quais as famílias estão cotidiana e sistematicamente expostas nos dois bairros. A crítica, assim, não me parece cabível, em uma primeira análise, às escolas transparecerem nessas realidades uma aura de salvação. Ou, dito de outra maneira, falha o Estado, falha a família, mas a escola deverá assumir ou tomar para si essa *missão*?

²⁷ Autores como Diaz-Agudo (2005), Abramovay, Cunha e Calaf (2009), entre outros, discutem a interdependência entre escola e família nos processos de educação e escolarização, além de investigarem os reflexos causados pelo estreitamento das ações conjuntas empreendidas por estas duas instituições sociais.

Ao mesmo tempo, contudo, entendo que seja preciso se manter a esperança. Mas com a consciência de que essa esperança deva-se unir à prática para se tornar concreta e possível, visto que, para Freire (1997), a esperança é ontológica, mas não suficiente por si só. “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. (FREIRE, 1997, p. 11).

Assim, em um esforço de sintetizar a construção analítica que me permitiu caracterizar a configuração do componente curricular Educação Física nas duas escolas públicas municipais de Gravataí, inicio por aspectos que entendo além do trabalho realizado em classe pelos professores da disciplina. Dito isso, busquei retomar a discussão dos efeitos simbólicos e visíveis causados pela precarização do ensino público, configurados a partir da composição do mosaico de informações obtidas junto ao trabalho de campo que expuseram a realidade de falta de salas de aula, campos de chão batidos transformados em quadra de esporte, acúmulo de disciplinas por professores com formações específicas em uma determinada área, faltas e atrasos docentes, dentre outros, compondo parte da configuração da Educação Física nas duas escolas investigadas.

No que tange especificamente ao trabalho em classe, no caso da EMEF AA, interpretei a disciplina tomando o esporte como meio de reforçar os vínculos da convivência social pautada pelo respeito às regras inerentes ao trabalho com modalidades esportivas, ainda que residisse nessa opção a centralidade no papel desempenhado pelos docentes na definição dos conteúdos e abordagens pedagógicas e não, necessariamente, a partir de uma construção coletiva. Já na EMEF RM, a centralidade no aluno enquanto protagonista na construção das aprendizagens se fez configurada a partir de proposições pedagógicas que evidenciavam a intenção do docente em romper com práticas ou abordagens únicas e excludentes de outras vertentes da constituição histórica da Educação Física enquanto componente curricular, aproximando o planejamento da disciplina com a discussão crítica sobre a realidade vivida e vivenciada pelos alunos.

Dessa maneira, do ponto de vista da opção metodológica empregada pelo estudo, reconheço que a escolha pela etnografia possibilitou de maneira adequada responder aos questionamentos sugeridos pelo estudo. A partir do planejamento, aproximação e permanência em campo, dúvidas e inquietudes se desfizeram, ao

passo que novos questionamentos brotavam com o objetivo de compreender o compartilhar das práticas sociais presentes nos dois contextos de pesquisa.

Estando dentro da escola, pude perceber a teia de relações que estabelecem a configuração singular para cada instituição de ensino. No caso do estudo, a configuração (da Educação Física e das escolas) é o que é, porque os fatores nela interferentes (sujeitos, momento histórico, culturas compartilhadas e outros possíveis) estiveram dispostos e arranjados de uma maneira para qual busquei uma interpretação.

Embora muitas vezes criticada em função da reivindicação de maiores e melhores investimentos, não posso concordar com que a escola pública esteja fadada ao insucesso. Reconheço, entretanto, que são inúmeros os obstáculos com os quais uma prática educativa ético-crítico-política deva continuamente se defrontar caso se entenda a possibilidade de cultivar a esperança de harmonizar as relações sociais hoje tão injustas (GANDIN, 2011).

Entendo, então, que se torna pungente a busca por sustentações que permitam o posicionamento crítico e reflexivo sobre os processos educativos oferecidos no contexto atual. Uma das possibilidades para tanto se relaciona com a investigação da cultura escolar e de sua íntima relação com episódios e fenômenos que interfiram na sua constituição enquanto instituição social (as violências, por exemplo).

Ao fim e ao cabo, vejo nessa concepção o desvelar do cerne analítico delineado por essa etnografia. Cabe o gosto por se aproximar e investigar realidades escolares buscando em singularidades de contextos específicos maiores possibilidades de se manter a esperança por uma educação crítica e transformadora dos processos e práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência escolar** - o bê-á-bá da intolerância e da discriminação. Brasília: UNICEF, 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

ABRAMOVAY, M; VALVERDE, D. O.; BARBOSA, D. T.; AVANCINI, M. M. P.; CASTRO, M. G. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, 2009.

ALMEIDA, C. J. S. **A contribuição dos jogos cooperativos em situações de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro Universitário das Faculdades Associadas, São João da Boa Vista, 2012.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

_____. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, S.; BARROS, M.; HARDMAN, C.; SILVA JUNIOR, A.; NASCIMENTO, J.; BRITO, A.; NAHAS, M. Aulas de Educação Física e indicadores de violência em adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 18, n. 5, p. 566-575, set. 2013.

BAUMAN. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, D. L. CAMPBELL, C. S. G.; MORAES, J. F. V. N.; FRANCO, A. M.; CUNHA, V. N. C.; FRANÇA, N. M.; FERREIRA, S. M. B. Ocorrência de bullying nas aulas de educação física em uma escola do distrito federal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 302-317, abr/jun. 2012.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Dissertação (Mestrado em

Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **O " eu do nós":** o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Caminhos de pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 149-158, mai./ago. 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. "A vida como ela é": os professores de Educação Física e as violências na escola pública de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n.4, p. 47-67, out./dez. 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **La reproducción:** elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2. ed. Barcelona: Fontamara, 1996.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: 2013.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede - A era da informação:** economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO, V. J. S. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início de carreira:** um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DEBARBIEUX, E. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-87.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. e cols. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEVINE, J. **Maximum security:** the culture of violence in inner-city schools. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

DIAZ-AGUADO, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37, p. 17-47, 2005.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre:** implantação e

implementação do projeto Escola Cidadã. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a parti de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENQUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 27-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente** – a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FAHL, M. S. B. **Bullying na escola e nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagógicas críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan/abr 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDIN, L. A. The construction of the citizen school project as an alternative to neoliberal educational policies. **Policy Futures in Education**, v. 5, n. 2, p. 179-193, 2007.

_____. A Escola Cidadã: a implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M. W.; AU, W., GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOES, V. M. S. S. **Reflexão sobre agressividade, violência e bullying na escola: perspectivas de contribuições das práticas corporais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUARINELLO, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: Gravataí**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/234S9>> Acesso em: 18 fev. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Educacional 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/234S9>> Acesso em: 18 fev. 2015.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N., JUSTO, J. S. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 29-69.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEVANDOSKY, G. Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1060, out./dez. 2010.

LEVANDOSKY, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L. Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 374-383, jul./set. 2011.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005.

LOURENÇO, B. A. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisa na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-74.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. A. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. N. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MARRA, C. A. S. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MCCARTHY, C.; PITTON, V.; KIM, S.; MONJE, D. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, M. W.; AU, W., GANDIN, L. A. **Educação Crítica: Análise internacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 49-65.

MENDONÇA, S. R. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 94-125, 1996.

MOLINA NETO, V. **La cultura escolar del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciències de la Educació). Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996

_____. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 107-139.

_____. Etnografia (verbetes). *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 183-185.

MOLINA R. S.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiências do F3P-EFICE. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisa na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-37.

NEIRA, M. G.; NUNES, M L F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. London: Blackwell, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13 - 26.

_____. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 4. ed. Madrid: Morata, 2004

PRODOCIMO, E.; SOUZA, A. S.; FIGUEIRA, A. C.; TRAVAGIN, G. O.; SILVA DOS SANTOS, H.; PERES, M. O. Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 682-700. jul./set. 2014.

RADUENZ, E. **Formação de professores de Educação Física para atuação na ocorrência de bullying em escolas de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

RAMOS, M. B. J. A agressividade no cotidiano escolar. *In*: RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 126-139.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 339-355, jan/abr. 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professore de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto**

Alegre. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTINI, J. MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista brasileira de Educação Física Esportiva**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 2002.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 65, p. 03-76, mai. 2003.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, L. O. **Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, J. M. S. A violência simbólica no cotidiano escolar: Reflexões sobre o corpo da criança na escola. **Conexões**, Campinas, v. 11, p. 50-74, jul./set. 2013.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STAIMBACH ALBINO, B.; ZEISER, C. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2008.

WEIMER, W. R.; MOREIRA, E. C. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 257-274, jan./mar. 2014.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física nas escolas de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOODS, P. **La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ.**”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas da escola: entrada e saída do turno escolar; recreios; horários; organização dos espaços físicos; relações sociais; eventos; e calendário da instituição escolar.

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos; proposta pedagógica; estratégias metodológicas; tempos e espaços utilizados; relações interpessoais (professor-estudante, estudante-estudante).

Observação sobre os sujeitos: relações (professores, alunos, funcionários, família e direção); presença e participação da família no contexto escolar; tarefas desempenhadas pelos sujeitos (professores, funcionários, direção).

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com docentes de Educação Física

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ.**”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA DOCENTES.

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista N^o.: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na RMEGTI: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A – Constituição do Sujeito no Contexto Pesquisado

Experiências de trabalho

Experiência docente

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Comente sobre as suas experiências no contexto escolar (Já trabalhou em outra escola? Se sim, da mesma rede de ensino?)
3. Conte um pouco de sua trajetória nesta escola.

BLOCO B – Trabalho Docente na Escola

Trabalho de EF desenvolvido na escola

4. Descreva como são suas aulas de EFI nesta escola.
5. Quais conteúdos são abordados em suas aulas de EFI?
6. Como define os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de EFI?
7. Em quais habilidades/competências pensa que a EFI pode contribuir para os alunos nos dias atuais?

BLOCO C – Percepção de Violências

Percepção sobre as violências na escola

8. Para você, quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica atualmente?
9. E quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica nesta escola hoje?
10. O que entende por violências na escola?

11. Percebe ocorrências de atitudes violentas nesta escola?
12. Se sim, qual tipo de violências?
13. Como você se sente em relação a isso?
14. E nas suas aulas de EFI, percebe a ocorrência de violências?
15. Se sim, qual tipo de violências?
16. Como você se sente em relação a isso?
17. Descreva como vê sua atuação em um ambiente com a ocorrência de comportamentos violentos?

BLOCO C– Considerações Finais

18. Esse espaço final é seu! Se quiser comentar algo do qual não falamos, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

Agradeço pela sua colaboração, obrigado!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com equipe diretiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: “**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ.**”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA EQUIPE DIRETIVA

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista N^o.: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Formação: _____

Tempo de Trabalho na RMEGTI: _____ Tempo de Trabalho na Escola _____

Regime de trabalho: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A – Constituição do Sujeito no Contexto Pesquisado

Experiências de trabalho

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Comente sobre as suas experiências no contexto escolar (Já trabalhou em outra escola? Se sim, da mesma rede de ensino?)
3. Conte um pouco de sua trajetória nesta escola.

BLOCO B – Trabalho da Equipe Diretiva na Escola

Trabalho da equipe diretiva desenvolvido na escola

4. Na sua opinião, quais as principais atribuições da equipe diretiva nesta escola hoje?
5. Como é a relação com as famílias dos alunos desta escola?

BLOCO C – Percepção de Violências

Percepção sobre as violências na escola

6. Para você, quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica desta escola hoje?
7. E o que entende por violências na escola?
8. Percebe a ocorrência de atitudes violentas nesta escola?
9. Se sim, qual tipo de violências?
10. Como você se sente em relação a isso?
11. Descreva como você vê a Educação Física nesta escola.
12. E como vê a relação da Educação Física com as violências? Percebe alguma possibilidade de contribuição por parte desta disciplina?

BLOCO C– Considerações Finais

13. Esse espaço final é seu! Se quiser comentar algo do qual não falamos, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

Agradeço pela sua colaboração, obrigado!

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Gravataí, _____ de _____ de 2014.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ**. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender, a partir dos significados das violências atribuídos pela comunidade escolar de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Gravataí, a forma como se configuram as aulas de Educação Física nestas instituições de ensino.

Específicos:

- Identificar os sujeitos da comunidade escolar relacionados de forma direta ou indireta com as violências nas instituições pesquisadas;
- Compreender como as comunidades escolares destas instituições percebem e atribuem significado para o tema das violências na escola;
- Compreender como os professores de Educação Física das escolas pesquisadas organizam e desenvolvem seu trabalho nestas instituições.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada(s), a serem realizada(s) nas dependências da escola, com duração máxima de uma (1) hora. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: A partir dos preceitos determinados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará, em todo o tempo, garantir que os danos previsíveis por sua adesão como colaborador(a) sejam evitados, havendo o devido cuidado para que seja respeitada sua integridade e dignidade.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha a aceitar participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta(s) entrevista(s).

5) Voluntariedade:

A recusa do sr(a) em seguir contribuindo como participante do estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5884/ 33085821

Gabriel Gules Goularte

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 9931010

E-mail: gabrielgules@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308 4085

Gabriel Gules Goularte
(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE E – Transcrição de Entrevista

Entrevista N°: 2

Colaborador: André

Data da entrevista: 01/12/2014

Início: 11h12

Término: 11h38

Local da entrevista: Pátio da EMEF RM

Gabriel: Como tu defines os conteúdos que pretendes trabalhar aqui na Escola RM?

André: Eles variam de acordo com a ideologia da Educação Física e acho que esse é o maior trabalho, ou seja, de criar blocos de conteúdo, de criar uma sistemática e de “quebrar” ele. E é também o maior conflito. Eu tenho uma programação do bloco de conteúdo, mas eu preciso de um espaço que seja mais livre, que eu vá por onde eles precisam. Terapias corporais, jogos cooperativos, enfim. E depois colocar jogos competitivos para ver como eles vão conviver com a competição. É um pouco confuso, mas o planejamento é feito assim.

Gabriel: Em cima disso, em quais habilidades, competências e saberes que tu pensas que a Educação Física possa contribuir para os alunos desta escola nos dias de hoje?

André: É uma relação orgânica de prazer. É uma relação orgânica de toda agressividade que eles já têm no próprio corpo, tu possibilitar através de qualquer ferramenta, brincadeiras, jogos, enfim, é isso que a Educação Física tem que envolver. Além disso, ou seja, o princípio da questão orgânica de eles estimularem aquela agressividade e utilizarem em uma diversão, é começar a montar uma autonomia sobre esses sentimentos, esse prazer lúdico. Vai começar a ficar mais complicado o pensamento sobre esporte, sobre brincadeiras, a dança, o que quer que seja. Acho que é isso.

Gabriel: Então eu te pergunto: quais os principais desafios para a prática pedagógica atualmente de um modo geral?

André: A escola não está preparada para mexer com o corpo. A escola, em nenhum momento, está preparada para isso. Por mais que tu queiras “quebrar” a questão conteudista, nós ainda temos quatro paredes, os alunos ainda sentam com as classes viradas para o quadro e não existe uma exploração sobre o conhecimento. A gente ainda fica disciplinando muito, a gente ainda fica palestrando muito, fica falando de conhecimentos que eles ainda não têm e nem aproxima estes conhecimentos do conhecimento que eles já têm. E isso acaba influenciando quando tu pretendes romper alguns paradigmas que nós mesmos colocamos na cabeça deles. E isso é muito estranho, pois a gente acaba criando monstros “fechados” e acaba querendo “quebrar” eles.

Gabriel: E para esta escola, o que tu entendes que sejam os principais desafios para a prática pedagógica?

André: Olha, para contextualizar a escola, ela tem uma vantagem, a direção, a equipe diretiva tem a comunidade mais próxima, mais dentro da escola. A equipe diretiva conseguiu manter esse acesso à comunidade. Se ela está apta para a prática pedagógica, se a sistemática contribui para isso? Não. Mas como a equipe diretiva mantém a comunidade perto, então a gente tem as histórias deles, a gente sabe lidar com isso. Com isso tudo, o desafio dessa escola não é o de se abrir para a comunidade, coisa que muita escola padece, mas a sistematização disso. Colocar mais espaço para as reuniões pedagógicas que não existem, envolver projetos, porque projetos trabalhados a cada três meses não dá. Então eu poderia falar de influenciar o corpo, influenciar eixos ao invés de conteúdo, mas, principalmente, as reuniões pedagógicas. Sistematizar as reuniões pedagógicas.

Gabriel: Agora, nos aproximando especificamente do tema de que eu trato, o que tu entendes por violências na escola?

André: Olha, como eu venho de uma especialização em “Gestão de Cuidados” e tratava da violência, isso me confundiu há pouco tempo atrás, mais do que já era confuso (risos). Eu entendia muito como a agressão mesmo, como a questão física. Só que eu noto que a violência de negligência é muito maior. Ela é muito maior e é invisível. E a gente aceita ela e ensina ela. Então, eu tenho alunos que sofrem violências muito grandes e que são resilientes sobre ela, mas não resilientes sobre a negligência. Toda a questão de como eles são vistos no bairro, deles não saírem do bairro, essa é a maior violência. Então hoje eu trato violência assim: como sofrimento.

Gabriel: Então eu te pergunto: tu percebes a ocorrência de violências aqui nesta escola? E se sim, quais tipos?

André: Bom, então naquela separação do tipo de violência, a violência que a gente vê mais é a de negligência. A comunidade é um bolsão que se caracteriza por este tipo de violência. Então muitos códigos que são violentos para quem vem de fora, para eles já não são tanto, não é um sofrimento tão grande, existem sofrimentos mais fortes. E, dentro da escola, eu que vim de fora, eu me senti violentado de como lidar com essa situação. Como tu entras em um local em que os códigos são diferentes e que estes códigos para ti, normalmente, são referentes a violências, como xingamentos, agressões, soco, tapa. E aquilo eles fazem e, daqui a pouco, desfazem. Eles se “pegam”, mas dentro de pouco tempo está tudo bem. Então essa é questão da violência que é muito forte aqui, tu vai ter históricos familiares muito pesados, mas que já fazem parte da vida deles. E dentro da escola isso é trazido.

Gabriel: E como tu te sentes em relação a isso?

André: A primeira reação é de impotência, porque isso é muito maior que a escola. Então a relação da violência transcende esse bolsão, acaba atingindo a sociedade toda e não tem como tu não te sentires atingido. Tu pensar que vai sair daqui, quando sair de carro e passar do bairro, vai fechar meu vidro para não ser

assaltado numa sinaleira. Boa parte dos meus alunos vive em situação de rua e podem querer assaltar. Como que eu lido com aquele guri que eu tenho que dar bronca e conter aqui e lá fora eu saber que lá fora tem guris iguais e que eu preciso fechar meu vidro porque são perigosos? Como eu vou chegar em casa e falar de segurança, quando eu vejo que aqui a segurança é outra? Então como que posso dizer que isso aqui é muito bom, que isso aqui não é violento? Acho que isso seria mentir e a maioria dos professores faz isso. Então como eu lido com isso? Primeiro eu sofri bastante, muito, aos poucos fui me adaptando e a minha linguagem foi mudando também.

Gabriel: E nas aulas de Educação Física, qual teu sentimento?

André: Nas aulas de Educação Física eu posso dizer que é contenção. Isso é o mais diferente.

Gabriel: Certo, mas como tu defines essa contenção?

André: Aí vêm muitos problemas, porque vem a questão de como tu planejas tua aula, que virtude tu vais planejar atingir e até que ponto tu vais precisar conter. Contenção é conter no braço mesmo, é pegar um guri, uma guria que estão se pegando e ter que separar no braço. Então a contenção, mesmo que seja verbal, que tu tenha que elevar muito a tua voz e tentar não deixar isso constante, é isso que tu vai ter que trabalhar. É isso que tu vai ter que ver até que ponto teu corpo aguenta, que estratégia tu vai usar, o que vai conseguir elaborar para dar aula. Mas essa contenção vai ter que lidar com a tua agressividade, a tua agressividade vai ser testada aqui e até que ponto tu vai usá-la. Normalmente a gente usa ela para raiva, mas aqui não, assim que tu fizer a contenção, tu vai ter que ter a consciência de voltar, acalmar os ânimos, falar em um tom para que eles vejam que é carinho, porque assim como eles dão socos, eles também querem carinho e assim, aos poucos, eles vão se abrindo mais, conhecendo teus códigos, que acabam sendo trocados entre o professor e o aluno.

Gabriel: Bom, nessa perspectiva, pensando na tua própria formação e na realidade que tu vives aqui, tu tens uma formação inicial e o próprio contexto fez com que tu criasses algumas adaptações. Então queria que falasses um pouco disso.

André: Como eu sinto, sinceramente? Me sinto um pouco enganado (risos). Não é o mundo real. Eu tive uma formação que saiu da questão muito técnica, que tentou ser libertária, mas que ficou distante da prática, por mais que a gente idealizasse, nós não falamos sobre políticas públicas, por exemplo, e isso acaba deixando muito afastado. Como tu vai lidar com uma turma que tem um filho de Brigadiano e um filho de traficante na mesma aula? Vamos continuar com o mesmo perfil de falar o discurso antidrogas, quando todos estão envolvidos com ela? Então existem questões que não são abordadas. E nisso estou falando de escola pública, mas em uma escola privada eu vou ter que saber como abordar questões para que eu não seja demitido. E para isso tu não é preparado. Tu não vai ter um salário que te permita ter uma atividade de lazer. E a minha faculdade ainda teve gosto de vocação e isso é terrível. Se fala que a escola é uma família e não é. A gente tem que parar de vender essa ideia. A gente tem que ser profissional, entregar nosso trabalho, ter nossos defeitos sim, o professor chega atrasado, tem seu trabalho de

aula, que contato ele consegue ter com o aluno. Ou a escola começa a refletir sobre a escola, porque na faculdade, pelo menos na minha formação, continua teórico. E eles não vão pisar na realidade, tanto é que boa parte dos professores não estão nas escolas públicas. Então falar que laboratório é um local onde tu vai pegar texto e ler sobre a experiência que tu viveu há 10, 15, 20 anos atrás não dá. Sinceramente, minha maior frustração é que os professores que eu vi na escola e que eram muito bons em pesquisa, estão em aula e não tem espaço para isso na universidade.

Gabriel: Para fecharmos, eu gostaria que tu me descrevesse tua atuação em um contexto com a ocorrência destes comportamentos, destas violências, ou seja, como tu te vêes professor de Educação Física aqui.

André: Essa conclusão sobre sujeito e professor aqui é muito complicada. Se eu for pensar em mim dando aula, ok. Os projetos que eu trago são um pouco diferentes, então eu ganho com isso. Mas ao mesmo tempo eu perco, porque eu chego atrasado, tem dias que eu tenho que ligar para dizer que eu não estou bem para vir. Então se eu fosse analisar somente por isso, não seria muito bom, pois, por mais que eu traga algo diferente para a aula, tem o sujeito também. E para aguentar o tranco aqui não é algo simples, carece do sujeito professor também. Então eu tenho que estar preparado e é muita energia envolvida. Eu tenho que fazer um tratamento uma vez por semana para esvaziar minha cabeça e poder lidar com incidentes. Eu estou dando aula para um aluno e sei que caminho ele está tomando. E não estou dizendo que ele está indo para a rua e aquela fantasia de que tenho que resgatar ele, não! É de até que ponto eu vou ensinar, até que ponto eu vou proteger ele e, também, até que ponto eu vou me proteger dele. E isso é complicado, não é algo romântico. Ou é algo romântico no estilo dramático de ser. E isso é meu, é o que eu estou sentindo agora. Não é algo pensado, refletido por muito tempo e articulado em um papel e revisto. Esse é meu sentimento de agora, minha informação de agora. E não tem receita, não tem mecanismo, mas é algo que vai te sugar. A demanda vai te sugar mentalmente. Então saber lidar com toda essa situação é delicado e não é só a relação profissional, há um sujeito que veste essa roupa de professor de Educação Física, que aceita a brincadeira, o trabalho com o corpo.

Gabriel: E tu entendes que existe, para alguns professores, a ideia de que se deva manter um afastamento?

André: Sim, com certeza.

Gabriel: E como tu entendes que esse professor que vem para cá com a preocupação de apenas cumprir com seu conteúdo vai estar afastado da realidade do aluno?

André: Ele vai estar afastado por dois motivos: um, ele realmente não quer se aproximar e o conteúdo para ele não é útil. Por exemplo, fazer uma equação matemática ou escrever bem uma redação vai ser melhor que negociar com o cara do tráfico ou o vizinho que dá tiro do lado. Tu vai falar que eles vão ter uma vida melhor só porque estão trabalhando é mentira e eles sabem disso. Isso não garante uma vida melhor. Aqui tu não pode mentir muito. Então o professor que

entrar aqui assim vai se afastar. A gente poderia falar da nova pedagogia, o novo jeito de ensinar, mas vamos falar de convivência. Eu gosto muito de usar o termo educador, mas hoje eu prefiro usar a roupa professor. Professor, esse que parece estar morrendo aos poucos. Seja psicologicamente, conduta, saber fazer e desamparo estrutural. Hoje se tu tiver um colega que trabalha bem, que é esforçado, que os alunos gostam da aula dele, ele não vai durar. Tu passa 40 horas aqui dentro, 60 horas. E daí tu vai ter que viver a escola, falar de escola e sofrer com a escola. Cada problema da sociedade eu tenho aqui um exemplo. Em cada turma eu tenho 30 exemplos sobre pequenos problemas, sobre a família ingênua que tá ali no meio de um bairro cheio de traficantes, que tem ameaça e, ao mesmo tempo, tu tem aquela pessoa que foi criada nessa condição, que eu estou lutando para ela viver outra coisa, escolher outro caminho. É essa injustiça que não aceitamos como pessoas. E como tu trata o professor assim? Tu vai ficar pagando psicólogo, psiquiatra? Tu vai pagar, mas até certo ponto. Depois tu vai ter que decidir, se vai diminuir a resistência sobre isso e criar estratégias. 40 horas dentro de uma escola hoje eu não creio como saúde. Se eu for otimista, eu vou continuar falando do cuidado, mas para eu falar de cuidado, eu preciso falar de sofrimento, admitir o sofrimento. Como que tu fala para um guarda municipal “cuida dessa escola”, se o bairro não é cuidado? Então a gente está falando de escola como demanda com toda a questão social envolvida. Acho que é isso.

Gabriel: André, te agradeço demais pela atenção.

APÊNDICE F – Unidades de Significados

Unidades de Significados das Observações Participantes

EMEF RM

- Aulas do 6º ano acontecem em prédio distante cerca de 600m da escola
- As aulas de Educação Física acontecem nos três primeiros períodos da manhã (2ª, 4ª e 6ª)
- Nos dias de Educação Física, alunos esperam professor na quadra e sobem acompanhados do professor
- Para a Supervisora, a violência está muito próxima dos alunos
- Supervisora fala de um assassinato de um ex-aluno e reclama da impotência por não poderem se “intrometer”
- Professores estacionam seus carros no entorno da escola (na frente e na lateral da quadra)
- No início do turno, muitos responsáveis acompanham os alunos nas filas que são formadas em frente ao refeitório (entram na escola)
- Em uma matéria do Diário Gaúcho o título informava “Paz no ‘R’... até quando?”
- O título da matéria incomodou a vice-diretora: “não achei legal falar dessa maneira”
- Aulas das 3 turmas de 6º ano acontecem em um prédio térreo e que, antigamente, abrigava um mercado
- Um guarda municipal acompanha o *Prédio Anexo*
- As divisórias das salas são feitas de madeira e o piso é bastante irregular
- Professor de Educação leciona três manhãs na escola
- Nos três primeiros períodos da manhã leciona Educação Física e nos outros dois, Artes
- No primeiro dia de aula, pais e alunos esperam em frente ao *Prédio Anexo* a chamada feita pela diretora e que autoriza a entrada dos alunos chamados
- É o primeiro ano que as turmas estão tendo aula nesse espaço em função de não haver disponibilidade de salas suficientes na escola
- Existe o projeto de construção de novas salas de aula, mas não se sabe se irão cumprir com o prazo para entrega ainda em 2014
- Depois da entrada dos alunos, diretora convida alguns pais para conhecer o prédio onde ocorrerão as aulas
- Durante a primeira semana de aula, ainda existem homens da prefeitura trabalhando no *Prédio Anexo*
- Diretora conta que o *Prédio Anexo* fica na parte de cima do bairro, se referindo que “lá embaixo é que acontecem as coisas ruins”
- Ao conversar com a secretária sobre o tema de pesquisa ela afirma “muito do que eles fazem é cultural, está na rotina deles”
- Nas primeiras aulas de Educação Física o professor afirma que irá fazer um trabalho de conscientização com os alunos sobre o deslocamento até a escola
- Muitas pessoas vêm na escola fazer fotocópias na secretaria

- Para uma professora de currículo “a violência está no currículo oculto da escola”
- Fala professora “ah tem suco de maracujá? Toma, fulano, para ficar calminho”
- Boné aba reta é bem comum entre os alunos
- Um aluno brinca com o outro na entrada do banheiro “pá, te dei um tiro”
- Em uma “brincadeira”, um aluno chama o outro de cagão que revida “olha que eu te quebro”
- Um menino, ao que parece mais velho, comenta com dois colegas na porta do refeitório: “ali, aquele é meu primo, ele vendeu um 38 para um cara por 200 pila”
- O “primo” seria um adolescente que estava do outro lado da rua na frente da escola
- “Né que tu vendeu o 38?” e o primo consente com a cabeça que sim
- A maioria dos responsáveis que acompanham as crianças até a escola são mulheres
- Alguns alunos ainda vão até o *Prédio Anexo* nos primeiros dias de aula na quadra da escola
- Diretora: “Muitos alunos vieram zerados”, em referência aos conhecimentos de alguns alunos novos
- Professor solicita a utilização de caderno em aulas para trabalharem aspectos teóricos dos blocos temáticos
- Primeira parte da aula foi expositiva e a segunda parte foi prática sobre o que trabalharam na teoria
- Palavrão é mesmo igual a xingamento?
- Em uma atividade, colegas utilizam moletom e casacos de outros colegas
- Professor propõe muitas atividades através de estações, mantendo os alunos mais interessados e participativos
- Menino tenta “furar” a fila para beber água, mas é empurrado por uma menina e ele volta ao fim da fila
- Durante uma observação uma mãe me pergunta o que eu sou, digo que sou professor e ela completa “pensei que fosse da secretaria”
- A mãe afirma que os alunos gostam de Educação Física complementando “é bom mexer o corpo”
- Durante o lanche, alguns alunos das turmas dos menores “brincam” se empurrando e a professor afirma que não quer mais esse tipo de “brincadeira”
- Nos primeiros dias de deslocamento da escola até o *Prédio Anexo*, o professor solicita que as turmas façam fila e sigam nessa posição até o local de aula
- A saída em frente à escola é de chão batido e não tem calçada dos dois lados, o que faz os alunos ocuparem parte da via durante o deslocamento
- Durante a organização para subirem até o *Prédio Anexo*, professor chama atenção dos alunos e alguns brincam: “paredão” e colocam as mãos cruzadas atrás da cabeça, simulando uma abordagem policial
- Guarda da escola comenta para mim que “subir com companhia é tranquilo, mas sozinho é brabo”
- Professor chega atrasado, enquanto alunos esperam na escola por ele
- Esperando a chegada do professor, três alunos “brincam” de correr um atrás do outro e, quando perto um do outro, se empurrando
- Uma mãe de uma adolescente com deficiência comenta para a diretora já em abril que segue tentando uma vaga em uma escola junto à SMED

- Professor inicia a aula no saguão com a parte teórica e depois alunos devem montar estações com os materiais utilizados em aula
- Nesse bloco temático, a discussão é sobre “Jogos, brincadeiras e esporte”
- Devido aos atrasos, não existe com clareza uma dinâmica para os momentos de aula (ex.: chamada, início e fim de aula, etc.)
- Em um dos dias de observação, é uma das funcionárias de serviços gerais que acompanha o professor e a turma no deslocamento até o *Prédio Anexo*
- Em conversa com a orientadora sobre um incêndio onde morreram pai e duas crianças, ela afirma que os comentários no bairro são de que não foi acidental o episódio
- Uma das filhas é aluna do 6º ano e teria pegado o celular da namorada de um traficante e por isso teriam incendiado a casa, embora ela tivesse conseguido escapar do fogo
- A aluna não havia mais ido à aula e a mãe seguia hospitalizada
- Sobre esse caso do incêndio, a orientadora comenta “o pior é que logo acontece um caso pior e a gente esquece desse”
- Em outro dia de observação, chegando à escola, não localizo o professor e logo me é informado pela diretora que ele iria se atrasar
- Chegando ao *Prédio Anexo*, a orientadora avisa que os professores de Educação Física e Inglês avisaram que se atrasariam
- As turmas permanecem em sala aguardando os professores de Educação Física e Inglês chegarem
- Em cima da mesa da sala dos professores do *Prédio Anexo*, existe o Livro de Registros onde são anotadas ocorrências do local
- No Livro de Registros existem atas de atendimentos a aluno e/ou pais/responsáveis, registros de atrasos de professores
- Professor realiza prova escrita sobre o Bloco Temático “Jogos, brincadeiras e esportes”, contendo 9 questões sobre o tema trabalhado em aula
- Quando comento do estranhamento dos alunos sobre minha presença, o professor afirma que para os alunos é comum a variação de pessoas
- Para o professor é recorrente a troca de famílias e o fluxo de professores que passam pela escola e logo vão embora
- Professor afirma que sente falta de reuniões pedagógicas mais frequentes para que possibilitasse a troca entre professores
- O professor leciona três manhãs e o quarto turno de sua jornada semanal é para planejamento, mas sem a obrigação de ser cumprido na escola
- No último ano o professor conta que precisou se afastar por 6 meses em virtude de depressão
- Para o professor, o contexto da escola “não é tão ruim, mas não tão bom quanto as gurias falam”, em relação à opinião da equipe diretiva
- O lanche é trazido todas as manhãs da escola para o *Prédio Anexo* por alguém da equipe diretiva
- Em outro dia, o professor se atrasa e a diretora ao me ver pergunta se posso dividir a turma que aguardava o professor em grupos para que jogassem voleibol e futsal
- Pego as duas bolas e reúno os alunos no centro da quadra perguntando a proposta deles para que dividíssemos a turma nas atividades
- Os alunos sugerem que na quadra se jogue futsal e em frente ao refeitório se coloque uma corda para simular uma rede de vôlei

- Pergunto como resolveríamos a água acumulada na quadra e logo três meninos buscam vassouras e passam a varrer a água para fora da quadra
- Algumas meninas brincam “nem sabe varrer direito”, enquanto os meninos sorriem dizendo “iii, para”
- Um grupo de 6 meninos joga futsal, 5 alunos jogam vôlei e logo um dos meninos busca tacos e bolinhas
- O jogo de taco chama atenção e 8 alunos ficam intercalando duplas na atividade
- Chama atenção no jogo de taco que são formadas duplas mistas e não existem grandes reclamações sobre a facilidade ou dificuldade de um ou outro aluno
- No horário do lanche, a orientadora vem até a quadra e agradece pelo auxílio
- Os alunos perguntam se eu que iria acompanhá-los até o *Prédio Anexo* e a orientadora afirma que será ela a responsável por isso
- Orientadora sobre o professor: “os alunos gostam dele, mas ele falta muito”
- Orientadora comenta que até junho já havia substituído o professor em 4 segundas-feiras, fora outros dias que ele havia faltado
- Vice-diretora comenta que alguns alunos utilizam o uniforme escolar em casa durante o inverno
- Em junho ocorreu a greve de professores (equipe diretiva permaneceu na escola)
- No primeiro dia depois da volta da greve, apenas 32 alunos do 6º ano foram à aula, das três turmas
- O professor de Educação Física chegou atrasado em 1 hora no primeiro dia de retorno no pós-greve
- Conversando com a vice e a diretora, elas contam que o professor já possui 5 FNJ (falta não justificada)
- Esse tipo de fato expõe o estremecimento da relação professor-equipe diretiva
- A vice-diretora comenta que o retorno da greve se deu por uma exigência judicial e não por um consenso com a Prefeitura Municipal
- “Fomos tratados como bichos, nem quiseram conversa”, sobre a postura da Prefeitura Municipal em relação à greve
- No bloco temático sobre música e ritmos, as aulas práticas são realizadas em duplas, sendo muitas delas de meninos com meninos e meninas com meninas
- Um aluno de inclusão do 6º ano é atendido pela especialista em alguns momentos na sala dos professores e em outros ele fica na sala com a turma, embora não acompanhe todos os conteúdos
- Sobre as dificuldades de atendimento a esse tipo de inclusão, a professora responsável comenta da dificuldade de não possuírem um local adequado para as aulas
- Durante o bloco temático de dança, o professor afirma que não irá para a quadra de esportes da escola
- *Prédio Anexo* conta com a presença de um guarda municipal
- Professores recuperam os dias de greve em sábados e com a diminuição do período de recesso de inverno
- Durante uma aula do bloco temático Música, o professor me convida para entrar em uma turma

- Na turma em que acompanho a aula de dança, meninos formam duplas com meninas e meninas com meninas
- Alunos, ao que me parece, não se importam com minha presença e realizam os movimentos de dança conforme o professor orienta
- O professor avisa aos alunos que a aula servirá como avaliação do bloco temático
- Após a execução das coreografias e passos pelas duplas, o professor se diz satisfeito e conversa sobre o respeito entre os colegas durante a proposta
- Professor me avisa que este foi o primeiro ano em que as duplas mistas não foram sugeridas pelos alunos
- Alunos da escola utilizam de maneira mais recorrente uniforme, diferente do que acontece na outra escola pesquisada
- Normalmente até por volta de 8h15 muitos pais/responsáveis permanecem no interior da escola ao trazerem os alunos
- Professor propõe estações de atividades tais como: futsal, voleibol, frescobol e slackline
- Alunos da escola quase na sua totalidade lancham na escola (diferente da outra escola)
- Lanche interrompe o período de aula
- Professor comenta sobre o tratamento psicológico em que está envolvido e que um dos sintomas se manifesta na dificuldade de vir para a escola em alguns dias
- Professor: “com isso eles (alunos) acabam tendo um professor que falta muito”
- Professor: “tem os motivos pessoais, mas a escola potencializa alguns motivos”, sobre o tratamento psicológico que está realizando
- Acompanho o deslocamento até o *Prédio Anexo*, que leva de 8-10 minutos
- Alunos parecem não se importar com o deslocamento feito a pé até o *Prédio Anexo*
- *Prédio Anexo* é uma nomenclatura utilizada pela própria escola
- Em virtude da inconstância de calçadas, alunos acabam utilizando a rua para o deslocamento e indo para os cantos dela quando avistam automóveis
- Professor leciona em Guaíba, uma realidade não tão difícil, segundo ele
- Supervisora me avisa que mudará de função, assumindo a sala de recursos para trabalhar com alunos com laudo médico
- A escola possui 22 alunos com laudo de inclusão, mas ainda busca a investigação e encaminhamento de alguns alunos
- Com o atraso do professor, os alunos perguntam: “sor, é tu que vai dar aula hoje?”
- Muitos alunos chegam na quadra atrasados, provavelmente por irem primeiro ao *Prédio Anexo*
- Atraso do professor se reflete na agitação dos alunos durante a explicação sobre o novo bloco temático que se inicia
- O novo bloco temático é intitulado “corpo, saúde e movimento”, onde aborda conceitos de peso, velocidade, resistência, precisão, agilidade e equilíbrio
- Professor conta que define os blocos temáticos a partir dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)
- Sobre o dia anterior, quando faltou, o professor comenta para mim: “te deixei na mão ontem. Levantei e não consegui vir, me deu um pânico”
- Professor assume duas turmas, pois o professor de inglês faltou

- Uma das turmas fica jogando no espaço da quadra, onde o professor monta uma mesa de tênis adaptado em uma mesa de escritório, raquetes de frescobol, duas classes com jogos de tabuleiro, além de vôlei e futsal
- Professor propõe um jogo de RPG (cartas) para trabalharem as “qualidades físicas” abordadas no bloco “corpo, saúde e movimento”
- Professor conta que na aula de Artes, ao trabalharem fotonovela, um dos alunos desenhou um homem trabalhando em um escritório, depois ele bebendo, se irritando com um colega, dando um tiro no colega e depois dando um tiro na própria cabeça
- Professor conta que surgiram comentários na turma do tipo “meu primo tem um revólver cromado assim”
- Professor: “a escola ainda parece um alienígena aqui, um corpo estranho, pois os professores vêm de fora para trabalhar aqui, mas a vida dos alunos segue, ela não para”
- Sobre as violências, o professor comenta “a violência está maquiada, invisível. Ela não aparece, mas sinto ela aqui”
- Do lado da escola existe um posto de saúde, semelhante ao que ocorre com a outra escola observada pelo estudo
- Mesmo em dias frios, alguns alunos vestem apenas o uniforme escolar (calça, camiseta e casaco)
- Um dos alunos me pergunta se eu irei substituir o professor de Educação Física no próximo ano, pois, segundo ele, o professor falta muito
- A rua da escola é a primeira sem asfalto em direção ao final do bairro, local onde estão casas mais humildes, casebres de madeira.
- No Bloco Temático “Lazer e Recreação”, o professor inicia discutindo com os alunos os conceitos de público e privado
- Embora o planejamento de aula, professor tem dificuldade em estabelecer uma rotina e organização para as atividades, talvez em virtude do atraso
- Em frente à escola, vejo dois meninos passando recolhendo latinhas aparentando ter idade entre 10-12 anos
- Alunos são dispensados da aula, pois o professor de inglês pediu para trocar de escola
- Em setembro, durante uma conversa com a diretora, me foi dito que os alunos permaneceriam por mais tempo do que o previsto no *Prédio Anexo*
- “Os alunos já vivem em uma cultura onde o palavrão é normal, mas aqui na escola não podemos utilizá-los como algo comum”.
- Diretora: “o André não veio hoje de novo! Eu vou matar o André, ligo, ligo, ligo e ele não atende. O que eu vou fazer com os alunos?”
- Diretora: “Em grande parte das vezes, essas mães só precisam ser ouvidas. Tu nem precisa dizer muita coisa”
- Na relação da Diretora com os alunos, percebo mais a intenção de buscar respeito através do carinho do que da imposição
- Diretora chama os alunos pelo nome
- Professor deixa um plano de aula para o caso de falta, mas a substituta encontra dificuldade em compreender a proposta
- A nova supervisora comenta que deverá conversar com o professor para repassar um roteiro de montagem do plano de aula avulso
- Segundo a nova supervisora, “as ideias dele são boas, o problema é a didática.”

- É visível a relação de tensão entre equipe diretiva e o professor, principalmente em função das faltas
- Ao trabalhar o Bloco Temático “Lazer e Recreação”, o professor solicita que alunos proponham atividades que possam ser feitas em um terreno baldio próximo à escola
- Esse terreno é uma área onde existe o acúmulo de lixo, cavalos pastando, mas também utilizado como “praça” na comunidade
- Professor conta que outro professor leciona História, Geografia e Religião
- Durante uma observação, um aluno que depois descubro ser do 3º ano conta que mora com uma mãe emprestada, pois sua mãe bateu com a cabeça dele em uma mesa quando era pequeno
- Professor de Educação Física, juntamente com a de Inglês, reúne as 3 turmas e propõe jogos de newcon até a metade da manhã, para depois assistirem juntos um filme
- Quadra de esportes é de concreto e quase não apresenta a marcação da quadra, além de as goleiras estarem com ferrugem
- Existe um portão de acesso à quadra ligado à rua que passa em frente à escola e nele os alunos acessam o espaço durante o final de semana
- Após o jogo de newcon, professor inicia uma discussão sobre as estratégias utilizadas por cada equipe
- “Jogar é mais que só o jogo, é pensar”, diz o professor
- Palavrões são comuns entre os alunos e, em alguns momentos, são advertidos pelo professor
- Professor realiza trabalhos e atividades escritas, pois entende que os alunos possuem dificuldade nesse aspecto
- Talvez pelo fato de conhecerem o bairro, os alunos parecem à vontade durante o deslocamento até o *Prédio Anexo*
- Professor precisou recuperar algumas faltas no turno da tarde, auxiliando alunos que apresentavam notas baixas
- Consultando o “Caderno de Anotações”, constatei que o professor teve falta nos dias 28/04, 09/05, 30/06, 04/07, 28/07, 25/09, 29/09, 30/10, 24/11.
- O Caderno de Anotação pode ser utilizado por qualquer funcionário da escola (equipe diretiva, professores e demais funcionários)
- Para o Bloco Temático “Lutas”, o professor monta um tatame com tapetes de EVA e colchonetes
- No Bloco Temático “Lutas”, o professor discute com os alunos a diferença entre luta e briga
- Com folhas de jornal e fita adesiva, alunos confeccionam esgrimas
- Utilizando o tatame improvisado, professor comenta sobre a necessidade de cumprimentar o colega (oponente), além dos juízes das atividades propostas
- Um dos alunos diz que a ideia de usar boné aba reta vem de cantores de rap, como MC Gui
- Diretora passa pelo saguão onde são realizadas as atividades de lutas e participa fazendo dupla com uma das alunas
- Na atividade, de joelhos, os alunos devem tirar o equilíbrio do colega apenas utilizando as mãos posicionadas sobre os ombros do oponente
- Quando o professor falta ou se atrasa, alunos o esperam circulando pelo espaço do colégio

- O fato de os alunos ficarem pelo pátio pode prejudicar a própria organização escolar, visto que muitas salas ficam com as portas abertas e os alunos ficam passando pela frente das salas conversando, rindo, brincando.
- No final do ano letivo, professor decide que irá se candidatar para a direção da escola em que leciona em Guaíba
- Com a eleição de Guaíba, professor acaba novamente faltando durante uma semana
- Aluna para o professor “viu o que dá faltar sor, perde matéria”
- Professor me conta que foi eleito com 56% dos votos para diretor da escola em Guaíba e que deverá pedir licença interesse do município de Gravataí
- Professor “aceitei pelo desafio mesmo. Só dar aula estava me deixando no modo automático e eu queria mudar um pouco”

EMEF AA

- A visão da direção sobre o recreio e a relação com episódios violentos
- Violências relacionadas à sexualidade e opção sexual
- O aluno quer “chamar a atenção”
- Gravidez precoce
- Comparações entre escolas
- Para a coordenadora pedagógica, a realidade “assusta”
- Para a coordenadora pedagógica, as violências atrapalham a aprendizagem
- O professor vitimado pelas violências: para a coordenadora pedagógica, alguns professores precisam tomar remédio para dormir
- O etnógrafo chegando na escola – aproximação inicial com o professor
- O professor de Educação Física a partir de sua vestimenta
- Jeans, boné e celular na aula de Educação Física
- Professora corrige e incentiva o aluno durante atividade
- Professora apitando o jogo/aula
- Aluno chuta a bola de vôlei e o professor não toma nenhuma atitude
- Alunos correndo no recreio
- Professores estacionam seus carros fora da escola
- A adoção do uniforme escolar por parte da Rede Municipal de Ensino
- Rotina da aula de Educação Física: sala de aula e depois quadra
- Exemplo do professor sobre violências na aula de Educação Física: tu “roubou” no jogo
- Portão de acesso à quadra para evitar que alunos “matem” a aula
- O espaço para aula (“quadra”) é de chão batido
- Mesmo com espaço precário, foram campeões municipais de vôlei
- “Brincadeira”? Alunos se empurrando e professora não intervém
- A divisão entre professores/turmas para utilização da quadra de esportes
- A aceitação do etnógrafo na aula de Educação Física
- Alunos auxiliando o professor nas atividades
- Apelidos e palavrões entre os alunos: “brincadeira”?
- Para a professora, “os alunos resolvem problemas entre eles na aula de Educação Física”
- Para a professora, “os alunos ainda não têm a cultura da Educação Física”
- Para a professora, a “cultura” da Educação Física começa a partir do 6º ano, que é quando começam a ter aula com professores do componente curricular
- Até o 5º ano, a Educação Física é ministrada por professores do currículo

- Professora comenta: “ na semana passada teve briga na minha aula”
- Aluno chuta a bola de vôlei e a professora o repreende dizendo que estraga o material
- Os materiais da Educação Física são guardados na sala dos professores, pois não há uma sala para o componente curricular
- Professores estacionam em um terreno baldio ao lado da escola
- Brincadeiras “antigas”? Bater cartas
- Professora sem formação em Educação Física leciona a disciplina para complementar carga horária
- Turmas que terão Educação Física iniciam aula na sala
- Acesso à quadra se dá por um portão que fica fechado com cadeado
- Local de observação: o muro de alicerce
- Professora Alice incentiva que alunos criem jogos adaptados
- Apito é utilizado pelas duas professoras pendurado em uma corda no pescoço
- Vestimenta do aluno: boné, calça jeans
- Estilo de se vestir dos alunos é parecido: moletom com capuz, boné aba reta
- Palavrão é utilizado como forma de tratamento entre alunos
- Professora não chama atenção de quem utiliza palavrão em aula
- Na hora do jogo de vôlei, alguns jogam, outros esperam
- Professoras apitam os jogos
- Turmas precisam se organizar no espaço da quadra, pois horários de Educação Física coincidem
- Professora que não tem formação em Educação Física se utiliza dos jogos (não trabalha fundamentos)
- Professora que não tem formação em Educação Física acompanha os jogos apitando, incentivando
- Professora que não tem formação em Educação Física repreende aluno que chama um colega por um apelido
- Programa Mais Educação também utiliza a quadra quando tem oficina de atividades esportivas
- “Para ficar justo, vamos trocar de lado”, diz a professora em função do sol que fica de frente para uma das equipes
- Aula encerra quando a merendeira chama para o lanche
- Mais Educação possui 5 monitores na escola, com atividades de capoeira, atividades esportivas, dança e artes.
- Mais Educação tem aula de segunda a quinta no turno inverso
- O etnógrafo aceito na escola
- Poucos alunos utilizam uniforme da rede municipal de educação
- Professores trabalham aspectos teóricos dos esportes
- Professoras aplicam prova escrita sobre esportes trabalhados em aula
- Alunos que terminam prova escrita vão para a quadra “bater” bola
- Professora assiste a jogo adaptado criado pelos alunos e não interfere no andamento
- Professora Alice monta os times na sala de aula e desce com eles anotados em uma prancheta
- Palavrão é utilizado como forma de tratamento entre alunos
- Aluno xinga/discute com professora Alice: “ah, não deixa o cara jogar e agora fica enchendo o saco”
- Professora Alice pede que aluno desça para o pátio em virtude de ter discutido com ela e a aula prossegue normalmente

- Alunos buscam materiais no baú que fica na sala dos professores
- Quando a Educação Física depende do clima: chuva
- Vilma usa o apito para chamar alunos
- Vilma inicia aula com alongamentos que ela também faz junto dos alunos
- Vilma realiza trabalhos de fundamentos dos esportes que trabalha em aula
- Começa a chover e alunos voltam para a sala para jogar jogos de tabuleiro
- Alunos, normalmente, vão para o lanche sozinhos (os professores não acompanham)
- Semana de início da Copa do Mundo também foi início de greve dos professores por melhorias no salário
- Greve dos professores iniciou dia 10/06/2014
- Dia 11/06/2014 houve manifestação dos professores em frente à Prefeitura Municipal
- Professores que não aderiram à greve continuaram dando aula, mas alunos vinham em menor número
- Diretora: “eu não vou impedir a greve, mas não vou fazer”
- Vilma fez greve, Alice não
- Professoras trabalham um esporte por trimestre
- No refeitório não é permitido lanchar de boné
- Para Vilma, jogos escolares é um momento de confiança na relação professor-aluno
- Vilma conta que há cerca de 4 anos levou um “pescoção” de um aluno que alegou estar brincando, mas que ela fez um B.O.
- Vilma: “Em alguns momentos, levamos alunos que tinham problemas, mas que não fizeram nada de errado nos jogos”
- Há 4 anos houve mudança dos alunos de outra escola para a EMEF AA e isso gerou conflitos
- Para Vilma, o clima escolar é bom em função do trabalho realizado pela direção
- Alguns alunos chamam a atenção dos colegas que conversam: “faz a fila”
- Nos jogos esportivos, professoras apitam e, apesar das faltas, não existe conflito
- Alguns alunos usam jeans, celular e fone de ouvido na aula
- Alice repreende, algumas vezes de maneira irônica, e os alunos sorriem, inclusive aqueles cuja atenção é chamada.
- No intervalo, professores ficam no refeitório e não na sala dos professores. Os que fumam, vão para a rua, em frente ao portão
- No recreio, alunos ficam caminhando pelo pátio, mexendo no celular
- Cadeado do portão é roubado, então utilizam uma chave única
- Professora que não é formada em Educação Física assumiu a turma em que leciona em virtude de as duas professoras titulares não terem conseguido organizar os horários
- Professora que não é formada diz ser difícil lecionar sem a formação em Educação Física, mas procura se esforçar
- No recesso, os professores participantes da greve voltaram antes para suas atividades docentes
- Na recuperação de greve poucos alunos vieram à aula
- Professora que não é formada se veste como professora de Educação Física
- O lanche, normalmente, interrompe a aula.
- Jogos encerram quando soa o sinal.

- Mesmo com o lanche oferecido pela escola, muitos alunos compram de uma ambulante
- Escola teve 10 furtos durante o ano
- A escola sabe de alunos que têm envolvimento com o tráfico
- Alguns jogos recreativos feitos em aula são voltados para os esportes trabalhados no trimestre
- Enquanto os meninos jogam, as meninas esperam sentadas, conversando. Depois inverte.
- No trabalho de handebol, professoras dividem o tempo de quadra (uma inicia sozinha, depois cede lugar a outra)
- Nos jogos de handebol, embora haja contato físico, não presenciei indisposição entre os alunos
- Com a falta de professores de outras disciplinas, professoras assumem mais de uma turma
- Para a professora, lanche no meio do período atrapalha a aula
- “Eles brigam, se desentendem. Mas fora da escola”
- No recreio, chama atenção uma aluna grávida
- “Eu acho que eles respeitam a escola. Brigam e têm suas desavenças, mas fora da escola. Então eles têm algum respeito pela escola”
- Hoje está melhor, pois foram tiradas “maçãs podres”
- Alguns furtos foram feitos por alunos que a escola não conseguiu “recuperar”, nas palavras da equipe diretiva
- Aluno com a mão machucada conta que machucou a mão cortando cana com o facão
- Boné e moletom com capuz são muito utilizados pelos alunos (comuns em cliques de rap)
- Para professora, um dos pontos positivos da escola pública é que os alunos aceitam tudo o que é proposto
- Eleição para direção acontece com chapa única para que ninguém precise procurar outra instituição
- Nas palavras da nova vice-diretora: “Professor é uma classe doente hoje em dia. E isso a gente vê aqui, às vezes eles precisam de um abraço, um carinho”
- Professoras dão aula para três turmas juntas
- Com três turmas na quadra, muitos alunos ficam nos celulares e ouvindo música
- Kombi da Prefeitura traz alunos que moram na casa-abrigo para a escola
- Alunos dos 7º, 8º e 9º anos foram para a Expoiner
- Durante os jogos, a rotina de aula é que os alunos que esperam ficam sentados mexendo nos celulares
- Casacos do uniforme escolar são entregues quase no fim do inverno
- Professora que não é formada segue o mesmo planejamento de conteúdo trimestral das professoras
- Aluno comenta “pega o apito com a sora para a gente colocar ordem no jogo”
- Vilma é a professora que acompanha os alunos nas competições de que a escola participa. Alice não!
- Definição de abordarem um esporte por trimestre aconteceu na reunião de início de ano
- Futsal foi deixado para o 3º trimestre, pois, segundo as professoras, se for trabalhado nos primeiros trimestres os alunos só irão querer este esporte

- Segundo Vilma “quando faltamos, apenas entregam as bolas para os alunos”
- Os alunos têm a “cultura do futsal”, segundo a professora
- Vilma não participa do Conselho de Classe do 2º trimestre, pois vai acompanhar alunos em jogos escolares
- No Conselho de Classe do 2º trimestre os alunos são dispensados da aula
- No Conselho, professores sentam em U, com o computador no centro apresentando o boletim de cada aluno. As notas são colocadas na hora no boletim
- 3 alunos do 9º apresentam ficha de aluno infrequente, mas um deles tem mais de 18 anos, então alegam “não ter o que fazer”
- No Conselho é narrada a história de um pai que foi até a escola no turno da tarde, bêbado, dizendo que iria “dar um jeito” no filho que estava com notas baixas
- Outro caso contado no Conselho é de uma aluna que passou a ser perseguida pelo namorado da avó, que foi denunciado para o Conselho Tutelar
- Em Educação Física, 4 alunos ficaram com notas abaixo dos 60 pontos mínimos para aprovação.
- Dois alunos apresentam laudo médico e para um deles é sugerido por uma professora que seja “empurrado” para a frente e avance para o Ensino Médio
- Outro caso comentado no Conselho é de uma aluna que tem um filho de dois anos e perguntou se poderia trazer o filho para a escola
- Um dos alunos, apesar das notas boas, é usuário de maconha, fato reconhecido pela equipe diretiva
- É contada a história de uma aluna também que tem episódios de furto de chocolate no mercado próximo à escola
- Em função dos desportos serem os conteúdos, há uma preocupação das professoras com o gesto motor
- Vestimenta dos alunos: mecha loira no cabelo, boné, camisa tamanho maior
- Escuto aluna comentar que a professora é “grossa” devido às cobranças
- Quando chove, as professoras, ou trabalham aspectos teóricos dos esportes, ou levam jogos de tabuleiro
- Alice divide a nota em 50 pontos por participação, 30 pontos para prova sobre o esporte, 10 para o caderno e 10 para outras atividades
- Segundo a professora, os alunos iniciam o trimestre com os 50 pontos de participação e perdem conforme não cumpram os objetivos
- Alice, sobre as notas: “eu não dou 100 assim, só por dar”
- Alice, sobre uma aluna cadeirante: “é essa inclusão que eles esperam de nós? Colocar aqui dentro e não termos condições de atendê-la?”
- Filha da professora Vilma também é estudante de Educação Física e estagia no programa Mais Educação na mesma escola da mãe
- Para trabalhar atletismo (salto em distância) alunos usam pá e enxada para “afogar” a terra no canto da quadra
- Em uma prancheta, professora anota a medida dos saltos que os alunos executam
- Alice repreende alunas que ficam com celulares e não deixam de utilizá-lo
- Sobre o uniforme, Alice comenta: “enquanto não for obrigatório vai ser assim, não vão usar”
- Ao acompanhar duas turmas na Educação Física, a professora Vilma comenta “hoje estou de professor largobol”

- Em virtude da falta de um professor, uma turma permanece os 5 períodos da manhã na Educação Física
- Em uma das manhãs, 4 turmas dividem a quadra (1 do Mais Educação, uma com a professora de currículo e duas com uma professora de Educação Física)
- Muitos alunos acabam apenas ficando sentados, sem participar da aula
- Uma relação interessante de analisar: a permanência no campo e a consequente aceitação por parte do contexto pesquisado. Isso se configura também em um exercício de constante monitoramento sobre o papel do etnógrafo nesse contexto
- Quando professoras levam alunos aos jogos escolares, alunos ou ficam em sala de aula com outra disciplina, ou jogam livremente na quadra
- O termo quadra, na verdade, se refere ao espaço de aula, pois é um local de chão batido e terreno irregular
- Na “quadra” foram colocadas goleiras, postes de vôlei e as linhas são feitas utilizando fitas presas ao solo com ganchos de ferro.
- Eleição para direção na escola terá apenas uma chapa
- Orientadora comenta que alunos estão tentando repassar drogas dentro da escola
- Segundo a orientadora, um dos meninos é filho de um traficante
- “Os traficantes ocupam um papel importante aqui no bairro”, fala da orientadora
- Durante uma das aulas, acena com a cabeça para um aluno me dizendo que se tratava do filho do traficante comentado
- A equipe diretiva tentava descobrir se o aluno trazia drogas em sua mochila
- Vilma me conta que já cumpriu 126 períodos com uma turma, enquanto o necessário eram 120 períodos
- Alunos de outras turmas tentavam entrar na quadra, mas Vilma não deixou me dizendo “vão ficar com os professores ué”
- A Educação Física no colégio não é planejada em conjunto, apenas os esportes definidos para cada trimestre são definidos pelas professoras.
- Tive dificuldade na realização das entrevistas com os professores, talvez pelo fato de o município de Gravataí não exigir que os professores cumpram o horário de planejamento na escola
- Turno de planejamento se configura muito mais como um dia de “folga”
- Dois dos três professores pesquisados acabam atuando em municípios distantes, o que os faz ter de, muitas vezes, sair no horário do intervalo entre o turno da manhã e o da tarde de uma cidade para outra.
- Já a entrevista com a direção foi mais tranquila, pois a equipe diretiva conseguia ajustar seus horários

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação do pesquisador à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 04 de dezembro de 2013.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor GABRIEL GULES GOULARTE, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GRAVATAÍ EM 2014", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador de Pós-Graduação.

Flávio Antônio de Souza Castro
Coordenador
PPGCMH-UFRGS

ANEXO B – Certificado de Estágio junto à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí

*Termo de Realização
do Estágio*


Centro de
Integração
Empresa-Escola

O CIEE - Centro de Integração Empresa Escola certifica que GABRIEL GULES GOULARTE, estudante do curso de EDUCAÇÃO FÍSICA da(o) PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RGS, **concluiu seu estágio na empresa PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ**, durante o período de 03/05/2006 à 02/11/2008, cumprindo uma carga horária de 040 horas por dia.

Atividades: permanecem inalteradas todas as demais disposições do tce, do qual este termo aditivo passa a fazer parte integrante.

GRAVATAÍ, 24 DE JANEIRO DE 2014



Lucas A. S. Baldisserotto
Gerente de Operações CIEE-RS

ANEXO C – Indicadores Criminais da Secretaria de Segurança Pública/RS

SSP - Secretaria da Segurança Pública do estado do Rio Grande do Sul

DGEO - Departamento de Gestão da Estratégia Operacional

DEC - Divisão de Estatística Criminal

Indicadores Criminais por município em 2014.

Municípios	Homicídio doloso	Furtos	Furto de Veículo	Roubos	Roubo de Veículo	Extorsão	Estelionato	Entorpecentes - Posse	Entorpecentes - Tráfico
ALVORADA	156	2.242	340	2.280	340	4	315	308	255
CACHOEIRINHA	35	1.931	291	1.152	316	2	244	355	93
CANOAS	107	6.127	758	3.243	933	22	484	750	391
ESTEIO	19	1.598	185	843	125	3	136	198	66
GLORINHA	1	111	5	17	2	0	2	2	5
GRAVATAI	92	3.325	620	1.850	583	6	545	436	247
PORTO ALEGRE	570	37.432	4.075	24.308	6.936	70	4.974	842	2.831
RS	2.338	168.956	18.931	61.563	13.752	416	17.185	13.465	9.877

Fonte: SSP/SIP/Procergs