

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

OROZIMBO CORDEIRO JUNIOR

**O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE DE MINIMIZAÇÃO
DA VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ALUNOS**

GOIÂNIA

2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

| | | | |
|---|--|--------|---------------------------------|
| Autor (a): | Orozimbo Cordeiro Junior | | |
| E-mail: | orozimboj@bol.com.br | | |
| Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não | | | |
| Vínculo empregatício do autor | SME/Goiânia e SEDUCE/ Goiás. | | |
| Agência de fomento: | Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás | Sigla: | FAPEG |
| País: | Brasil | UF: | GO CNPJ: 08156102/0001-02 |
| Título: | O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE DE MINIMIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE OS ALUNOS | | |
| Palavras-chave: | Educação Básica, Ensino do judô, Prevenção da Violência Física na Escola. | | |
| Título em outra língua: | THE TEACHING OF JUDO AS A MEANS TO MINIMIZE PHYSICAL VIOLENCE AMONG STUDENTS. | | |
| Palavras-chave em outra língua: | Basic Education, teaching of judo, Prevention of Physical Violence in Schools. | | |
| Área de concentração: | Ensino na Educação Básica | | |
| Data defesa: | 29/05/2015 | | |
| Programa de Pós-Graduação: | Ensino na Educação Básica | | |
| Orientador (a): | Dra. Sônia Santana da Costa | | |
| E-mail: | ssc444@gmail.com | | |
| Co-orientador (a):* | | | |
| E-mail: | | | |

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Orozimbo Cordeiro Junior
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 18 / 06 / 2015

OROZIMBO CORDEIRO JUNIOR

**O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE DE MINIMIZAÇÃO
DA VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ALUNOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador (a): Dra. Sônia Santana da Costa

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Cordeiro Junior, Orozimbo

O ensino do judô como possibilidade de minimização da violência física entre alunos [manuscrito] / Orozimbo Cordeiro Junior. - 2015. 158 f.

Orientador: Profa. Dra. Sônia Santana da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, abreviaturas, gráfico.

1. Educação Básica. 2. Ensino do Judô. 3. Prevenção da violência física na escola. I. Costa, Sônia Santana da, orient. II. Título.

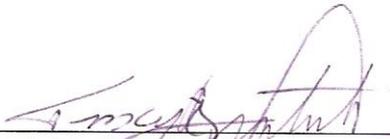
OROZIMBO CORDEIRO JUNIOR

**O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE DE MINIMIZAÇÃO
DA VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ALUNOS**

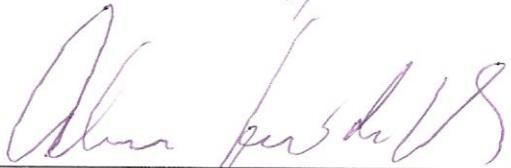
Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, aprovada em 29 de maio de 2015, pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:



Prof. Dra. Sônia Santana Costa – Presidente da Banca
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG



Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista – Membro Externo
Faculdade de Educação Física e Dança/UFG



Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva – Membro Interno
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

DEDICATÓRIA



Aos meus ex-alunos do Colégio Estadual José Bonifácio da Silva:

Daniele Gomes da Silva, 15 anos,

Denis Pereira dos Santos, 16 anos,

Neylor Henrique Gomes Carneiro, 18 anos,

Raissa de Souza Ferreira, 15 anos.

Mortos na Chacina no Parque Ambiental da Serra das Areias, em Aparecida de Goiânia no dia 19 de agosto de 2013.

Ao meu pai, Orozimbo Cordeiro (*1939-2014†).

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ser a força protetora e divina.

A minha esposa Roseli, mulher guerreira que esteve ao meu lado nas horas mais difíceis e aos meus filhos, Luana e Enzo.

A Professora Dra. Sônia Santana da Costa, por me orientar e ajudar na realização desta pesquisa, sobretudo acreditar no meu potencial.

Aos professores da banca examinadora, pela disponibilidade, ajuda e valiosas sugestões.

A todo corpo docente do mestrado.

A todos os amigos que fiz no decorrer do curso, não sendo possível citar todos, e não correndo o risco de deixar alguém de fora.

A todos os professores e técnicos administrativos do CEPAE.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pelo auxílio em forma de bolsa, para que esse estudo pudesse ser realizado.

A todos que de alguma forma torceram por mim e acreditaram que esse momento seria possível.

RESUMO

CORDEIRO JUNIOR, Orozimbo. **O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE DE MINIMIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ALUNOS**. 2015, 171 f. (Dissertação em Educação) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, da Universidade Federal Goiás, 2015. Orientadora: Prof^a. Dra. Sônia Santana da Costa.

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Concepções Teórico-Methodológicas e Práticas Docentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás. Por meio da prática pedagógica com ensino do judô podemos desenvolver práticas de diagnóstico, prevenção e minimização da violência entre os alunos? Essa pergunta nos instigou para a realização da pesquisa, tendo como objeto e elemento mediador, o ensino do judô nas relações conflituosas entre os alunos. O objetivo geral da pesquisa foi o de realizar um trabalho investigativo sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino do judô possui em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física praticada entre alunos. Nos objetivos específicos nos propomos a: diagnosticar as situações de violência física no contexto escolar para compreender como se realiza essa dinâmica nas relações interpessoais entre os alunos, verificar a percepção e atuação do corpo docente e funcionários em relação à esse fenômeno; ministrar aulas com o ensino do judô, adequando seus elementos constitutivos em uma perspectiva educacional e preventiva à violência física entre colegas; avaliar a utilização da prática pedagógica com o ensino do judô na melhoria das relações interpessoais entre os alunos; elaborar um material didático que auxilie outros professores a apreenderem o judô enquanto um conteúdo na práxis educativa. A hipótese inicial é que, por meio do judô, seja possível desenvolver ações preventivas e minimizadoras da violência física. Os pressupostos teóricos- metodológicos adotados na pesquisa se fundamentam no Materialismo Histórico- Dialético, que defende uma concepção de mundo e de homem que nega a naturalização da violência física, entendendo que esse fenômeno se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e nas relações interpessoais. Essa dissertação segue uma lógica quali-quantitativa, conforme Santos Filho e Gamboa (2001), e utiliza a pesquisa-ação-crítica apoiada nos estudos de Tripp (2005), em uma perspectiva sócio-histórica, com base nas obras de Marx e Engels (1998), Vygotsky (1998), Saviani (2008, 2012) e Coletivo de Autores (2009). A pesquisa foi realizada no CEPAE, em duas turmas do 7º ano do ensino fundamental. Utilizaram-se, como instrumentos para a apreensão dessa realidade, o registro em vídeos e fotografias das aulas de judô realizadas com o grupo, o questionário identificador das violências físicas para os alunos, entrevistas em áudio com professores e funcionários. Foi possível mensurar através de gráficos os dados com relação à violência física na percepção de alunos, professores e técnicos-administrativos, procurando relacionar esses dados com a literatura sobre o tema. Elaboramos uma apostila como síntese do nosso trabalho. Ao final do trabalho avaliamos como propositivo o uso do judô como um conteúdo viável na elaboração de processos preventivos e minimizadores da violência física entre os alunos.

Palavras-chaves: educação básica, ensino do judô, prevenção da violência física na escola.

Financiamento: **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.**

ABSTRACT

CORDEIRO JUNIOR, Orozimbo. THE TEACHING OF JUDO AS A MEANS TO MINIMIZE PHYSICAL VIOLENCE AMONG STUDENTS. 2015, 171 f. (Master of Education) - Teaching and Research Center Applied to Education, Federal University of Goiás, 2015. Advisor: Prof. Dra. Sônia Santana da Costa.

This dissertation links to the research line “Theoretical-methodological conceptions and teaching practices” of the Professional Master Program in Teaching in Basic Education of the Center of Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG). By means of the pedagogical practice by the teaching of judo, can one develop practices to diagnose, prevent and reduce violence among students? This question instigated us to make the research, having the teaching of judo as mediator object and element between conflicted relations among students. The general goal of the research was to realize an investigation into the pedagogical possibilities which the teaching of judo has to diagnose, prevent and reduce the physical violence among students. In specific goals we tried to: (a) investigate physical violence situations in the school context, in order to understand how this dynamics settles in interpersonal relationships among students, and check the perception and reaction of the teachers and staff in regard to the assaults practiced by students; (b) use judo teaching in class, adapting the constitutive elements of martial arts from an educational and preventive point of view, in order to hinder aggression among peers; (c) evaluate the use of pedagogical practice of the teaching of judo to adjust interpersonal relationships among students; (d) develop teaching material that may benefit other teachers to understand the meaning and the significance that judo practice may reach in the educational process. The main hypothesis is that, by means of judo practice, it may be possible to develop preventive action, reducing physical violence among school children. The theoretical-methodological framework used in this research was based upon the method of the Historical-Dialectical Materialism, which stands by a view of the world, as well as of the human being, that overrules the naturalization of physical violence. It understands this phenomenon as a manifestation of conflict among varying economic interests within class structure, and in interpersonal relationships. This paper follows a qualitative-quantitative logics, according to Santos Filho and Gamboa (2001). It uses critical-action research, based upon the studies of Tripp (2005), in a socio-historical perspective, on the grounds of the work of Marx and Engels (1998), Vygotsky (1998), Saviani (2008, 20120), and Collective Authorship (2009). The research was carried out in CEPAE, in two seventh-grade groups. Judo classes video recordings and pictures, as well as a questionnaire to identify physical violence among students, and interviews with teachers and staff, recorded in audio, were employed as tools to investigate the presented reality. It was possible to measure through the graphics, the data about the physical violence by understanding of the students, teachers and school staff, aiming to link this data to publications about the theme. We develop a teaching material as synthesis of our work. At the end of work we consider the use of judo as purposeful discipline to develop reducers and preventive teaching works against the physical violence among students.

Key words: basic education, teaching of judo, prevention of physical violence in school.

Sponsor: **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.**

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|----------------|--|-----|
| Fotografia n°1 | Aula sobre função social da escola..... | 84 |
| Fotografia n°2 | Cumprimento entre colegas | 85 |
| Fotografia n°3 | Atividade de luta no solo com aplicação de técnica de chave de braço . | 92 |
| Fotografia n°4 | Luta de colchonetes entre colegas | 95 |
| Fotografia n°5 | Corrigindo movimento técnico de luta no solo | 137 |
| Fotografia n°6 | Utilização de luta no solo com bola | 139 |
| Fotografia n°7 | Depoimento de um criminoso sobre a chacina na Serra das Areias | 140 |
| Fotografia n°8 | No contexto de uma aula teórica sobre autorregulação | 140 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|---------------|---|-----|
| Gráfico n° 1 | Percentuais de alunos, por sexo, que gostam (muito/pouco) de sua escola, ou não gostam | 83 |
| Gráfico n° 2 | Percentuais de situações de briga/agressões físicas assistidas dentro da escola pelos alunos (por sexo) | 87 |
| Gráfico n° 3 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre quem participou de agressões de violência na escola | 90 |
| Gráfico n° 4 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre onde ocorreram as agressões | 90 |
| Gráfico n° 5 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se foram agredidos fisicamente por colegas na escola | 93 |
| Gráfico n° 6 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a frequência com que foram agredidos na escola | 94 |
| Gráfico n° 7 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se já foram agredidos por colegas ou outras crianças dentro da escola | 96 |
| Gráfico n° 8 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a frequência com que foram agredidos | 98 |
| Gráfico n° 9 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre quais são os alunos que têm o costume de maltratar os colegas | 103 |
| Gráfico n° 10 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre as formas mais frequentes de mau comportamento existente na escola | 103 |
| Gráfico n° 11 | Percentual de alunos, por sexo, que já ficaram de propósito fora de jogos e/ou brincadeiras no ambiente escolar | 104 |
| Gráfico n° 12 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se professores e funcionários separam os alunos quando há situações de violência na escola | 106 |
| Gráfico n° 13 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre os alunos da escola separam a briga de outros alunos que estejam brigando na escola | 110 |

| | | |
|---------------|---|-----|
| Gráfico n° 14 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a sua reação diante de situações de agressões sofridas por seus colegas, amigos ou outras crianças | 111 |
| Gráfico n° 15 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se eles relatam à direção e/ou coordenação a agressão sofrida na escola | 112 |
| Gráfico n° 16 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se eles agrediram fisicamente algum colega na escola | 115 |
| Gráfico n° 17 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se seus pais já lhes falaram acerca de brigas na escola | 120 |
| Gráfico n° 18 | Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se a escola desenvolve atividades para prevenir brigas na escola | 121 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- EF – Educação Física
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
- FEFD – Faculdade de Educação Física e Dança
- INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MHD – Materialismo Histórico-Dialético
- NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal
- NDR – Nível de Desenvolvimento Real
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PCC – Primeiro Comando da Capital
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PC-S – Pedagogia Crítico-Superadora
- PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SEE/GO – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFC – Ultimate Fighting Championship
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| LISTA DE FOTOGRAFIA | 7 |
| LISTA DE GRÁFICOS | 8 |
| LISTA DE ABREVIATURAS | 10 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - O PAPEL DA VIOLÊNCIA SOB A ÓTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 32 |
| | |
| 1.1 - A caracterização da violência pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético | 33 |
| 1.2 - A formação da cultura humana a partir do processo de acumulação do capital | 41 |
| 1.3 - Elementos da psicologia histórico-cultural como aporte teórico para a construção de uma pedagogia crítica | 44 |
| 1.4 A Pedagogia Histórico-Crítica..... | 48 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - A VIOLÊNCIA E SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 54 |
| | |
| 2.1- A violência e seus reflexos na escola | 61 |
| 2.2- Definições, conceitos e diferentes concepções sobre a violência escolar..... | 64 |
| 2.3- Qual é o posicionamento da escola sobre a violência?..... | 68 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - QUAL É A LEGITIMAÇÃO DO JUDÔ COMO CONTEÚDO NA ESCOLA? | 72 |
| | |
| 3.1 - O TRATO COM O CONHECIMENTO DO JUDÔ: A articulação entre princípios curriculares da pedagogia histórico-crítica e crítico-superadora | 75 |

| | |
|--|------------|
| 3.2 - Os elementos da pesquisa | 80 |
| 3.3 - O desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados | 82 |
| CAPÍTULO 4 - A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SOBRE O ENSINO DO JUDÔ | 122 |
| 4.1 Material pedagógico: O ensino do judô em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física no contexto escolar | 124 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 144 |
| REFERÊNCIAS | 149 |
| APÊNDICES..... | 156 |

INTRODUÇÃO

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).

Por definição, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS –, violência é o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar, ou tenha alta probabilidade de resultar, em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação” (KRUG et al., 2002, p. 5). A OMS a classifica em: 1) violência autoinfligida, que se refere à violência na qual o perpetrador e a vítima são o mesmo indivíduo, o que inclui a automutilação e o suicídio; 2) violência coletiva, que diz respeito aos conflitos armados – é utilizada pelos membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade, podendo ser motivada por razões sociais, políticas ou econômicas e; 3) violência interpessoal, que ocorre entre indivíduos, nos contextos familiar e comunitário (KRUG et al., 2002).

A violência interpessoal familiar geralmente acontece em casa, entre as pessoas de uma mesma família, e inclui os maus-tratos às crianças, mulheres e idosos. A violência interpessoal comunitária ocorre entre indivíduos que não possuem laços familiares. Nesse contexto inclui práticas de violência como: assaltos, agressões sexuais, violência em instituições escolares, crimes contra a propriedade, locais de trabalho, ruas, prisões e retiros de idosos (MARTINS, 2007).

Quanto à natureza, os atos violentos podem ser classificados como abuso físico, psicológico, sexual, abandono, negligência e privação de cuidados.

A abrangência dessa classificação acerca da violência nos oferece a amplitude das discussões em relação a essa temática. Por conseguinte, não existe uma definição teórica consensual na análise e discussão e na forma de cuidar desse tema de forma geral. Diversas áreas do conhecimento científico – Antropologia, Sociologia, História, Geografia, Economia, Medicina, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, dentre outras – se posicionam sobre esse fenômeno, buscando compreender, definir, explicar, quantificar, formular hipóteses, sistematizar ações e métodos preventivos.

As diferenciações conceituais sobre a violência devem-se ao enfoque apresentado sobre uma determinada realidade, no que diz respeito à forma como o fenômeno se relaciona com a área de estudo do pesquisador e à metodologia adotada para sua investigação, análise e

compreensão. Somos partidários da perspectiva de que a violência não possui um locus específico para sua manifestação. Ela está presente nos bairros mais sofisticados e nas favelas, perpassando assim as diversas classes sociais.

Essa temática nos causa preocupação e inquietação não só por acompanhá-la por intermédio dos meios de comunicação, como também por ter vivenciado experiências de violência física entre alunos, considerando especificamente no caso da chacina no Parque Ambiental Serra das Areias, em que quatro adolescentes, com os quais trabalhamos, foram assassinados. Violência que ocorreu tanto no contexto escolar como fora da escola. Entre outras experiências, foi essa que gerou os motivos que nos levaram a realizar leituras e a teorizar sobre as possibilidades de minimização para essa questão por meio do judô. Segundo Arroyo (2007), é urgente a necessidade de realizarmos pesquisas que sejam capazes de teorizar sobre os impactos causados pelas “violências” nas funções da escola, na docência, na imagem da infância e adolescência. Importante também compreender em que medida a violência desestabiliza as concepções de educação, de formação e desenvolvimento humano.

Durante a realização desta pesquisa encontramos poucas referências acadêmicas produzidas por instituições de ensino superior sobre a violência escolar e a possibilidade de intervenção mediada por uma prática pedagógica. Concordamos com Spósito (2001) quando esta afirma que a temática da violência escolar tem sido pouco estudada na área da educação em nosso país. Uma das possibilidades de se evidenciar a falta de conhecimento sistemático pode ser localizada no exame de toda produção da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Em um período de dezoito anos (1980-1998) foram apresentados e defendidos 8.667 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado¹, desse expressivo volume, apenas nove estudos investigaram a temática sobre violência escolar. Outra pesquisa considerou a área em Ciências Sociais, considerando a produção de onze programas de pós-graduação, nos seguintes estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, verificando-se que no quantitativo de 2.495 trabalhos de mestrado e doutorado, foi possível constatar que, nenhum trabalho foi defendido sobre o tema de violência escolar (SPÓSITO, 2001).

Na área da Educação Física (EF), essa problemática segue a mesma lógica e também reflete um número baixo nas produções acadêmicas. Tal constatação é feita por

¹ Ver em: SPÓSITO, Maria Pontes Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*: revista da Faculdade de Educação da USP, v, 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

Prodócimo et al. (2014), que realizaram uma pesquisa nos periódicos nacionais² na área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de levantar e analisar o que foi publicado pela EF envolvendo a temática da violência escolar no período entre 2003 e 2013. A pesquisa, envolvendo publicações indexadas, mostrou que, de 2.150 artigos, apenas treze foram publicados na área da violência em suas diferentes manifestações e nas diferentes áreas da Educação Física. Desses, apenas dois relacionam a violência com a prática pedagógica. Dos artigos produzidos, seis deles foram encontrados em apenas um periódico, a *Revista Pensar a Prática*, da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Prodócimo et al, (2014, p. 686) assim referem-se em relação aos poucos trabalhos acadêmicos com a temática da violência escolar: “Não é possível concluir que este tema não se apresenta como relevante para a área, contudo não nos foi possível identificar, pelo levantamento realizado, a razão para tão poucas produções”. Portanto, nosso problema de pesquisa nasce da necessidade de investigar um problema da realidade concreta e vivenciada cotidianamente em nossas escolas. Partindo desses dados, percebemos que a EF tematiza pouco sua relação pedagógica com a problemática da violência. Esses números foram fundamentais para incitar e justificar nossa pesquisa sobre o ensino do judô, em um trabalho investigativo sobre as possibilidades pedagógicas desse conteúdo nas relações interpessoais entre os alunos.

Como premissa para realização de uma pesquisa, necessitamos delimitar o objeto de estudo. Cabe assinalar que a nossa formação acadêmica em Educação Física e a nossa experiência profissional com o judô abriram-nos as possibilidades de discutir os diversos tipos de violência, como a violência interpessoal comunitária, a violência em instituições escolares, dentre outras, razão por que o nosso recorte está focado sobre o ensino do judô nas relações de violência física entre os alunos. É esse, portanto, nosso objeto de investigação. O conjunto de questões que está intrínseca a essa escolha e a importância desse debate são para nós de extrema relevância.

A violência infantojuvenil é uma problemática posta pela e na sociedade e que necessita de um amplo debate em relação aos limites e possibilidades que a instituição escolar tem diante desse fato (ARROYO, 2007). Assim, o foco para organização do nosso trabalho nos leva à seguinte indagação: é possível oferecer aos alunos um ensino de qualidade com o

²As revistas analisadas a princípio foram: *Revista Movimento*; *Revista Motriz*; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE*; *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*; *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*; *Revista Pensar a Prática*; *Revista da Educação Física* e *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*.

ensino do judô para minimizar situações de violência física no contexto escolar e desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem na reflexão sobre essa adversidade?

O interesse pelo tema da violência se manifesta porque, ao considerarmos o cotidiano das escolas, percebemos a necessidade de que a Educação e a Educação Física cumpram o papel educativo e preventivo à violência. Consequentemente, o objetivo geral da pesquisa foi de realizar um trabalho investigativo sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino do judô possui em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física entre alunos.

Como objetivos específicos propomo-nos: diagnosticar as situações de violência física no contexto escolar para compreender como ocorre essa dinâmica nas relações interpessoais entre os alunos; verificar a percepção e atuação do corpo de servidores docentes e técnico-administrativos em relação à violência física praticada pelos alunos; realizar aulas com o ensino do judô, adequando seus elementos constitutivos em uma perspectiva educacional e preventiva à violência física entre colegas; avaliar a utilização da prática pedagógica com o ensino do judô na melhoria das relações interpessoais entre os alunos.

Temos ainda, como objetivo específico, elaborar e sistematizar um material didático a partir da experiência realizada com esta pesquisa e que tem por finalidade auxiliar outros professores a apreenderem o sentido e o significado que o ensino judô pode alcançar na práxis educativa que intenta a prevenção da violência física entre alunos. Esse propósito está diretamente ligado à linha de pesquisa Concepções Teórico-Metodológicas e Práticas Docentes³ do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação⁴ (CEPAE) da UFG.

Consideramos como hipótese que o judô, em uma perspectiva educacional, auxilia na realização de uma ação preventiva e minimizadora da violência física entre alunos no contexto escolar. A estruturação do trabalho aponta para uma investigação didática que utiliza

³ O Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica tem como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico, nos três campos que constituem o currículo da educação básica no Brasil (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas), focalizando o ensino, a aprendizagem, a avaliação e demais aspectos constitutivos do sistema escolar. O intuito é preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada na escola básica, a fim de que eles possam construir sua reflexão crítica, pautando-se em sua prática profissional, e, consequentemente, contribuir com ações que visem impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos.

⁴ O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação é uma escola de Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desenvolve ensino experimental, público e gratuito, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do educando. É o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG, com vistas a proporcionar a oportunidade de formação continuada em ensino na Educação Básica a licenciados e profissionais atuantes na Educação Básica, oferecendo cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*. Mais informações podem ser obtidas em consulta ao *site*: <http://www.cepae.ufg.br>.

a prática do ensino, de um conteúdo possível de ser trabalhado na escola, de modo a valorizar sua função social da escola, evidenciar a importância da formação continuada para os professores e considerar os alunos como sujeitos participativos na busca de possíveis soluções.

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados na pesquisa se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético, que defende uma concepção de mundo e de homem que nega a naturalização da violência física como um processo próprio e inato à condição humana. Esse referencial compreende que tal fenômeno se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e se manifesta nas relações interpessoais.

Na elaboração e sistematização de uma teoria educacional crítica e dialética, o Marxismo⁵ foi e continua sendo fonte primária nesse processo. Para Triviños (1987), o marxismo compreende três aspectos básicos para sua estruturação: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.

O Materialismo Dialético, conforme Triviños (1987), apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. Reconhece a matéria como essência do mundo, a qual, de acordo com as leis do movimento, está em permanente transformação, fornecendo os elementos para a formação da consciência e tornando a realidade objetiva e suas leis possíveis de serem conhecidas. Propõe uma metodologia científica para realizar explicações coerentes, lógicas e racionais que possibilite a compreensão dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Na lógica marxista, o materialismo histórico é considerado princípio fundamental. Ele procura explicar a vida dos homens em sociedade, a evolução histórica dessas sociedades a partir do modo de produção. Aprofunda as análises sobre a prática social do homem e sua relação com a natureza, para extrair dela as condições materiais para a sua sobrevivência. Assim, situa o desenvolvimento da humanidade em um processo cultural que diferencia os homens dos animais e a formação de suas consciências contextualizada por uma lógica material. Em tal processo, o homem influencia e é influenciado pelo outro, pelo contexto sócio-histórico e cultural (TRIVIÑOS, 1987).

⁵ Karl Marx (1818-1883) é considerado o autor principal para formulação dessa referência teórica. Ele evoluiu o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895). Reconhecem-se como fontes diretas do marxismo o idealismo clássico alemão (Hegel, Kant, Schelling, Fichte), o socialismo utópico (Saint-Simon e Fourier, na França, e Owen, na Inglaterra) e a economia política inglesa (D. Ricardo e Smith).

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1998, p.10-11, grifo do autor).

Não possuímos condições objetivas, e nem é objetivo deste trabalho, de realizar um amplo debate sobre a temática do marxismo e o aprofundamento de cada conceito presente em sua obra. No entanto, cabe-nos considerar que o que consolida a perspectiva marxista como um processo de análise científica é observar, analisar, compreender, e desvelar os mecanismos de funcionamento econômico na sociedade capitalista e emitir suas críticas em relação à Economia Política. Para Teixeira (2000, p.106-107), a crítica da economia realizada por Marx inaugurou um novo programa de pesquisa que consegue apreender as leis do movimento da sociedade capitalista, ou, mais precisamente, “a dinâmica contraditória do capital”.

O critério de validade para um estudo acadêmico, adotado por nós, é o critério de verdade aplicado na realidade social e objetiva. A teoria deve ser um suporte orientador para a prática que necessita estar articulada com processos de modificação e de transformação da realidade social. Entendemos que esse debate precisa ser colocado no campo educacional. Não pode ser intransigente ou excludente, mas também não pode ser tão flexível, ao ponto de permitir a utilização de referenciais antagônicos à construção de sua metodologia. O que nomeamos como referenciais antagônicos na construção de uma teoria crítica e dialética são aqueles que: 1) possuem na sua gênese a defesa da concepção liberal e/ou burguesa; 2) consideram o idealismo filosófico como instrumento para analisar a realidade; 3) não possuem o compromisso de transformação da realidade social (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Com a proposição de fazer esta pesquisa, buscamos centrá-la em uma lógica quantitativo-qualitativa, que “propõe uma síntese que supere os falsos dualismos e as dicotomias epistemológicas” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2001, p. 100). Para Santos Filho ; Gamboa (2001), as dimensões quantitativas e qualitativas são tratadas dentro do princípio do movimento, e elas modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando se referem ao mesmo fenômeno. Por conseguinte, o método de pesquisa adotado foi a pesquisa-ação, assim como define Thiollent (2002, p. 14):

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nossa escolha por esse tipo de pesquisa, concordando com Thiollent (2002, p. 74), retoma “[...] algumas considerações relacionadas com um possível papel da pesquisa-ação no contexto da reconstrução do sistema escolar”. Nosso interesse é o de qualificar essa discussão e utilizar esse método de pesquisa, com o devido rigor acadêmico e científico, buscando superar algumas críticas que são atribuídas a esse tipo de pesquisa, assim como enfatizar a sua intervenção e contribuição para formação de conhecimento e transformação da realidade social.

Na definição do real alcance da proposta transformadora associada à pesquisa é necessário esclarecer cuidadosamente as possíveis inter-relações entre os três níveis: grupos e indivíduos, instituições intermediárias, sociedade global. É preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder. Além disso, já que se trata de transformar algo, é preciso ter uma visão dinâmica acerca do desenvolvimento da pesquisa no qual devem estar presentes considerações estratégicas e táticas para saber como alcançar os objetivos, superar ou contornar os obstáculos, neutralizar as reações adversas, etc (THIOLLENT, 2002, p. 42).

Esclarecido o ponto referente aos limites e possibilidades que envolvem a realização de uma pesquisa no contexto escolar, temos de estabelecer, da maneira mais clara possível, os princípios da pesquisa articulados com os rigores científicos para proceder à seguinte defesa:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2002, p.75).

Em nosso caso, escolhemos, dentre as várias possibilidades de realização de pesquisa-ação, a modalidade de pesquisa-ação-crítica. Segundo Tripp (2005, p. 458), a “pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado”. Essa pesquisa ajuda a delimitar o problema a ser abordado que começa com um “exame sobre a quem cabe o problema, que é uma forma de problematização” (TRIPP, 2005, p. 448).

No campo educacional essa estrutura de pesquisa alcançou uma grande aceitação entre professores, porque possibilita utilizar essa estrutura para aprimorar sua forma de ensinar. Tripp (2005) propõe partir da articulação entre investigação e ação, formando um ciclo para intervenção que é: 1) planejar uma melhora da prática; 2) agir para implantar a

melhora planejada; 3) monitorar e descrever os efeitos da ação; 4) avaliar os resultados da ação; e retornar ao primeiro ponto.

Apontamos a perspectiva sócio-histórica para o desenvolvimento desta pesquisa. Os autores mais conhecidos dessa linha de pensamento são Lev Semyonovich Vygotsky (1998), Alexander Romanovich Luria (2001) e Alexei Nikolaievich Leontiev ([1978] 2004), na formação inicial da corrente da psicologia soviética, fundamentada nas obras de Marx e Engels. Os autores citados buscaram a superação de paradigmas idealistas e inatistas, indicando um novo paradigma dos processos psicológicos humanos em uma perspectiva dialético-materialista mais abrangente. Para tanto, partem do pressuposto de que o comportamento humano é um fenômeno histórico socialmente determinado e culturalmente mediado, no qual a linguagem desempenha papel de fundamental importância.

As posições teóricas da concepção histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), dentro da tradição da filosofia marxista, centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação entre pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) e, em seguida, na atividade interna (intrapessoal) regulada pela consciência, mediados pela linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (VYGOTSKY, 1984, p. 59-65). Essa formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2004, p. 116).

É na relação com o adulto que a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, o que ocorre por meio das inter-relações estabelecidas. Em um primeiro momento esse aprendizado se dá por uma mediação com adulto. Dessa forma, esse aprendizado não é uma cópia exata do externo, visto que o funcionamento interno é resultante de uma apropriação das formas de ação que estão intimamente interligadas a estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito como, também, às ocorrências no contexto interativo. Segundo Leontiev (2004), existe uma estreita vinculação dos processos internos da mente com a atividade humana concreta, cuja ação se constitui através do trabalho. No processo da relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos. Este autor preocupou-se especialmente com o conceito de internalização e com o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas (LIBÂNEO, 2004).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam (LEONTIEV, 2004, p. 284).

O aporte teórico da psicologia histórico-cultural é a base para a formulação de uma pedagogia crítica. A contribuição dessa corrente psicológica é evidenciar a natureza social do psiquismo, que por sua vez auxilia na construção de uma prática pedagógica. Essa relação necessita de compreensão por parte dos professores, visto que, como alerta Martins (2013, p. 1),

[...] se por um lado a psicologia histórico-cultural contempla pressupostos fundamentais para a educação escolar, sua transposição imediata para a prática pedagógica pode resultar em mais um tipo de psicologismo de nefastas consequências. Daí que, a nosso juízo, o contributo efetivo desse aporte psicológico para a educação exige a mediação de uma teoria pedagógica afim com seus fundamentos teórico-filosóficos, ou seja, a mediação da pedagogia histórico crítica.

Essa citação nos mostra a articulação entre uma dimensão psicológica e uma teoria pedagógica. Precisamos ter claro que a ação pedagógica necessita de ciências auxiliares como psicologia, sociologia, biologia, antropologia e outros campos do conhecimento para dar conta de sua práxis. “Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação” (VIGOTSKI, 2003, p. 37). Logo, nossa opção passa a ser a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Em relação à educação escolar, a PHC implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVANI, 2012, p. 8-9).

Esses princípios da PHC são as orientações que ajudam na sistematização do trabalho educativo e indicam o caminho que a prática precisa assumir. Para essa pedagogia a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Por conseguinte, é necessário compreender a natureza humana para compreender a natureza da educação. Saviani (2012, p. 11) assim afirma: “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. Essa cultura

produz ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos atitudes, habilidades que são próprias dos seres humanos.

Um conceito importante para o entendimento desse processo é o trabalho, sobretudo o trabalho material. Mas, para produzir materialmente, o homem precisa planejar, organizar suas ideias, ao executar suas ações. Todo esse processo é acumulativo no campo da experiência, do saber, na formação de conhecimento (ciência). E a característica de sua transmissão não é da ordem biológica, mas cultural. Na especificidade da ação educativa está a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012, p.13).

Na área da educação física, a obra que utilizamos como referência é *Metodologia do Ensino de Educação Física*, mais conhecida como Coletivo de Autores⁶ (2009). Nessa perspectiva, os autores afirmam que educação física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 50).

O processo de pesquisa: o ensino do judô nas relações de violência física entre os alunos

Procurando atender às exigências acadêmicas e de elaboração de uma pesquisa científica, submetemos o nosso projeto à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa⁷ – CEP – da UFG. Consideramos importante o aval desse Comitê como elemento qualificador das nossas ações na pesquisa. A aprovação no Conselho de Ética data de 9 de maio de 2014, mediante o Parecer nº 642.218, atendendo à Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Precisamos deixar registrado que inicialmente formalizamos um pedido e estruturamos o nosso projeto de pesquisa para que fosse realizado junto à Secretaria

⁶ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992 pela editora Cortez. Este livro tem-se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, é e leitura recomendável aos que atuam com a Educação Física escolar.

⁷ O Comitê de Ética em Pesquisa/UFG tem como atribuição revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas, sob orientação da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Municipal de Educação (SME), através de uma de suas unidades educacionais. No entanto, o ano letivo de 2014 na rede municipal de ensino foi marcado por paralisações e greve, para reivindicações nas melhorias das condições de trabalho e por melhores salários. Chegamos a manter contato com a Escola Municipal Residencial Itaipu, com o objetivo de obter uma declaração de aceite para desenvolvimento do projeto nessa escola. Elaboramos todos os termos para autorização documental⁸ visando à realização da pesquisa. Definimos que o grupo de alunos do ensino fundamental seria constituído de vinte estudantes e que o projeto desenvolver-se-ia dentro do Programa Escola Aberta, aos sábados, das 9 horas às 11 horas.

Com a decretação da greve, no dia 20 de maio, por tempo indeterminado, e sem uma previsão de seu encerramento por parte dos trabalhadores em educação na rede municipal de educação, procuramos, então, o CEPAE e a subárea de educação física. A professora Lusirene Costa Bezerra Duckur, coordenadora dessa subárea, nos recebeu, em 23 de maio, para que expuséssemos as argumentações e a estrutura para o desenvolvimento da pesquisa. Fomos ouvidos com atenção em nossa breve explanação. De posse de uma cópia do projeto, a coordenadora providenciou uma reunião com outros professores, para verificação da possibilidade de atendimento ao pedido, comprometendo-se e marcando uma nova data para o encontro.

No dia 27 de maio, às 14 horas, na sala dessa coordenação, com a presença dos professores Alcir Horácio da Silva, Adriano Lazaro Machado de Santana, Lusirene Costa Bezerra Duckur e a coordenadora pedagógica Sirley Aparecida de Souza, iniciamos a explanação da pesquisa. Abordamos o objeto de intervenção da pesquisa: o ensino do judô nas relações de violência física entre os alunos. Em nossa exposição, argumentamos acerca da necessidade de realização de trabalho investigativo sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino do judô pode assumir no diagnóstico, prevenção e minimização da violência física praticada entre alunos.

Apresentamos, por conseguinte, os objetivos específicos, a hipótese, a fundamentação teórica e as respectivas obras para o desenvolvimento do trabalho. Informamos sobre a utilização de instrumentos de registro da pesquisa, como uma filmadora⁹ para o registro das aulas, o uso dos termos de consentimentos aos pais e alunos, a necessidade de aplicação de um questionário identificador da violência física aos alunos e a realização de

⁸O termo de anuência para autorização da pesquisa, o termo de assentimento para os alunos, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e de autorização de uso de imagem aos pais, o termo de consentimento para entrevista de áudio com direção, coordenadores pedagógico, professores e funcionário encontram-se em anexo.

⁹Filmadora Sony HDR-PJ 200, utilizada na função automática de filmagem com captura de fotografia.

uma entrevista em áudio com a direção, coordenadores, professores e funcionários e o roteiro dessas perguntas. Também informamos sobre a necessidade de acesso às informações disponíveis na secretaria pedagógica e administrativa da escola, além dos registros dos conselhos de classe, para compreender a avaliação dos professores em relação à disciplina dos alunos em período anterior e posterior à realização do projeto de pesquisa. Todos documentos em apêndice e numerados postos no final do trabalho.

O questionário identificador da violência física é um documento elaborado por nós com base em uma ficha diagnóstica de violência física (*bullying*) do professor Dan Olweus,¹⁰ extraído dela as questões relativas à violência física no contexto escolar. O questionário é composto de 21 perguntas para diagnosticar como os alunos relatam essa dinâmica. Em suma, abarcamos as seguintes questões: Quais são essas violências? Onde acontecem? Com que frequência acontecem? Qual é a relação delas, sobretudo a violência física, dentro da escola, com colegas, funcionários, professores, coordenadores e direção. Cabe-nos esclarecer que mantivemos o termo *bullying* em respeito ao trabalho do professor Dan Olweus (1993), que nos serviu como referência na elaboração do nosso questionário e porque o termo é empregado nos meios de comunicação como sinônimo de violência física também. Reconhecemos que o termo abarca outras práticas de violência como a simbólica, a psicológica, além de outras. Neste trabalho, não conseguiríamos lidar com todas as manifestações de violência presentes na escola, razão por que nos esforçamos em manter as discussões focalizando à violência física e a responsabilidade de quem pratica.

As entrevistas em áudio com a direção, coordenadores, professores e técnicos administrativos têm como objetivo diagnosticar como estes sujeitos da pesquisa relatam essa dinâmica da violência física entre os alunos no contexto escolar – Quais são essas violências? Onde acontecem? Com que frequência acontecem? – e averiguar o procedimento adotado por esses profissionais para a resolutividade de situações conflituosas e de violência física. Refere-se a roteiro elaborado com sete questões, a aplicado mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Consentido (TCLE) para entrevista em áudio. Para o resumo das entrevistas, consideramos duas categorias: professores e técnico-administrativos. O primeiro grupo considera os professores em suas funções de direção, coordenação e professores em sala de aula das turmas dos sétimo anos A e B. O segundo grupo concerne às

¹⁰ O professor Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, relatou os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/bullying/7301/#ixzz2wQ6f5lAx>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

funções, nesse caso, dos técnicos administrativos na função de limpeza até a coordenação pedagógica. Esclarecemos sobre nosso empenho foi o de preservar ao máximo a não identificação dos sujeitos.

Sobre as informações e os dados colhidos, salientamos nosso propósito: o estabelecer as possíveis conexões entre o questionário identificador e as entrevistas, para apontar, sobretudo, as contradições nas formas de ação dos sujeitos, quando considerada uma mesma situação e a literatura sobre a violência escolar. Para tanto, anotações no diário de campo, análises de atividades realizadas com/pelos alunos de pequenos trabalhos escolares sobre o judô durante a pesquisa constituem elementos constitutivos do nosso estudo.

Inicialmente o projeto foi bem acolhido, diante da nossa argumentação e da fundamentação teórica, e o referencial teórico adotado pela subárea da educação física. O grupo que assistiu à apresentação avaliou que a pesquisa correspondia aos objetivos propostos pelo Regimento e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Naquele momento foi problematizada a discussão que envolve a violência física na escola.

O grupo argumentou que a instituição, assim como qualquer outra escola, também enfrenta dificuldades em relação aos comportamentos agressivos praticados por alguns alunos e que “brincadeiras” inoportunas, em algumas situações, variavam de pequenos constrangimentos até situações de brigas contundentes. Mencionaram também que, de forma geral, os alunos que estavam envolvidos em discussões e “polêmicas desnecessárias” apresentavam também dificuldades no rendimento escolar.

O grupo indagou acerca da necessidade dos documentos que produzimos para a realização da pesquisa, uma vez que o CEPAE, consoante sua natureza e finalidade, comporta uma estrutura para a realização de pesquisas dessa natureza, e enfatizou que a escola dispõe de documento assinado pelos pais no ato da matrícula dos alunos que autoriza o desenvolvimento de pesquisas, estágios, de projetos de extensão em sua forma experimental e que a pesquisa. Nosso posicionamento foi no sentido da manutenção de uso de todos os documentos necessários à garantia da correta execução da pesquisa, estando assim de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, a que o grupo de professores não se opôs.

Passamos, então, para a discussão central visando à autorização para realizar a pesquisa. Uma das ponderações do grupo foi que a organização metodológica da pesquisa com grupo de vinte alunos não atenderia às necessidades da escola. Assim, as condições para a realização da pesquisa estavam submetidas às seguintes proposições: a) assumir duas turmas

de ensino fundamental, com a média de trinta alunos por turma, escolhidas por eles, duas vezes por semana, com três aulas semanais, não sendo permitida uma ação pedagógica diferenciada entre as turmas; b) participar das reuniões do Conselho de Classe, realizadas no período vespertino, que envolvessem a discussão sobre a turma, caso fosse necessário, c) preencher os diários com os conteúdos trabalhados junto ao professor responsável pela turma; d) a escola cederia o espaço, e os materiais disponíveis seriam o tatame e alguns colchonetes; a utilização de qualquer outro material seria de nossa responsabilidade; e) o período para realizar a pesquisa seria os meses de junho e agosto, para não comprometer o período de estágio dos alunos da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), que já estava previamente definido; f) as aulas seriam acompanhadas pelo professor responsável pelas turmas e nossa prática serviria de observação e se possível de inclusão para os estagiários em educação física; g) assinar um termo de compromisso nos responsabilizando por qualquer dano material e pela integridade física dos alunos.

Ao final, acatamos todas as condições colocadas pela instituição para realização da pesquisa. De sua parte, os professores e a coordenação pedagógica posicionaram-se favoravelmente ao nosso trabalho. Para tanto, foi-nos solicitada a realização das adequações em nosso projeto de pesquisa, atendendo às normas da instituição estabelecidas pelo PPP e pelo regimento da escola.

O grupo ainda indagou sobre a possibilidade de o ensino do judô causar lesões “mais sérias” durante a realização dessa prática. Explanamos que os riscos de lesões são inerentes a qualquer modalidade esportiva educacional (futebol, handebol, vôlei), como torções, arranhados, entorses. Enfatizamos que não se trata de uma prática excessivamente competitiva ou de rendimento. E que assumiríamos a responsabilidade de adotar procedimentos de atendimento ao aluno. Nas situações em que os alunos se machucassem durante a realização das aulas de educação física, entraríamos em contato imediato com a coordenadora pedagógica, para as providências administrativas e de socorro nestas situações.

Arguidos sobre os benefícios produzidos pela pesquisa, enfatizamos que os alunos teriam a oportunidade de conhecer o judô como uma modalidade de luta, um conteúdo da educação física que auxiliaria na reflexão sobre a violência física entre eles no contexto escolar. Para a escola, a nossa hipótese era que ampliaríamos a capacidade de lidar com situações de conflito entre alunos e contribuiríamos para a inclusão de práticas educativas de diagnose, conscientização e prevenção à violência física.

Após esse momento, fomos solicitados a nos retirar da sala por alguns minutos, para definição da turma com perfil mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa. A decisão foi pelas turmas A e B do sétimo ano, com acompanhamento inicial do professor Alcir Horário da Silva (que sairia do cargo por ter sido eleito diretor da instituição e professor do corpo docente do Mestrado) e na sequência estaria sobre a responsabilidade do professor Renato Mendes de Oliveira.

Fomos comunicados que, na aula seguinte, dia 29 de maio, acompanharíamos as atividades das turmas dos sétimos anos e que no dia 2 de junho, às 17 horas, haveria uma reunião, já agendada com os pais, justamente para reforçar a necessidade de participação deles no processo de ensino-aprendizagem e chamar a atenção para o comportamento inadequado de tais turmas, dadas as conversas demasiadas durante as aulas em praticamente todas as disciplinas.

No dia 29 de maio, quinta-feira, comparecemos ao colégio para acompanhar as aulas do professor Alcir, no sétimo ano B. Eram duas aulas consecutivas. O professor fez nossa apresentação para a turma e informou que estaríamos acompanhando aquela aula e que na sequência teríamos toda disposição em realizar aulas de judô com a turma. Na oportunidade, realizamos uma brevíssima apresentação da pesquisa aos alunos e perguntamos-lhes se eles gostariam de participar na pesquisa. Percebemos que a maioria ficou empolgada e entusiasmada com a proposta. Alguns alunos manifestaram certo estranhamento com o fato de o judô ser usado como conteúdo. Outros alunos não se emitiram opinião, mas não se posicionaram desfavoravelmente ao projeto.

Nesse primeiro contato com a turma, nossa conversa girou em torno de questões como: quando vocês ouvem a palavra lutas, pensam em quê? Respostas obtidas: brigas, insultos, mortes, chacinas, Anderson Silva, porrada, ódio, raiva, irritação, pancada, UFC, e assim por diante. Após isso, perguntamos: somente expressões como essas? Depois de alguns instantes, vieram palavras como: dedicação, treino, honra, justiça, disciplina, obediência. Devemos notar que tais respostas só foram manifestadas após nossa intervenção. Esse fato nos chamou a atenção e marcou nossa primeira aproximação com os alunos e da temática que seria abordada. Quando houve o sinal sonoro para a segunda aula, o professor Alcir reassumiu a aula, e de posse de bolas de futebol, dirigimo-nos ao estacionamento do colégio, para a realização da atividade planejada.

Estava um dia frio. O professor organizou a aula com muitas atividades que utilizavam passes com a bola. Mas a impressão que tivemos foi a de que um grupo de seis

meninas e dois meninos não se esforçava para participar das atividades. Algumas atividades não alcançaram êxito porque alguns alunos que recebiam a bola, por meio de um bom passe, não se empenhavam em repassar a bola adequadamente a outro colega. A falta de atenção para realizar as atividades foi um ponto observado. Minutos antes de acabar a segunda aula, o professor realizou alguns alongamentos e organizou a turma para uma rápida higienização pessoal, beber água, antes de voltarem para a sala.

Após o término da segunda aula, dirigimo-nos para o sétimo A. O processo foi praticamente o mesmo: apresentações, breve explanação do projeto, falas e dinâmica com a palavra “lutas”. O resultado foi muito semelhante ao alcançado no sétimo B. O diferencial foi que nesse dia a turma só tinha uma aula, razão por que permanecemos em sala o tempo todo.

No dia 2 de junho de 2014, apresentamo-nos no colégio às 15 horas munidos de todo material já refeito para a realização da pesquisa. Nessa ocasião participamos de uma reunião convocada pela coordenação pedagógica aos pais dos alunos dos sétimos A e B. Ela teve início às 17 horas, com a presença inicialmente de dezessete pais e posteriormente de mais quatro pais. A professora Sirley Aparecida de Souza foi a responsável pela condução da reunião.

Consideramos desnecessário detalhar aqui toda discussão ocorrida assim como as orientações fornecidas pela escola aos pais. Em síntese, foram apontadas as situações de falta de entrega de trabalhos escolares, discussões e brigas entre alunos, e uma necessidade de maior envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizado dos filhos. Na sequência fomos apresentados aos pais, para a realização de uma breve fala sobre o desenvolvimento do conteúdo judô. Nossa fala foi devidamente orientada pela professora que conduzia a reunião. Houve um debate dentro das perspectivas esperadas – dúvidas, perguntas, pedido de esclarecimento, posicionamento de pais receosos com aquela atividade e elogios pela iniciativa da escola. Explicamos que o quantitativo de documentação apresentada devia-se ao fato de se tratar de uma pesquisa em nível de mestrado, fazendo parte de toda exigência legal demandada por ela. O TCLE distribuído foi rapidamente assinado pelos pais presentes.

Os pais de uma aluna, que na reunião haviam nos solicitado uma conversa após a reunião, aguardavam-nos em outra sala. Sua manifestação era para que sua filha não participasse das aulas de judô que oferecessem contato com alunos, salvo se fosse com meninas. Indagamos as razões de seu pedido, e sua argumentação foi que toda luta, seja ela qual for, tem a tendência de incitar a violência e que todo contato entre meninos e meninas sempre é negativo. Ponderamos que essa tendência de agressividade da luta é muito

dependente da orientação sobre violência realizada pelo professor que está à frente desse processo com seus alunos e reafirmamos os princípios educacionais. E insistimos no desejo de que eles expressassem o que entendiam com a expressão “todo contato entre meninos e meninas é negativo”, ao que o pai nos respondeu: “Professor, os alunos estão em desenvolvimento da fase de criança para adolescente e todo contato corporal, pegando, tocando, entre meninos e meninas não é conveniente que haja uma luta”.

Ao esclarecermos que ainda não havíamos entendido a afirmação do pai, a mãe interveio dizendo: “Professor, você pode me garantir que, na prática das suas aulas, nossa filha só vai ter contato com outras meninas, até porque não é justo uma luta entre meninos e meninas”? Informamos à mãe que não poderíamos garantir essa condição especificamente à filha dela, pois a escola não trabalha com distinção entre sexos, nas aulas, em nenhuma disciplina, e que de forma geral o trabalho da escola envolve dinâmicas entre meninos e meninas, incluindo as aulas de educação física.

Novamente a mãe interveio, dessa vez de uma forma mais incisiva: “Não se assuste, professor, se minha filha não realizar suas aulas de judô. Se ela for realizar alguma atividade com meninos, eu, como mãe, vou orientá-la para não participar dessas aulas”. Diante disso, esclarecemos que estávamos ali conscientes da importância do nosso trabalho e que este seria realizado de forma adequada e legítima, mas que aquele pedido não poderia ser atendido. Então a mãe inquiriu-nos se o fato de ela não assinar o TCLE traria consequências para a nota de sua filha. Prontamente lhe esclarecemos que ela, na condição de mãe, tinha o direito de não fazê-lo e que em nossa prática na instituição não seriam usados mecanismos como tais para punir a aluna no quesito avaliativo em nenhuma circunstância.

Cabe-nos pontuar, acerca dessa aluna, que durante a realização da pesquisa, nas primeiras atividades, ela se manteve afastada. Mas depois se tornou uma das alunas mais participativas e dedicadas, inclusive mantendo contato de luta tanto com meninos quanto com meninas, ainda que nenhum tratamento diferenciado lhe tivesse sido dedicado.

A nossa pesquisa foi realizada e os resultados dela são apresentados neste texto dissertativo, organizado em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas.

No capítulo 1, buscamos compreender a violência em seus princípios filosófico-econômicos, a partir das obras de Marx e Engels. Essa perspectiva teórica defende uma concepção de mundo e de homem que nega a naturalização da violência física como um processo inato à condição humana. Com base nesse referencial, a violência é um fenômeno

que se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais que se expressa nas relações interpessoais. Para o Materialismo Histórico-Dialético, a violência é uma condição social que surge a partir das relações estabelecidas entre os homens. Assim, buscamos compreender a violência em seus princípios filosófico-econômicos, percebendo seus reflexos na organização social a partir da concepção do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Conceituamos cultura em uma perspectiva materialista histórico-dialética e, conseqüentemente, evidenciamos os pontos em que esse pensamento marxista influenciou decisivamente na formulação da Psicologia Histórico-Cultural, na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica.

No capítulo 2, propomo-nos evidenciar quantitativamente, através dos dados do Mapa da Violência sobre Situações de Violência Vividas no Brasil, como se configura um contexto social violento, influenciado por determinantes econômicos e sociais. Para tanto, abarcamos em nossa reflexão conceitos e definições de violência na sociedade e seus impactos nos alunos bem como suas interferências no processo de ensino-aprendizagem (violência intrafamiliar), além da atuação da escola no que diz respeito aos seus limites e possibilidades em lidar com violência escolar.

No capítulo 3, como foi desenvolvida a pesquisa, a análise dos dados a partir do questionário identificador, as entrevistas realizadas, e os pontos trabalhados durante a pesquisa com os alunos. Evidencia a função social da escola. Apresenta uma breve utilização dos conteúdos do judô e a sua relação nas práticas de violência física entre os alunos.

No capítulo 4, apresenta sua inter-relação com objetivo específico de elaborar e sistematizar um material didático a partir de experiências acumuladas por nós como professores de escolas públicas, mas que privilegia a pesquisa realizada nos sétimos anos A e B do ensino fundamental do CEPAE, sobre o ensino do judô como possibilidade de minimização da violência física entre alunos. Esse propósito está diretamente ligado à linha de pesquisa Concepções Teórico-Metodológicas e Práticas Docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEPAE/UFG. Tem como objetivo maior a realização de um curso de atualização para professores de Educação Física que atuam nas redes de ensino, utilizando o judô como prática pedagógica para desenvolver ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física.

Ao final do trabalho, estão colocadas algumas reflexões alcançadas com a realização da pesquisa, e em que medida os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Apontamos que existe uma viabilidade em relação a hipótese inicial, que necessita que mais pesquisas com esses princípios possam ser realizadas por outros professores. Nos posicionamos em relação aos limites e possibilidades da pesquisa e alcance obtido com o ensino do judô.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA VIOLÊNCIA SOB A ÓTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Pensar a cultura desatrelada de um projeto histórico emancipador tem sido a regra, sob hegemonia ideológica do capital, preocupando-se cada vez mais com as diferenças existentes entre os seres humanos do que com as suas semelhanças (David Romão Teixeira e Fernanda Braga Magalhães Dias).

Neste capítulo buscamos compreender a violência em seus princípios filosófico-econômicos e perceber seus reflexos na organização social a partir da concepção do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa perspectiva teórica defende uma concepção de mundo e de homem que nega a naturalização da violência física como um processo inato à condição humana. Trata-se de referencial que compreende esse fenômeno como algo que se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e se manifesta nas relações interpessoais. Para o MHD, a violência é uma condição social que surge a partir das relações estabelecidas entre os homens.

No centro dessa disputa estão meios de produção materiais que garantem as condições objetivas para a existência de vida de cada indivíduo. É a organização econômica e social que possibilita aos indivíduos ter ou não acesso a essas condições. É a apropriação dos bens de produção material, excessivamente, para além das necessidades individuais, por parte de uma minoria em detrimento da grande maioria, um dos motivos geradores de conflito e de violência entre as pessoas.

É importante situar, no campo filosófico, como a violência surge e se impregna nas relações entre os indivíduos e/ou grupos a partir da relação homem-natureza e homem-sociedade. Dois importantes conceitos emergem dessa relação: o trabalho e a cultura.

Compreendemos que os determinantes econômicos não podem ser os únicos responsáveis por situações de violência entre os indivíduos e/ou grupos, mas esses determinantes têm sido influenciadores das ações de violência ao longo da história. Dessa forma, utilizamo-nos dos princípios do materialismo histórico-dialético para compreender o papel que a violência assume ao longo da história e no modelo econômico capitalista.

1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PELOS PRINCÍPIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A violência é um fenômeno que acompanha o desenvolvimento histórico humano. Determinar os motivos para sua manifestação é objeto de investigação científica permanente entre os estudiosos. A caracterização da violência, sob a ótica do MHD, “[...] é de tal modo que para Marx y Engels, en primer lugar, la violencia no puede ser aislada como causa pura sino que se presenta como una consecuencia de las condiciones económicas” (LOZANO, 1998, p. 343). Partimos dessa consideração não para analisar a violência em sua forma pura, mas para compreender como esta se manifesta nas complexas relações sociais estabelecidas entre os homens e a influência dos determinantes econômicos nesse processo. Assim, procuramos entender o papel que a violência cumpre nessa relação.

Ao tomar como subsídio esse referencial teórico, buscamos compreender a violência em diferentes contextos históricos, em diferentes organizações sociais e de produção. Para tanto, apropriamo-nos de análises históricas realizadas por Ponce (2010), que considerou as orientações marxianas sobre o processo de modificação da propriedade coletiva para propriedade privada, a divisão social do trabalho que cria a divisão entre trabalho intelectual e manual, o domínio dos meios de produção como “*conditio sine qua non*” para surgir o capital. Para materializar esse processo de modificação dos papéis sociais dado a alteração econômica, é necessário situar como sujeitos históricos a mulher e a criança nesses diferentes estágios de desenvolvimento produtivo, observando os fins da educação em cada momento.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é considerado uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Por conseguinte, torna-se uma base filosófica do marxismo, cujos princípios são a matéria, a dialética e a prática social. Essa concepção se propõe pensar as leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade, o pensamento, a realidade objetiva, e como esse conjunto se reflete na consciência dos homens (TRIVIÑOS, 1987).

A primeira condição posta aos homens é que eles necessitam apropriar-se das condições materiais para sobreviverem. Essas condições materiais são: alimentar-se, beber, vestir, calçar, estar abrigado etc. Somente após a satisfação dessas necessidades é que os homens começam a fazer história (MARX; ENGELS, 1998). Portanto, eles extraem da natureza as condições básicas para sua sobrevivência e de seus familiares. “[...] o trabalhador

nada pode criar sem a *natureza*, sem o mundo *exterior sensível (sinnlich)*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz” (MARX, 2004, p. 81, grifo do autor). Esse processo de modificar e adaptar a matéria para suas necessidades é conquistado pelo trabalho, contextualizado como:

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985^b, p.149).

Vamos exemplificar essa ação com o homem que faz uso da sua força e, utilizando um instrumento, derruba uma árvore que será transformada em cadeiras, madeiramento para casa, utilização como lenha para produção de alimento e outras formas de uso (SAVIANI, 2013).

Do que foi observado, segue-se que a violência é um atributo exclusivamente humano. Isso porque a violência não é sinônimo de força, mas se caracteriza pelo uso humano da força, já que o homem é o único ser que, para se manter como homem, ou seja, para se manter na legalidade humana necessita violar constantemente a legalidade da natureza. [...] É isto o que se chama “humanização da natureza”: o processo pelo qual o homem violenta a legalidade natural impondo-lhe uma lei que lhe é estranha (SAVIANI, 2013, p. 28).

O mais importante nesse processo é que “[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem” (MARX; ENGELS, 1998, p.11, grifo do autor).

Marx e Engels (1998) identificam, como formas da propriedade, a tribal, a propriedade comunal e a propriedade do Estado, a propriedade feudal, a propriedade capitalista. Não é nossa intenção aqui descrever detalhadamente cada uma dessas formas, mas evidenciar que a violência intensifica-se quando se efetiva a apropriação dos meios de produção nas mãos de número de pessoas cada vez mais restrito. Percebemos o surgimento de uma divisão social do trabalho em sua forma especializada, o aparecimento das distintas classes sociais, mudança nos modelos de produção, todos esses processos que estão

interligados e geram uma superestrutura¹¹ que influencia de forma determinante nos fins da educação.

Para exemplificar esse processo, começamos com uma descrição de uma comunidade primitiva que tem o modo de produção propriedade na forma tribal, com as seguintes particularidades:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens (PONCE, 2010, p. 17).

A organização social tribal oferecia condições de igualdade entre seus membros. Existia uma rudimentar divisão social do trabalho de acordo com as diferenças estabelecidas pelo sexo e idade. A direção da economia doméstica era realizada pelas mulheres e o fornecimento de alimentos ficava a cargo dos homens. O trabalho desempenhado pelas mulheres era muito valorizado à frente dos trabalhos domésticos, no auxílio de produção de alimentos, na manutenção de pequenas plantações, atividades ligadas à necessidade de subsistência do modo de produção primitiva. Essa condição social da mulher possibilitava à condição de matrilinearidade¹², de extrema importância social, sobretudo porque ainda não existia um processo de acumulação sistematizada (PONCE, 2010). O tratamento de equidade entre os membros da comunidade tribal era dispensado também para as crianças:

Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. [...] quando a ocasião exigia, os adultos explicavam às crianças como elas deveriam comportar-se em determinadas circunstâncias. [...] As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade [...] nunca eram as crianças castigadas durante o seu aprendizado (PONCE, 2010, p.18-19).

Em uma sociedade sem a distinção de classes sociais, como na comunidade primitiva, o papel cumprido pela educação estava ligado à forma de propriedade, estrutura familiar, organização social e o conjunto de relações estabelecidas entre seus membros.

¹¹ A escola é uma instituição que intenta a consolidação de ideias, valores, costumes, ideologias, é extremamente influenciada pelos determinantes econômicos e ligados a uma luta de classes sociais (Ponce, 2010).

¹² Sistema de usos e costumes baseado na descendência e linha materna – herança do nome, posição social. A mulher, pela função social que ocupava, detinha a possibilidade de possuir vários relacionamentos. Muitas vezes nessa situação era difícil a determinação de paternidade. A criança era membro da tribo e recebia uma proteção coletiva. Autores que trabalham com essa temática: J.J. Bachofen (*das Mutterrecht*), L. H. Morgan (*La sociedad primitiva*), R. Mac Lennan (*Primitive marriage*) (PONCE, 2010, p. 30).

Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte na coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (PONCE, 2010, p. 19).

Os fins da educação estavam diretamente entrelaçados com a estrutura homogênea do grupo a que pertenciam. Os interesses comuns realizavam-se igualmente com o envolvimento dos indivíduos nas várias tarefas, de modo espontâneo e integral. Não existia nenhuma instituição educativa destinada a inculcá-los determinado conhecimento. Cada membro da tribo recebia, na medida de sua necessidade, parte do alimento e/ou materiais que eram produzidos coletivamente na referida comunidade, em uma distribuição mais justa e possível de ser realizada. A maioria das tribos primitivas educava suas crianças sem o uso dos castigos corporais¹³ e incorporava-as ao fazer diário da tribo, dentro de seus limites e possibilidades de trabalho (PONCE, 2010).

Essa estrutura de uma comunidade primitiva apresentava limitações em relação à produção de alimentos, a conflitos com outras tribos e à taxa de infanticídio. Seu desenvolvimento técnico na agricultura era baixo. Tudo isso concorreu para situações que possibilitaram aos homens alterarem o seu modo de produção.

Em outros tempos, quando a produção era exígua, e o cultivo consistia, por exemplo, apenas em semear alguns grãos depois de aranhar o solo entre troncos cortados, o aumento da natalidade era severamente reprimido. A comunidade se mostrava tão incapaz de assegurar a alimentação de indivíduos além de certo número que, quando uma tribo vencida outra, ela se apoderava das riquezas desta, mas também matava todos os seus membros, porque recebê-los no seu seio seria catastrófico. Mas, tão cedo o bem-estar da tribo aumentou, por causa das novas técnicas de produção, *os prisioneiros de guerra passaram a ser desejados*, e o inimigo vencido passou a ter a sua vida garantida com a condição de transformar-se em escravo. À medida que cresciam os rebanhos, maior era a necessidade de indivíduos que cuidassem deles, mas como a reprodução dos animais era mais rápida do que a humana, era óbvio que apenas a tribo, com a sua natalidade, não poderia satisfazer a mencionada exigência de braços. Agora, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho, era, ao mesmo tempo, necessário e possível (PONCE, 2010, p. 25, grifo do autor).

Os homens estabelecem com seus semelhantes a relação homem-sociedade. Segundo Marx e Engels (1998), ao relacionar-se com outros seres humanos, o homem cria as relações de produção, e o conjunto dessas relações leva ao modo de produção.

¹³ Morgan (1935), em *La sociedad primitiva*, aborda esse tema. Trata-se de estudo que serviu de inspiração para Marx iniciar a escrita do livro *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, terminado por Engels (PONCE, 2010).

A condição do trabalho escravo é forçar homens a produzirem materialmente além do que é necessário à sobrevivência do indivíduo, o que gera o excedente material e/ou de produtos, que são apropriados por quem os escraviza. Esse processo explicita o papel que a violência cumpriu na alteração da forma de propriedade, que deixa de ser coletiva e passa a ser privada, e também na acumulação de capital e na estruturação da sociedade em classes.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008, p. 47).

A violência nas relações humanas acentua-se quando um indivíduo e/ou grupo impõe sobre outros homens as condições de submissão utilizando a imposição do uso de força física, influência religiosa, conhecimento técnico sobre a produção, estabelecendo hierarquias, fazendo surgir diferentes relações entre classes sociais. Referimo-nos à relação que se estabelece entre o opressor e o oprimido. A condição de opressor está na relação com o outro, expresso através das relações interpessoais em ações como: forçar, impor, coagir, submeter, humilhar, explorar, abusar, constranger e obrigar o outro a fazer algo contra sua vontade. Essas ações evidenciam a violência nas relações humanas.

As situações de guerra, conflito e violência que se estabelecem nas relações sociais entre os homens necessitam de uma profunda reflexão e questionamentos. Se aplicarmos uma visão crítica sobre a sistematização e elaboração dos sistemas de lutas¹⁴, desenvolvidos ao longo da história humana, por exemplo, notamos que a argumentação de que os homens desenvolveram esses sistemas como uma necessidade contra as dificuldades encontradas na natureza e na luta contra os animais, ou que seu uso é apenas para se defender, torna-se uma falácia ou uma argumentação no mínimo ultrapassada. Na verdade, a essência e a sistematização dos mais variados sistemas de lutas foram as de eliminar ou submeter outros homens à condição de escravidão.

Quando analisamos a relação estabelecida na sociedade grega entre espartanos e os ilotas, podemos observar elementos como sistema de lutas, classe social dominante, classe social dominada, apropriação do trabalho escravo e diferença no ideal pedagógico entre diferentes classes sociais.

¹⁴ O termo “lutas” está presente na formação inicial das práticas de sobrevivência, conflitos, exercícios físicos com finalidade militar e seu uso em guerras.

Quando olhamos friamente, surge em toda a sua extensão o caráter de classe da educação espartana. Sociedade guerreira, formada à custa do trabalho do *Ilota* e do comércio *perieco*, Esparta se apropriava e vivia às expensas do trabalho alheio. Integralmente dedicado à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas, não contente com acentuar as diferenças de educação segundo classes, o espartano ainda se esforçava *por manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez*. Enquanto, por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas (PONCE, 2010, p. 42, grifo do autor).

Os espartanos fizeram parte de uma sociedade guerreira que prestava serviços militares na defesa e expansão do Estado grego. O número estimado de espartanos era por volta de nove mil cidadãos. Eles mantinham, sob seu poder, 220.000 ilotas e 100.000 periecos na condição de povos escravizados, para sustentar toda sua estrutura social espartana, baseada na estrutura militar. A mulher espartana gozava de uma condição social¹⁵, que não era a mesma oferecida aos homens. A estrutura familiar ao longo da história muda da matrilinearidade para a predominância do patriarcado¹⁶.

A condição social das crianças foi totalmente modificada em Esparta. Crianças que nasciam defeituosas ou débeis eram mortas, pois não serviam à finalidade militar. As que permaneciam vivas tornavam-se, aos sete anos, objetos de formação de futuros guerreiros para compor os exércitos espartanos. Em pior situação estavam os filhos dos escravos, vítimas das mais variadas formas de violências (CURTIUS apud PONCE, 2010, p. 40).

A modificação na forma de propriedade tribal e/ou coletiva para privada alterou as relações sociais entre os homens. Inicia-se o acúmulo de capital por uma minoria, fazendo aparecer as classes sociais de forma acentuada. Os fins da educação dependente do contexto sócio-histórico também sofreram modificação:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas [...] No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e

¹⁵ A mulher recebia também um treinamento militar de menor intensidade que dos homens. Era incentivada a praticar ginástica, seguindo o entendimento de que essa prática auxiliaria na condição de ser uma mulher que socialmente geraria muitos filhos para integrar os exércitos espartanos.

¹⁶ Sistema de usos e costumes baseados na descendência e linha paterna – herança do nome, posição social e de propriedade privada por herança. O homem assume função social de destaque na organização familiar. A mais leve suspeita de que não se criava um herdeiro legítimo levava à condenação por morte tanto a mulher quanto a criança.

corrigir qualquer movimento de protesto por parte dos oprimidos. O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2010, p. 36, grifo do autor).

Nesse contexto, o papel assumido pela educação é o de impor ao outro uma condição de opressão, em que a principal tarefa do processo educativo é a de tornar aquele que recebe a instrução uma pessoa que saiba obedecer e trabalhar. Não nos cabe aqui descrever a história da educação¹⁷ durante o período do desenvolvimento humano. O que nos interessa é considerar que a educação, como um fenômeno socioeconômico, só pode ser entendida de forma crítica quando se analisa a superestrutura da sociedade que a mantém. É complexa a tarefa dos educadores em efetivar uma educação crítica e de qualidade para todos, uma vez que a educação não está separada da luta de classes (PONCE, 2010). Uma educação de qualidade, portanto, deve desenvolver uma consciência crítica para a percepção das contradições entre as distintas classes sociais:

Foi o que afirmaram Marx e Engels no primeiro parágrafo do *Manifesto Comunista*, quando disseram que a história da sociedade humana era a história das lutas entre opressores e oprimidos, “luta ininterrupta, *velada algumas vezes, franca e aberta outras*”. Esse esclarecimento fica complementado com a distinção fundamental que Marx já havia feito em *Miséria da filosofia*, entre *classe em si* e *classe para si*. A *classe em si*, apenas com existência econômica, se define pelo papel que desempenha no processo de produção; a *classe para si*, com existência econômica e psicológica, se define como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é, como uma classe que sabe a que aspira. Para que a classe em si se converta em classe para si, é necessário um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função (PONCE, 2010, p. 35-36, grifo do autor).

Uma importante advertência em relação ao estudo sobre as origens das classes sociais refere-se ao fato de se “supor que logo em seguida aparece a luta consciente entre essas classes” (PONCE, 2010, p. 35). Esse é um processo longo, dependente das contradições existentes que somente se manifestam de maneira dissimulada.

Estas relações sociais determinadas são também produzidas pelos homens, como os tecidos de algodão, linho, etc. As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim,

¹⁷ Conferir: *História da educação: da antigüidade aos nossos dias* (MANACORDA, 2006).

estas idéias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 1985, p. 106).

Passando a considerar as contribuições do MHD para compreender o papel cumprido pela violência no modelo de produção capitalista, importante assinalar que se trata de uma teoria que se opõe ao modelo capitalista, trazendo consigo uma série de mal-entendidos, distorções, questionamentos de ordem ideológica. No entanto, é necessário esclarecer que o contexto histórico da sistematização dessa teoria foi condicionado pelos movimentos históricos de luta por melhores condições de trabalho dentro das indústrias inglesas no século XIX (LOZANO, 1998). Marx (1985b, p. 379), ao analisar essas condições dos trabalhadores nas indústrias, disse:

[...] o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sãdia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital.

As situações de violência no trabalho a que estavam submetidas às crianças e mulheres nas fábricas inglesas merecem ser destacadas¹⁸. Em tais condições, o trabalhador assalariado, como aquele que vende a sua força de trabalho para obter condições básicas de sobrevivência, nem esse objetivo alcançava. O sistema educativo para homens, mulheres e crianças era praticamente inexistente para a classe trabalhadora. Essa condição estabelecia um amplo debate no campo ideológico, inclusive entre os proprietários das indústrias.

O modo de produção capitalista não poderia simplesmente ignorar a importância da formação educativa de seus trabalhadores porque “as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo” (PONCE, 2010, p. 147). A produção capitalista, baseada em métodos científicos e tecnológicos, necessitava desenvolver uma educação primária para as massas e, ao mesmo tempo, promover uma educação superior para filhos dos proprietários das indústrias. Todo esse processo de desenvolvimento econômico foi considerado por Marx excludente e nesse contexto a violência cumpria uma função.

Se o nascimento do capital exigiu o emprego da violência em grande escala, tampouco foi ela dispensada na sua trajetória expansionista. O capital realizou o

¹⁸ Ver na obra *O capital* o capítulo intitulado “A luta pela jornada normal de trabalho: repercussão da legislação fabril inglesa em outros países” (MARX, 1985b).

veloz desenvolvimento das forças produtivas desinibido de considerações moralistas humanitárias, movido por uma avidez acumulativa sem paralelo nas etapas históricas precedentes (MARX, 1985b, p. 36).

O pensamento e a propositura teórica de Marx, em relação à crítica que fazia ao modelo capitalista, estiveram ligados às condições de trabalho e opressão vividas pelos trabalhadores dentro das indústrias inglesas e expressavam seu julgamento em relação a esse modelo econômico. Sánchez Vázquez (apud SAVIANI, 2013, p. 39) refere que, para o marxismo, “a violência existe objetivamente, na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe, e isso inclusive sem ter consciência da situação objetiva que, através desse choque de interesses, leva-os à violência”.

Ao não se levar em conta essa condição objetiva, isto é, a base econômico-social, a estrutura social de classes que engendra a violência, a atenção se volta para a própria violência em suas diversas manifestações empíricas e imediatas em lugar de se concentrar no sistema que gera, necessariamente, a violência. Assim, toma-se consciência da violência, mas não se chega a detectar sua base social. A consciência detém-se na dominação colonial, opressão política, terror, repressão armada, guerras (SAVIANI, 2013, p. 39).

Dessa forma, entendemos, pelos princípios do MHD, que a violência se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e nas relações interpessoais; portanto, a violência é da ordem social. Não considera, assim, que são as condições biológicas, orgânicas os determinantes que favorecem o aparecimento da violência.

Nessa lógica, podemos dizer que a violência não é a mesma desde o período primitivo, mas que é crescente e fruto da apropriação dos meios de produção e da divisão social do trabalho. Se considerarmos que a violência é uma condição socialmente construída, pela via do MHD, é possível afirmar que ela possa também, na medida do interesse entre os homens, ser desconstruída a partir da alteração do modo de produção econômica e das relações estabelecidas entre os homens. Outro elemento importante que auxilia no entendimento da estrutura educacional é a cultura, pois é nela que todo processo educacional está imerso.

1.2 A FORMAÇÃO DA CULTURA HUMANA A PARTIR DO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL

Existem aqueles que questionam os princípios do MHD por ser uma teoria cujas determinações são muito economicistas e de difícil aplicação fora desse campo, ao que

responde Jacob Gorender¹⁹, na apresentação dos conceitos marxistas na apresentação da obra *O capital*, de Marx (1985b, p. 21):

As categorias econômicas, ainda quando analisadas em níveis elevados de abstração, se enlaçam, de momento a momento, com os fatores extra-econômicos inerentes à formação social. O Estado, a legislação civil e penal (em especial, a legislação referente às relações de trabalho), a organização familiar, as formas associativas das classes sociais e seu comportamento em situações de conflito, as ideologias, os costumes tradicionais de nacionalidades e regiões, a psicologia social – tudo isso é focalizado com riqueza de detalhes, sempre que a explicação dos fenômenos propriamente econômicos adquira na interação com fenômenos de outra ordem categorial uma iluminação indispensável ou um enriquecimento cognoscitivo.

O processo de escravizar homens trouxe, ao dominador desse processo, as condições e benefícios de não executar o trabalho manual como necessidade primordial para sua existência. A partir disso, passa a existir uma classe que pode pensar outras relações sociais para além do campo produtivo, configurando uma distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual (MARX; ENGELS, 1998). Essa organização econômica é determinante para gerar o surgimento de classes sociais. As consequências da mudança do modo de produção tribal para o antigo provocam alterações culturais:

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e sábios [...] O soberano e sua família, os funcionários e os magos, os sacerdotes e os guerreiros passaram, desde esse momento, a constituir uma classe compacta, com interesses comuns, em grande parte opostos ao grupo total. Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão de classes e o “direito” de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado (PONCE, 2010, p. 32).

Todo homem livre das condições de trabalhos manuais, em tese, apresenta melhores condições de produzir intensamente no campo artístico, no campo da filosofia, da linguagem escrita e outros. Rememoremos aqui que a maioria da produção filosófica grega tinha como condição de sustentação econômica a sociedade escravocrata (PONCE, 2010).

Essa condição favoreceu o surgimento da cultura humana que é dependente das condições materiais e das relações estabelecidas entre os indivíduos, mas que está muito além do campo produtivo. A partir dessa condição social, que era usufruída por uma minoria,

¹⁹ Jacob Gorender foi um dos mais importantes historiadores e cientistas sociais marxistas brasileiros. Jovem, abandonou a escola de Direito, em Salvador, para ir lutar na Segunda Guerra Mundial, na Itália, como integrante da Força Expedicionária Brasileira. De volta ao Brasil, militou como profissional no Partido Comunista Brasileiro (PCB), do qual se tornou destacado dirigente, integrando seu Comitê Central. Após o golpe de Estado em 1964, foi expulso pela direção do PCB, de orientação prestista, à qual se opunha, para participar da fundação do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR).

inicia-se a formação de diferentes classes sociais. E a produção de cultura nesse trabalho tem a seguinte definição:

Cultura é tudo o que foi criado, construído, aprendido, conquistado pelo homem no curso de sua história, diferentemente do que recebeu da natureza, incluindo a própria história natural do homem como espécie animal. [...] Mas desde o momento em que o homem se separou do reino animal – e isto sucedeu quando foi capaz de utilizar os primeiros instrumentos de pedra e madeira e com eles armou os órgãos de seu corpo –, começou a criar e acumular cultura, isto é, todo tipo de conhecimentos e habilidades para lutar com a natureza e subjugar-la (TROTSKY, 1981, p. 6).

O homem passou a ter amplo domínio sobre as técnicas de produção. Mas essa produção demandou inicialmente ter por base a condição do homem escravo. Aquilo que é produzido de forma coletiva pelos homens, e que é apropriado apenas por uma minoria, causa uma situação de extrema diferenciação social a partir do campo econômico.

Aqui existe, de fato, uma profunda contradição. Tudo o que foi conquistado, criado, construído pelos esforços do homem e que serve para reforçar o poder do homem, é cultura. No entanto, visto que não se trata do homem individual, mas do homem social, visto que em sua essência a cultura é um fenômeno sócio-histórico e que a sociedade histórica foi e continua sendo uma sociedade de classes, a cultura se converte no principal instrumento da opressão de classe. Marx disse: “As ideias dominantes de uma época são essencialmente as ideias de sua classe dominante”. Isto também se aplica a toda cultura em seu conjunto (TROTSKY, 1981, p. 2).

Segundo Trotsky (1981, p. 2), cada “sociedade de classes foi constituída sobre determinados métodos de luta contra a natureza, e estes métodos foram se modificando acompanhando o desenvolvimento da técnica”. Trata-se de técnica que foi produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, e por princípios de uma sociedade mais justa. Dessa forma, todos deveriam se beneficiar desse conhecimento. Para o autor, não é a organização classista de uma sociedade que determina as forças produtivas, mas sim o seu inverso (TROTSKY, 1981). E oferece um exemplo para explicar como o modelo econômico produz uma formação distinta entre classes sociais:

[...] se quereis um exemplo simples, mas expressivo, das contradições contidas na própria técnica, não encontrareis outro melhor que o das ferrovias. Se vires os trens de passageiros da Europa ocidental, verificareis que têm vagões de diferentes “classes”. Estas classes nos trazem à memória as classes da sociedade capitalista. Os vagões de primeira são para os privilegiados círculos superiores; os de segunda, para a burguesia média; os de terceira, para a pequena burguesia e os de quarta, para o proletariado (TROTSKY, 1981, p. 2).

O autor enfatiza que a construção de ferrovias foi uma conquista “técnico-cultural colossal para a humanidade” e que no período de um século elas transformaram toda a economia e conseqüentemente todo desenvolvimento cultural humano. Antes da conquista das

linhas férreas, o desenvolvimento econômico se dava em cidades próximas aos litorais e grandes rios, e que existiam populações que demoravam a ter, ou não tinham, acesso ao desenvolvimento econômico e cultural. Mas no momento em que esse acesso ocorre, a estrutura classista também repercute na estrutura das ferrovias (TROTSKY, 1981). Para o autor, o exemplo das ferrovias está atrelado às condições econômicas e estruturais, mas defende que é necessário o desenvolvimento de formas de atuação em outras áreas de conhecimento, para além do campo econômico para modificar essa estrutura.

Segundo Trotsky (1981, p. 4), a “[...] dialética e o materialismo são os elementos básicos do conhecimento marxista do mundo. Mas isto não significa que possam ser aplicados a qualquer campo do conhecimento como se tratasse de uma chave mestra”. Essas outras áreas do conhecimento ligadas ao MHD iniciam a formação do seu corpo teórico, especificamente na cultura. Conforme Trotsky (1981, p. 2), “[...] a parte mais preciosa da cultura é a que se deposita na própria consciência humana: os métodos, costumes, habilidades adquiridas e desenvolvidas a partir da cultura material pré-existente e que, ao mesmo tempo em que são seus resultados, a enriquecem”. Essa discussão sobre a produção da cultura humana e seus desdobramentos no campo educacional aponta para uma complementação, com a realização de outras leituras²⁰.

Dessa forma o conceito de cultura não pode estar desatrelado das condições objetivas e materiais que possibilitaram a sua formulação. Essa forma de perceber a cultura foi a chave para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, cujas contribuições podem nos ajudar a apreender a realidade escolar e os fatores nela intervenientes, assunto que abordaremos a seguir.

1.3 ELEMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO APORTE TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

A Psicologia Histórico-Cultural tem como concepção que o desenvolvimento humano ocorre em uma perspectiva sócio-histórica. Os autores mais conhecidos dessa linha de pensamento são Lev Semyonovich Vygotsky (1998, 2003), Alexander Romanovich Luria (2001) e Alexei Nikolaievich Leontiev ([1978] 2004), na formação inicial da corrente da psicologia soviética em uma abordagem marxista.

²⁰ Para aprofundamento teórico, indicamos, por exemplo, os livros *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* (GADOTTI, 1983), *História da educação* (MANACORDA, 2006), já citado anteriormente, e *Educação e lutas de classe* (PONCE, 2010).

Os estudos de Vygotsky, centrados na busca pela totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluem a formação da consciência humana a partir da atividade prática socialmente organizada na dimensão do desenvolvimento ontogenético e filogenético. A formação das estruturas psíquicas superiores que existe nos homens é ausente nos animais. O homem acumula cultura de forma organizada, sistematizada, e a transmite com valores ao longo da história às novas gerações. Diferente dos animais, o homem, para além de sua adaptação à natureza, a transforma e sofre o efeito desse processo (VIGOTSKI, 2003).

A ação tipicamente humana que diferencia o homem de outra espécie é o trabalho. Essa atividade se objetiva pelo controle do comportamento, pela atenção voluntária, pela memorização ativa, pelo pensamento abstrato, pelo raciocínio dedutivo, pela capacidade de planificações das ações a serem realizadas, o que só pode ser explicado pelas múltiplas relações estabelecidas entre a atividade psíquica e a atividade motora (FONSECA, 2008). Esse processo é de fundamental importância na formação das funções psicológicas superiores.

Essa ação intencional que materializa o trabalho, como uma atividade de produção e ocupação humana, não é um processo inato; ele necessita ser construído. A forma dessa construção inicia-se nas relações sociais entre seres humanos e são essas relações com o outro que possibilitam a internalização de formas culturais.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

No campo social, a criança vai sendo inserida e levada a compreender as regras preestabelecidas para convivência contidas em um grupo e/ou sociedade, apreender seus significados, valores e costumes, o que é vital para que a criança tenha uma compreensão sócio-histórica sobre o contexto em que está inserida. Esse processo é nomeado por Vigotski (1998) como processo de mediação entre o indivíduo e a sociedade, o qual se materializa através das múltiplas relações estabelecidas no meio em que se convive.

Essa produção dos meios para sua existência se dá por um processo de mediação numa relação entre o adulto e a criança, materializado por meio de dois componentes: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos têm a função de regular e controlar as ações humanas sobre os objetos. Esse processo pode ser exemplificado quando o homem confecciona uma faca e/ou um martelo. Refere-se a instrumentos que lhe possibilitam potencializar sua ação intencional

de transformação dos objetos e da natureza. Por exemplo, na caça ou preparação do alimento, utiliza-se a faca, e com o uso do martelo pode-se construir uma casa, barco ou algum outro objeto. Essas ações lhe possibilitaram desenvolver a práxis.²¹ A forma de uso do instrumento é definida pelo indivíduo. É ele que o manipula. Com a ajuda do instrumento, o indivíduo potencializa suas ações.

Os signos têm a função de regular e de controlar as ações sobre o psiquismo humano. São instrumentos psíquicos cuja função é produzir transformações nos processos interpsicológicos e intrapsicológicos, possibilitando a realização de tarefas que exigem memória, planejamento ou atenção, isto é, essas atividades possibilitam a formação das possibilidades linguísticas. O surgimento da linguagem escrita e falada emerge desse processo como meio auxiliar da atividade psíquica, pois possibilita a relação entre seres humanos experientes e inexperientes. E é essa comunicação entre os indivíduos que garante a preservação, a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. A articulação e o funcionamento entre os instrumentos e signos permitem a formação psíquica superior, o que diferencia os homens dos animais e destaca o papel da aprendizagem, entendida como processo “[...] pelo qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, valores, crenças, etc., a partir da sua interação com indivíduos mais experientes do grupo social onde está inserido” (FONSECA, 2008, p. 389).

Para Leontiev ([1978] 2004), esse aprendizado não é uma cópia exata do externo. O funcionamento interno é resultante de uma apropriação das formas de ação que estão intimamente interligadas a estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, como também a ocorrências no contexto interativo. O processo de internalização descrita por Vigotski mostra-nos um processo altamente complexo:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a

²¹ No marxismo, trata-se do conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material. É compreendido como movimento intencional, voluntário, consciente, organizado, tendo em vista a obtenção de um resultado determinado por uma necessidade.

atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (VIGOTSKY, 1998, p. 41).

Com o objetivo de descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, Vygotski (1998) apresentou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma área potencial para o desenvolvimento cognitivo humano. Para o autor, existem dois níveis de conhecimento. O primeiro pode ser chamado de nível de desenvolvimento real (NDR), compreendendo o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança. Refere-se ao conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Nesse nível, a criança expressa o conhecimento que possui. O segundo nível de conhecimento é o nível de desenvolvimento potencial (NDP), que é determinado pelos problemas que a criança não consegue resolver independentemente, mas os soluciona com as orientações dos adultos ou de crianças com as experiências mais avançadas.

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1998, p.113).

Vygotski (1998) defende que o nível de desenvolvimento potencial, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Nesse sentido, a assistência que a criança recebe por parte do professor deve ter uma direção clara e definida.

Assim, o professor, na perspectiva histórico-cultural, desempenha o papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o educando, o conteúdo de ensino e a realidade. Ele atua com o intuito de dinamizar o processo de desenvolvimento do educando e colabora para a consolidação das funções psicológicas à medida que planeja e sistematiza sua prática em consideração ao movimento que encaminha novas aprendizagens, o qual parte do interpsicológico para o intrapsicológico. Daí a aprendizagem e o desenvolvimento serem elementos interagentes e interdependentes (SCALCON, 2002, p.118).

Para Scalcon (2002), a escola é vista como espaço em que dialeticamente ocorre o processo de modificações das condutas – o saber socialmente construído e, ao mesmo tempo, distribuído, apropriado, elaborado e reelaborado pelas novas gerações. Esse processo demonstra o conceito de internalização da cultura, em que, dialeticamente, ocorre o processo das modificações individuais a partir das interações sociais.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizado ocorre por meio de interações em que o adulto auxilia a criança a compreender suas hipóteses relativas ao conhecimento e sobre suas formas de agir diante das diversas situações objetivando a sua autonomia. Ao orientar a criança para a realização de suas tarefas, para o desenvolvimento de suas condutas, para o estabelecimento de limites de seu comportamento e de sua forma de agir, o adulto a auxilia a se autorregular.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VIGOTSKI, 1998, p. 37).

A autorregulação é um dos temas abordados pela psicologia histórico-cultural, que a concebe como sendo desenvolvida na relação com outro e no discurso interno como fonte de conhecimento e controle da sua autoinstrução e automonitoramento de suas ações voluntárias. Nesse processo é imprescindível que o professor/mediador estabeleça uma relação pedagógica dialógica que permita ao aluno expressar seus sentimentos, emoções e uma atitude mais coletiva e solidária com os colegas.

1.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A sistematização dessa proposta educacional tem como marco teórico inicial o ano de 1979 e as atividades desenvolvidas pelo professor Dermeval Saviani integradas com as atividades da primeira turma de doutorado²² em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O autor tem desenvolvido um trabalho intelectual à frente da estruturação dessa pedagogia, pregando que, para que possamos assumir um espaço no quadro de tendências da educação brasileira, não podemos “idealizar” nosso empenho em um único

²² Foram orientandos do professor Saviani, nesta primeira turma de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero.

indivíduo, mas sim no esforço coletivo de instituições acadêmicas, pesquisadores e práticas educacionais acumuladas ao longo desse processo até os dias atuais. Essa proposição possui uma dinâmica de construção coletiva que, em vez de situá-la como conceito, a situa como princípio, qual seja:

Compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2012, p.76).

Esse princípio, nessa perspectiva, é uma proposta que se encontra em um movimento dialético e processual na sua construção teórica. Saviani (2012) cita alguns autores e obras como fontes específicas na sistematização da PHC. Trata-se de estudiosos que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo-histórico:

Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002) (SAVIANI, 2012, p.125).

Saviani (2012) destaca três grandes obstáculos para a não materialidade à ação pedagógica numa perspectiva crítica. O primeiro está centrado na ausência de um sistema nacional de educação, colocando-nos diante de condições precárias que influenciam na formulação e aplicação de teorias educacionais. O segundo está centrado numa estrutura organizacional e física da escola, que não permite a aceitação de uma nova teoria. O terceiro está centrado na descontinuidade das políticas educacionais adotadas.

[...] aquela em que determinados governantes lançavam mão de ideias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de projeção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista, a questão relativa ao conteúdo específico das ideias abraçadas, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino ficavam em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciado no ganho político que se buscava atingir (SAVIANI, 2012, p. 102).

Em resposta às dificuldades encontradas para a formulação dessa teoria e sua consequente aplicação na realidade das escolas públicas e na formação de professores, temos um aumento no volume da qualidade e quantidade de pesquisadores comprometidos com os princípios dessa pedagogia e interessados na estruturação da prática pedagógica no contexto

escolar. A proposta inicial para balizar o trabalho a ser desenvolvido com o saber objetivo na escola teve como meta:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Com a finalidade de enriquecer essa discussão e de demonstrar o quanto esse referencial no campo da educação tem influenciado os professores quanto à possibilidade de conversão do saber objetivo em saber didatizado, a partir das construções teóricas e práticas, podemos citar várias obras produzidas nas mais diversas áreas que utilizam o referencial da pedagogia histórico-crítica. No campo da didática, temos João Luiz Gasparin (2003), com a obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, Antonio Carlo Hidalgo Geraldo (2009), com *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*, e César Sátiro dos Santos (2005), em *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Na área da psicopedagogia, Suze Scalcon (2002), com o livro *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Na área da educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), com o texto *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil* e também com *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental* (2011).

A quantidade de produção nas diversas áreas expõe a necessidade de realização de muitos outros trabalhos. A tarefa de construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção em sua ordem ontológica, epistemológica e metodológica, sempre com orientação nos princípios do materialismo-histórico. Imbuindo-se dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação comprometidos com a classe trabalhadora.

Todos os professores precisam se empenhar em desenvolver o seu papel desempenhado dentro da escola em um modelo econômico capitalista e lutar de forma vigorosa para reivindicar para si, para a classe em que se encontram situados, melhores

condições de trabalho e de salário. E conscientizar os pais e/ou responsáveis pelos alunos da necessidade de um ensino com melhor qualidade para minimizar e/ou superar as diferenças sociais existentes.

Por isso, essa pedagogia exige um posicionamento político de quem a defende, assim como um método pautado pela cientificidade para a materialização dessa prática que deve indagar a favor de quem e para quem a educação de qualidade se dirige. Exige também questionar o papel do Estado como instituição que, por princípio, deveria oferecer a “todos os cidadãos” uma educação de qualidade, e o professor em relação ao seu trabalho e o que ele defende.

Para atingir a meta de oferecer um ensino de qualidade em uma escola, não basta ter apenas boa intenção; é necessário realizar uma leitura crítica da realidade, compreender a escola em seu contexto social e preconizar um método de intervenção crítico, com condições materiais adequadas e apontando claramente os objetivos e metas a serem alcançadas.

Essa proposta pedagógica segue cinco passos: 1) a prática social inicial como ponto de partida do ensino; 2) a identificação dos principais problemas colocados pela prática social que é chamada de problematização; 3) apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social, chamada de instrumentalização; 4) expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social por parte do aluno, chamada catarse; 5) prática social final como ponto de chegada da prática educativa, que é a passagem do conhecimento sincrético para uma forma sintética (GASPARIN, 2003).

Além dos objetivos e metas é necessário sistematizar um método de intervenção e considerar o conteúdo como sendo um dos vários elementos que precisam ser trabalhados numa metodologia didática. Saviani (1995, p. 65-66) argumenta:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dessa forma, ao realizar um trabalho de qualidade e superação em detrimento da mera adaptação do indivíduo na sociedade, a escola tem o papel de questioná-la, podendo favorecer modificações nas relações sociais, de modo a atender a classe trabalhadora. Em nosso entendimento, as dificuldades vivenciadas pela escola estão vinculadas diretamente à situação de luta de classes; portanto, oferecer um ensino de qualidade significa um posicionamento político a favor da maioria.

A partir dos pressupostos defendidos por Saviani (1995), não é possível compreender e transformar a sociedade, considerando os limites e possibilidades da escola nesse processo, mediante a utilização de teorias não críticas e/ou teorias crítico-reprodutivistas²³. O autor pondera sobre algumas reflexões construídas no interior das teorias crítico-reprodutivistas, que consideram a escola como uma poderosa ferramenta de manutenção do predomínio da ideologia da classe dominante, mas que não considera a possibilidade de a escola oferecer um posicionamento educativo contra-hegemônico.

Para superar a visão das teorias não críticas e/ou teorias crítico-reprodutivistas e buscar uma teoria dialética para a educação, o autor reconhece que há limites e dificuldades na construção de uma teoria pedagógica crítica a favor da classe trabalhadora e propõe uma perspectiva dialética em relação ao papel da educação. Para tanto, apresenta essa problemática da seguinte forma: “é possível articular a escola com os interesses dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 1995, p. 41).

Essa elaboração teórica sistematizada pelo autor nos oferece as condições para continuar com a meta de ter uma compreensão crítica da educação, que enxergue a possibilidade de a escola ser um instrumento de formação e qualificação para a classe trabalhadora. Para isso, os conteúdos a serem desenvolvidos devem oferecer os subsídios necessários aos alunos para torná-los conscientes em relação à educação que lhe é ofertada e sobre a sociedade em que vive. Isso impõe que o sistema educacional tenha como foco a discussão sobre o desenvolvimento social e a luta de classe. As pessoas precisam defender essa proposta tendo como meta a transformação da sociedade.

Segundo Saviani (2013), a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. E que a escola assuma uma importância nesse processo de transformação social.

²³ Esse posicionamento pode ser encontrado em sua obra *Escola e democracia* (1995)

Do contrário, se partíssemos da premissa de que a escola em nada serve para a formação da classe trabalhadora e que não teria nenhum comprometimento com a transformação, cabendo a ela meramente a transmissão de conteúdos isentos de qualquer ideologia, com certeza essa escola “apolítica, a-crítica” serviria para a adaptação do indivíduo à sociedade, ao conformismo social e ao modelo capitalista (DUARTE, 2011).

Para Saviani (2012), a escola é uma instituição social cujo papel consiste na socialização do conhecimento sistematizado. Esse conhecimento se distingue do saber espontâneo, fragmentado e popular em virtude do tratamento crítico e reflexivo, o que lhe distinguiu pelo critério da ciência. O que justifica a existência da escola é que ela propicie aos alunos a aquisição dos instrumentos que lhes possibilite o acesso ao saber elaborado claramente balizado por critérios científicos. Para que a escola atinja esse fim, é necessária a elaboração dos métodos e das formas de organização do conjunto das atividades escolares que estão sintetizadas na forma do currículo.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p. 14).

A escola precisa realizar o seu trabalho essencial, que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Precisa viabilizar uma metodologia de ensino que viabilize a transmissão desse saber, transformando esse conhecimento cientificamente e historicamente construído em saber escolar, organizando e elaborando uma sequência que possibilite essa ação pedagógica.

CAPÍTULO 2

A VIOLÊNCIA E SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Demerval Saviani).

No Brasil, um dos instrumentos utilizados na realização de diagnóstico sobre as violências ocorridas com a juventude é o Mapa da Violência²⁴. Assim, este estudo tem como objetivo fornecer dados sobre como morrem nossos jovens no país, em suas capitais e nos grandes conglomerados metropolitanos, tendo como motivações causas violentas. Para tanto, esclarecemos como se procede para levantar esses dados:

Pela legislação vigente no Brasil (Lei nº 015, de 31 de dezembro de 1973, com as alterações introduzidas pela Lei nº 6.216, de 30 de junho de 1975), nenhum sepultamento pode ser feito sem a certidão de registro de óbito correspondente. Esse registro deve ser feito à vista de Declaração de Óbito (DO) ou, na falta de médico na localidade, por duas pessoas qualificadas que tenham presenciado ou constatado a morte. As DOs são preenchidas pelas unidades notificantes do óbito (habitualmente no local de ocorrência do óbito) e recolhidas, regularmente, pelas Secretarias Municipais de Saúde, onde são digitadas, processadas, criticadas, consolidadas e transferidas para o setor sistema informação de mortalidades (SIM) das Secretarias Estaduais de Saúde que agregam os diversos municípios, e enviam para o Ministério da Saúde. Em seguida, os dados informados pelos municípios sobre mortalidade no nível local são transferidos à base de dados do nível estadual, que os agrega e os envia ao nível federal. No nível federal, a gestora do SIM é a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) (WAISELFISZ, 2014, p. 13).

Nos mapas da violência estão explicitados em números os óbitos ocorridos por causas externas. São consideradas causas externas a mortalidade violenta e resultante da somatória de homicídios, os acidentes de transporte e suicídios, precisamente por sua incidência na juventude e por ser produto de um conjunto de situações sociais e estruturais.

Como dado técnico para a realização da pesquisa foi considerado o período entre os anos de 1980 e 2011. Nesse período foi realizado um comparativo percentual para mortes com causas externas no grupo de jovens considerados com idade entre 15 e 29 anos. Em 1980, os óbitos por causas externas eram responsáveis por exatos 50% do total de mortes dos

²⁴ O diagnóstico sobre essas violências consiste em uma série de estudos e pesquisas publicadas com o título Mapa da Violência desde 1998 até 2014. É realizada institucionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) e pelo Instituto Sangari, com apoio do Ministério da Saúde e Ministério da Justiça. Tem como responsável o sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, que extrai do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde.

jovens em nosso país; em 2011, o índice foi de 71,1%, ou seja, mais de 2/3 dos jovens morreram por causas externas.

A forma como nossos jovens morrem proporcionalmente deixa de ser por causas naturais, vinculadas ao processo de adoecimento do organismo, para ser por causas sociais. E Waiselfisz (2014, p. 22) explica: “Quem puxa os aumentos dessas taxas são, fundamentalmente, os homicídios, que crescem 148,5%, em segundo lugar, os suicídios, que crescem 62,5%. Mas também os óbitos em acidentes de transporte aumentam 38,7%”.

Os homicídios praticados no Brasil são predominantemente contra homens. Em 2012, nos dados disponíveis, 91,6% das vítimas de homicídio na população pertenciam ao sexo masculino, percentual que sobe para 93,3% quando as vítimas estão na faixa etária entre 15 e 29 anos (WAISELFISZ, 2014).

O que podemos perceber com esses números é que o avanço científico no tratamento das doenças infectocontagiosas, crônico-degenerativas e epidêmicas contribuiu para a baixa mortalidade entre os jovens em virtude de problemas relacionados à saúde. Contudo, eles passaram a ser vitimados por comportamentos sociais. Esses índices podem ser reduzidos se considerarmos que, como fenômeno social, essa prática pode ser evitada.

O aumento nos índices de homicídios é justificado pelo aumento da participação dos jovens em grupos juvenis criminosos e no uso de droga cada vez mais precoce. Nossa preocupação é que essas mortes passem de justificativa de natureza social para justificativa de causas naturais ligadas ao uso de drogas. Os estudos do mapa da violência apuraram os números nas taxas de homicídios entre jovens de 1980 a 2012:

Se as taxas de homicídio na população jovem passam de 19,6 em 1980 para 57,6 em 2012 por 100 mil jovens, o que representa um aumento de 194,2%, no restante da população, que denominamos *não jovem*, no mesmo período, passam de 8,5 para 18,5 por 100 mil: crescimento de 118,9%. Essa diferença de ritmos origina uma progressiva participação dos homicídios juvenis no total de homicídios do País. As taxas juvenis, em 2012, mais que triplicam as do resto da população. Fica evidente que os homicídios juvenis explicam uma parcela significativa do crescimento da violência no período (WAISELFISZ, 2014, p. 173).

O quantitativo de óbitos de jovens mostra que a cultura do homicídio entre eles é um fenômeno atual e que precisa ser combatido, o que demanda o desenvolvimento de políticas públicas envolvendo os diversos setores da sociedade. Para Waiselfisz (2013), existe uma cultura da violência que contraria a visão difundida de que a violência homicida do país se encontra imediatamente relacionada às estruturas do crime, e mais especificamente às

drogas. Outros estudos bem recentes evidenciam que existem outras áreas que merecem atenção:

Em novembro de 2012 o Conselho Nacional do Ministério Público divulgou uma pesquisa que fundamentou sua campanha Conte até 10. Paz. Essa É a Atitude. O estudo foi elaborado a partir de inquéritos policiais referentes a homicídios acontecidos em 2011 e 2012, em 16 Unidades da Federação, verificando a proporção de assassinatos acontecidos por motivos fúteis e/ou por impulso. Foram incluídos nessa categoria brigas, ciúmes, conflitos entre vizinhos, desavenças, discussões, violências domésticas, desentendimentos no trânsito, etc. Impulso e motivos fúteis representaram 100% do total de homicídios, no Acre 83%, em São Paulo 82%. Os estados com menores índices foram Rio Grande do Sul: 43% e Rio de Janeiro: 27% (WAISELFISZ, 2013, p. 52-53).

Essas pesquisas levam em consideração os homicídios praticados sem o envolvimento do “crime organizado” e, quando esses números são evidenciados, percebemos que a população brasileira demonstra pouca tolerância e habilidade em resolver conflitos sem a utilização de força física ou arma de fogo. Segundo Waiselfisz (2013), vivemos em uma cultura de violência e que é necessário desmistificar a visão difundida, principalmente nos meios ligados à Segurança Pública, de que a violência homicida do país se encontra imediatamente relacionada às estruturas do crime organizado.

O autor segue com algumas hipóteses que podem auxiliar a explicar essa cultura homicida no país. Para isso, aponta para a existência de fatores que se imbricam, como a facilidade ao acesso a armas de fogo, a cultura de violência e falta de punição.

[...] o arsenal de armas de fogo em mãos da população é vasto, estimado em 15,2 milhões – 6,8 registradas e 8,5 não registradas. Mas não é só essa farta disponibilidade de armas de fogo, e as facilidades existentes para sua aquisição, que levaram os níveis de violência letal do Brasil a limites insuspeitados e insuportáveis. É também a decisão de utilizar essas armas para resolver qualquer tipo de conflito interpessoal, na maior parte dos casos, banais e circunstanciais.

[...] O índice de elucidação dos crimes de homicídio é baixíssimo no Brasil. Estima-se, em pesquisas realizadas, inclusive a realizada pela Associação Brasileira de Criminalística, 2011, que varie entre 5% e 8%. Esse percentual é de 65% nos Estados Unidos, no Reino Unido é de 90% e na França é de 80% (WAISELFISZ, 2013, p. 53, 55).

A falta de uma política de segurança pública que faça o controle de armas de fogo associada com uma cultura em resolver todas as questões sociais com uso de violência e a falta de punição a quem pratica o delito são os fatores que desenvolvem no Brasil um número de mortes em uma condição de difícil representação mental. Em uma comparação do Brasil com o Relatório sobre o Peso Mundial da Violência Armada²⁵, o autor esclarece:

²⁵ GENEVA DECLARATION. *Global Burden of Armed Violence*. Geneva, 2008.

No Brasil – país sem disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos, conflitos de fronteira ou atos terroristas –, foram contabilizados, nos últimos quatro anos disponíveis, de 2008 a 2011, um total de 206.005 vítimas de homicídios, número bem superior quando comparado aos números dos *12 maiores conflitos armados acontecidos no mundo entre 2004 e 2007*. E ainda, esse número de homicídios brasileiro resulta quase idêntico ao total de mortes diretas nos *62 conflitos armados desse período, que foi de 208.349* (WAISELFISZ, 2014, grifo do autor).

E pondera que as justificativas não podem estar no tamanho do país ou no quantitativo de pessoas, desmistificando o mito do tamanho territorial ou populacional. Isso porque, segundo o autor:

[...] diversos dados e estimativas disponíveis não sustentam essa visão. O Brasil tem taxas de homicídios por arma de fogo quatro vezes superiores aos da China, que tem 7 vezes mais população que o Brasil. Índia, segundo país mais populoso do mundo, com 6 vezes mais habitantes que o Brasil, tem um número de assassinatos com armas de fogo 12 vezes menor (WAISELFISZ, 2013, p. 51).

Esses dados utilizados são fundamentais para compreender que o Brasil não é um país pacifista e que as justificativas para os crimes praticados por arma de fogo estão além da estrutura do crime organizado. Por conseguinte, as violências contidas nas relações interpessoais precisam ser refletidas, começando na família, em estreita associação com a escola.

Em relação a todo conjunto de violência existente em nossa sociedade, uma em especial nos chama a atenção. Trata-se da violência interpessoal familiar, que assim pode ser definida:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre mas também às relações em que se constrói e efetua (BRASIL, 2001, p. 15).

Os tipos de violência sofrida por essa faixa etária são classificados (BRASIL, 2002) em negligência e/ou abandono, abusos físicos, sexual, psicológico, incluindo as mortes em decorrência dessas situações.

As principais vítimas dessa violência são mulheres, crianças, idosos e deficientes físicos (BRASIL, 2001). Essa violência interpessoal familiar continua a ser um grande problema de ordem social, política e econômica a ser superado. Especificamente em nosso trabalho realizamos uma reflexão sobre a violência sofrida por criança e/ou adolescente em suas relações familiares, e que conseqüentemente em virtude dessa situação pode manifestar comportamentos diversos em contexto escolar.

Martins (2007) cita um relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 2002, que, ao considerar os números de violências praticadas e suas consequências, aconselhava aos países o enfrentamento de tal situação como um grave problema de saúde pública, recomendando que a prevenção primária da violência seja integrada nas políticas educativas e sociais, assim como a promoção da igualdade de gênero.

A violência hoje atinge os mais diversos grupos sociais, abatendo-se a vitimização com especial intensidade sobre os grupos mais pobres e vulneráveis. A sociedade por inteiro se sente ameaçada pelo medo do crime que arrisca impedir o exercício dos mais básicos direitos que a vida social exige (WAISELFISZ, 2002, p. 8).

Quando a sociedade possui níveis elevados de violência praticada contra jovens, sejam eles protagonistas ou vítimas, é certo que toda a sociedade perde. Essa forma de tratar a violência como um problema de saúde pública nos remete a pensar nos fatores que nos levam a esse “adoecimento nas relações sociais” que é a violência presente em nosso cotidiano.

É importante deixar claro que, em relação à violência que acontece na sociedade e na proximidade da escola – como roubos, tráfico de drogas, prostituição e outros –, a responsabilidade é da Secretaria de Segurança Pública ou outro órgão com responsabilidade equivalente. Portanto, cabe à instituição de segurança pública, através de seus agentes de segurança, estabelecer, mediante seus princípios e as leis contidas no código penal, as condutas de como vão lidar com essa problemática e apontar perspectivas para sua resolutividade.

Mas o desafio em questão é tratar a violência como um problema de saúde pública envolvendo os aspectos de saúde e educação. A transposição dessa problemática para área da saúde tem como justificativa o fato de se tratar de fatores de risco. Os fatores de risco, nessa perspectiva, considerando a população juvenil, são as variáveis que levam a prever um alto índice de violência nessa faixa etária, tais como fatores psicológicos, familiares, relativos à influência de colegas, condição socioeconômica, vizinhança e circunstanciais. Farrington (2002) refere-se a programas de prevenção eficazes para a redução dessa criminalidade: programas individuais e familiares, programas escolares, comunitários, e de grupo de colegas. Sobre os fatores de risco é necessário esclarecer que:

A prevenção que enfoca os fatores de risco foi importada da criminologia para a medicina e para a saúde pública por pioneiros como David Hawkins e Richard Catalano (1992). Essa abordagem vem sendo usada há anos, e com sucesso, no tratamento de doenças como o câncer e os problemas cardíacos. Por exemplo, os fatores de risco identificados para as doenças cardíacas são fumo, uma dieta rica em gorduras e falta de exercício. Pode-se intervir nesses fatores incentivando as pessoas

a pararem de fumar, a adotarem uma dieta mais saudável e com menos gorduras e a fazerem mais exercícios (FARRIGTON, 2002, p. 43-44).

Segundo Farrigton (2002, p. 43), a “idéia básica da prevenção centrada nos riscos é muito simples: identificar os principais fatores de risco da criminalidade e implementar métodos preventivos visando combatê-los”. Considerando-se que um programa de prevenção possa reduzir os fatores de risco para crimes violentos, conseqüentemente haverá uma grande possibilidade de exercer efeitos positivos sobre outros problemas sociais.

A importância que esse debate vem adquirindo faz com que pesquisadores de vários países estabeleçam diálogos e troquem experiências em grupos de pesquisas, debates, congressos nacionais e internacionais. Foi realizada, em março de 2001, em Paris, a Conferência Mundial sobre Violência nas Escolas e Políticas Públicas, com o apoio do Ministério da Educação da França, da Comissão Europeia, por intermédio de seu Departamento de Educação e Cultura e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse evento evidencia os trabalhos acadêmicos e educativos articulados com as políticas públicas que visam diminuir a violência nas instituições escolares e coloca a temática da violência nas escolas como um fenômeno a ser estudado em diversos países (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

As contribuições de estudiosos franceses nas áreas de educação, sociologia e psicologia vêm auxiliando, de maneira significativa, com o debate sobre a violência na escola. O intuito é mostrar que, quando estudamos esse fenômeno, a teorização com a conseqüente distinção conceitual é importante. Para exemplificar essa complexidade em estudar a violência em contexto escolar em termos científicos e acadêmicos, contamos com a seguinte estruturação de pensamento epistemológico em relação ao tema:

Mas será que a “violência nas escolas” pode ser considerada um objeto científico e, em caso afirmativo, como? Que tipo de violência? Devemos incluir “incivilidade” ou “intimidação por colegas”? Se expandirmos a definição de violência, correremos dois riscos: primeiramente, o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, e em segundo lugar, o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência. Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas das vítimas, ignorando o fato de que a pior violência deriva da “microviolência”. Por trás dessa “batalha de palavras” reside um problema fundamental, no qual as preocupações do “cientista” se unem às do “político”. [...] esse debate acerca da definição, ele dá origem a desentendimentos que são de natureza teórica e que dizem respeito às escolhas relativas às medidas a serem tomadas (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 60).

Debarbieux e Blaya (2002) integram um grupo de pesquisadores sobre violência escolar que utilizam uma definição ampla sobre esse fenômeno, incluindo atos de

delinquência que, na maioria dos casos, não recebem algum tipo de punição, ou que passam despercebidos pelo sistema jurídico, ouvindo também a opinião das vítimas em relação a essa violência. Os autores reconhecem outra posição, que procura por uma definição mais restrita, que situa a violência escolar em ações nas quais acontecem abusos, ameaça, intimidação, agressões físicas, danos materiais praticados com intenção. Essas ações precisam estar restritas a “fatos” objetivos e claramente caracterizados em um código penal.

Mas a abordagem dos fatores de risco que nasce de uma proposta na área da saúde para realizar “melhoras” em situações de violência e faz uma analogia com o tratamento de doenças recebe algumas críticas na sua transposição para área educacional:

[...] a abordagem dos fatores de risco, por mais valiosa que possa ser, apresenta limitações metodológicas e epistemológicas, quando situada em nível individual. Seria ilusório tentar encontrar um modelo que nos permitisse prever com perfeição os comportamentos, uma vez que tal modelo poderia apenas nos levar a excessos e ilusões relativas ao behaviorismo. Embora a abordagem dos fatores de risco seja de real interesse para análise da violência escolar, ela não deve levar a uma visão determinista, mas sim a uma visão que reconheça o papel das variáveis familiares e pessoais, e das variáveis estruturais e contextuais (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 73).

Essa crítica é realizada porque, na visão desses autores, a abordagem dos fatores de risco só tem valor quando está centrada nas condições sociais e institucionais que produzem esses “riscos” e que, em algumas situações conflituosas entre colegas, recebe um tratamento excessivamente psicológico e individual, sem colocar em questão o sistema educacional e político (HAYDEN apud DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 73).

Os autores, em busca da sistematização de uma abordagem que procura evidenciar o papel institucional da escola e dos professores diante da violência escolar, situam essa problemática nos fatores externos e internos ligados à instituição. Uma síntese desse debate é entendida da seguinte forma:

Entre os aspectos externos (chamados pelos especialistas de variáveis exógenas), é preciso levar em conta, por exemplo:

- Questões de gênero (masculinidade/feminilidade);
- Relações raciais (racismo, xenofobia);
- Situações familiares (características sociais das famílias);
- Influência dos meios de comunicação (rádio, tv, revistas, jornais etc.);
- Espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

Entre os aspectos internos (chamados de variáveis endógenas), deve-se levar em consideração:

- A idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;
- As regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
- O comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 24-25).

Os fatores externos são contextos sociais que exercem uma forte influência sobre os alunos e que, conseqüentemente, afeta os fatores internos. Compreendemos os limites e possibilidades de intervenção que podem ser gerados pela escola que é determinada por questões econômicas, sociais e políticas. Nesse contexto é importante esclarecer por que a violência nos preocupa:

Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 26).

Tratar a violência escolar considerando seus elementos internos é o primeiro passo que a instituição educacional deve adotar para reconhecer que, de fato, existe um tipo de violência praticada entre as pessoas que frequentam essa instituição. O debate que envolve os fatores exógenos e endógenos associados à violência escolar é complexo, pois a maior tendência é enfatizar os fatores externos à escola e desresponsabilizar o sistema escolar tanto do próprio fenômeno quanto do seu combate (ABRAMOVAY, 2003).

2.1 A VIOLÊNCIA E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA

O Brasil busca realizar esse enfrentamento à violência sofrida por crianças e adolescentes com políticas de proteção social, encarando essa situação como problema de saúde pública. As instituições utilizadas para o desenvolvimento dessas políticas são a saúde e a educação (BRASIL, 2002).

Um grande passo na garantia de proteção à infância e à adolescência foi dado em 1988, no texto da atual Constituição Brasileira, que reconheceu, no seu artigo 227, esse grupo socioetário como sujeito de direitos, modificando toda uma legislação anterior que considerava meninos e meninas como propriedades dos seus pais. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentou a Constituição e passou a ter força de lei, criando as pré-condições para que meninos e meninas fossem criados de forma mais saudável e respeitosa (BRASIL, 2002, p. 7).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define o papel dos setores da saúde e da educação como esferas públicas privilegiadas de proteção e que recebem incumbências específicas: a de identificar, notificar a situação de maus-tratos e buscar formas (e parceiros) para proteger a vítima e dar apoio à família (BRASIL, 2002). Essa atuação é cobrada no Título VII, Capítulo II, “Das infrações administrativas”, no Art. 245, que diz:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, p. 90).

Por esses motivos apresentados, o debate sobre violência já está posto à escola, ao diretor, aos professores, aos funcionários e aos alunos, queiram esses assumir ou não o compromisso de combater esse fenômeno. Diante do exposto, a escola recebe crianças que podem sofrer com todo o tipo de violência que ocorre dentro de uma sociedade, e seus alunos são pessoas que estão em pleno desenvolvimento físico e psicológico.

Em uma sociedade, cuidar desses alunos é uma necessidade vital ao futuro de qualquer país. A escola que está situada na sociedade sofre com essa problemática e necessita desenvolver uma prática educativa dentro do seu campo de intervenção que contribua para a minimização da violência de forma geral, mas sobretudo entre seus alunos.

Um ponto importante de questionamento é: os cursos de formação dos professores incluem a temática da violência no contexto escolar? Refletem sobre o conjunto das leis que envolvem esse tema? Outras perguntas foram formuladas por Royer (2002, p. 254):

[...] Como devemos formar esses educadores? Qual deve ser nossa política de formação nessa área? Como podemos oferecer aos atuais e aos futuros professores a oportunidade de desenvolver capacidades que correspondam aos progressos recentes das pesquisas sobre o assunto? Até que ponto nós, como formuladores de políticas, profissionais praticantes e pesquisadores, podemos considerar que um programa de formação voltado para a violência nas escolas atingiu seus objetivos?

A principal ferramenta utilizada no processo de prevenção de violência escolar está centrada no relacionamento professor-aluno. Dada essa relação, é importante que o professor saiba que os alunos possuem expectativas sobre sua condução no processo de ensino-aprendizagem. Em uma pesquisa realizada na França sobre a opinião dos alunos em relação à falta de respeito e de disponibilidade por parte dos professores e dos adultos da comunidade, eles expressaram o sentimento de que ninguém os escutava com as seguintes frases: “eles não nos ouvem muito”, “os professores não entendem você”, “eles não nos conhecem, realmente”; “eles não nos respeitam muito”, “eles não ligam para ninguém” (BLAYA, 2002, p. 237). A elaboração de uma política de formação de professores sobre como evitar a violência e lidar com ela nas escolas vem sendo proposta na forma de oito componentes:

1. Sabem e entendem como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens;
2. Compartilham da crença de que a educação e, mais especificamente, a escola são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;

3. Intervenham de forma ativa, e não apenas reativa com relação à violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola;
4. Estão convencidos de que, devido à diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso;
5. Valorizam a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante;
6. São capazes de integrar em sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas;
7. Desenvolveram capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influência considerável sobre a eficácia de sua intervenção;
8. Reconhecem a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes (ROYER, 2002, p. 254).

A relação entre professor e alunos, nesse aspecto, precisa ser repensada, pois é dessa relação tida como antagônica que emerge a violência entre esses sujeitos. Muitas vezes esse conflito vem carregado de simbologias e interpretações equivocadas que, se não forem trabalhadas na perspectiva de se estabelecer uma relação equilibrada entre as partes, pode gerar violências, que em última instância pode ceifar a vida dos envolvidos.

Essa perspectiva nos traz elementos para pensarmos uma atuação diferenciada para os professores, para além da prática tradicional de passar conhecimento. Segundo Cubas (2006, p. 47), “[...] os professores não podem estar habilitados apenas para educarem seus alunos nas disciplinas que fazem parte dos currículos, mas, além disso, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos”.

Repensar a relação violência-escola é uma tarefa desafiadora, porque é necessário colocar em pauta a especificidade dessa relação professor-aluno e a forma de atuação:

No meio educacional prevalecem duas vertentes na análise da violência presente no cotidiano escolar: uma de cunho “sociologizante”, onde a violência teria raízes externas às práticas escolares, como os contextos político, econômico e cultural; a outra de cunho “psicologizante”, em que os eventos conflituosos estariam relacionados à estruturação psíquica dos agentes envolvidos em eventos conflituosos. Em ambas, as causas dos problemas internos não são atribuídas às práticas institucionais realizadas pela escola, mas a questões anteriores e/ou externas a ela. Com isso, restam o sentimento de impotência dos educadores diante das situações difíceis que ocorrem na escola e as práticas de encaminhamento dos problemas, seja aos diretores, psicólogos ou a até mesmo a expulsão de alunos (CUBAS, 2006, p. 41).

Pensar novas relações institucionais da escola em relação à violência é construir novas interações do professor em sala de aula e novas relações pedagógicas capazes de lidar com essa problemática.

As pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas – relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas

públicas – quanto endógenas – associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo (DEBARBIEUX, 2002, p. 74).

A luta pela melhoria das condições materiais da escola, a conscientização dos alunos e a busca pela melhoria salarial dos professores e funcionários são elementos-chave para a superação dessa problemática. É essa organização coletiva da comunidade escolar que deve cobrar do Estado a implementação de políticas públicas que auxiliem na redução dos índices de violência. Na perspectiva adotada por este trabalho, acreditamos na potencialidade que a escola, os professores e funcionários possuem para influenciar o aluno de forma positiva na adoção de comportamentos mais cooperativos e solidários com os colegas.

2.2 DEFINIÇÕES, CONCEITOS E DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Segundo Prodócimo et al. (2014), definir o que é violência no contexto escolar é um trabalho complexo, porque se trata de um fenômeno multidimensional. E a consequência é que os estudos realizados, por adotarem diferentes metodologias, geram uma variação em sua própria conceituação.

Em uma perspectiva histórica, é possível situar o início das pesquisas relativas à violência na escola com a contribuição do professor Dan Olweus (1993). Em 1970, ele iniciou um projeto sobre violência escolar que é considerado o primeiro estudo científico de grande escala referente a problemas de *bullying*²⁶ no mundo. Os resultados foram publicados em um livro na Suécia, em 1973, e nos Estados Unidos, em 1978, sob o título, *Agressão nas escolas: as intimidações e Chicote meninos*, respectivamente. Em 1983, depois de três meninos adolescentes suicidarem-se, como consequência da grave intimidação por parte de colegas, o Ministério da Educação da Noruega iniciou uma campanha nacional contra o *bullying* nas escolas. Portanto, a referida pesquisa foi considerada a primeira versão do que se denominou Programa de Prevenção de Bullying Olweus. Oitenta e cinco por cento (130.000) dos participantes eram estudantes, entre os vários períodos de ensino.

Segundo Olweus (1993), a prática de *bullying* é constatada quando um estudante está sendo vítima de ações negativas ou está exposto a elas, o que pode ser observado nas

²⁶ *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

seguintes situações: (1) quando um aluno intencionalmente inflige, ou tenta infligir, dano ou desconforto a um colega, o que inclui comportamentos agressivos verbais e físicos; (2) quando é observável a repetição dessas ações por um longo período; (3) quando há um relacionamento caracterizado por um desequilíbrio de força e poder na condição física ou psicológica.

No Brasil, as pesquisas envolvendo a violência no contexto escolar tiveram início em 1980 e foram marcadas pela conjuntura, com uma discussão da violência na escola associada à luta pela redemocratização. Buscava-se um modelo mais democrático na gestão dos estabelecimentos, visando à incorporação da comunidade escolar²⁷ nas decisões das ações a serem tomadas. Formou-se um consenso de que a estrutura escolar estava precarizada (prédios velhos, péssimas instalações elétricas e hidrossanitárias, patrimônio público depredado) (SPÓSITO, 2001).

Na transição entre as décadas de 1980 e 1990, a violência nas escolas passa a ser considerada um problema de segurança pública. Se o aumento da vigilância exercida por professores e funcionários, aliados com agentes de segurança pública, resultou, por um lado, na diminuição das depredações ao patrimônio escolar, por outro, elevou significamente o número de agressões físicas entre os alunos (SPÓSITO, 2001). Vale assinalar que a partir de 1990 as instituições governamentais passam a realizar pesquisas, contudo são as organizações não governamentais que as desenvolvem em uma maior amplitude. No caso de entidades como a UNESCO e as de profissionais da educação (sindicatos docentes e associações de diretores), as pesquisas visam ampliar a relação violência-escola, passando a observar e perceber outros aspectos, buscando compreender como se dá a dinâmica de violência entre os jovens e quais são as percepções de alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas.

Em 2002, Miriam Abramovay e Maria das Graças Ruas lançaram o livro *Violências nas escolas*, uma síntese de pesquisa realizada em treze unidades da Federação e no Distrito Federal. Essa pesquisa teve uma dimensão nunca antes apresentada por um órgão oficial da Educação sobre violência escolar e cujos dados quantitativos e qualitativos serviram como referência para pesquisadores, acadêmicos e formuladores de políticas públicas.

²⁷ Considera-se como comunidade escolar todos aqueles que fazem parte dessa realidade: alunos, professores, gestores, pais, e local onde está situada a instituição escolar.

Os trabalhos que são desenvolvidos com a temática da violência necessitam de orientação epistêmica e conceitual sobre as práticas que envolvem o fenômeno. É de alguns desses conceitos que trataremos a seguir.

A violência escolar pode ser compreendida, em uma perspectiva geral, como uma ação intencional praticada a uma pessoa e/ou grupo de alunos, que interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo. Para Charlot (2002), existem três tipos de violências no âmbito escolar: a) violência na escola; b) violência à escola; c) violência da escola. A violência na escola refere-se à violência que a escola sofre por agentes externos, como invasão por um grupo de pessoas para brigar com alguém que estivesse em suas dependências. A violência à escola relaciona-se às atividades institucionais, como depredação do patrimônio, mediante a prática da violência contra aqueles que representam a instituição, no caso dos professores e funcionários. A violência da escola é a violência que se expressa mediante o relacionamento estabelecido entre professores e alunos e materializados nos métodos de avaliação, na forma de atribuição de notas, e nas ações preconceituosas e estigmatizados fugindo ao caráter educacional.

Charlot (2002), citando pesquisadores franceses, diz que estes desenvolveram uma distinção conceitual e prática para a violência, a transgressão e a incivilidade, nos seguintes termos:

O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com o uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentismo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, alunos) ver respeitada sua pessoa (CHARLOT, 2002, p. 437).

Segundo tal exposição, transgressão é sinônimo de indisciplina. No que diz respeito à incivilidade, que é um conceito importante à análise da violência escolar, cabe-nos destacar que ela se caracteriza pelas microviolências, humilhações, falta de respeito. Para Roche (2000), as incivildades consistem em atos e comportamentos considerados sem gravidade e que têm caráter essencialmente público. Na escola a incivilidade é caracterizada nos comportamentos desafiantes por parte de alunos que procuram a visibilidade provocando as autoridades. Abramovay (2002) relata que, na França, existe entre os professores um consenso de que a incivilidade como sendo expressão de agressividade e insensibilidade para com os direitos dos outros pode gerar violência mais graves.

Charlot (2002) defende que é importante distinguir conceitualmente a agressão da agressividade. Para ele, a agressividade é uma disposição biopsíquica reacional resultante de uma situação de frustração que leva o indivíduo à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal cometida contra o outro.

Segundo Ruotti (1996), em uma pesquisa com diretores e coordenadores, quando questionados sobre o que consideravam indisciplina, estes identificaram:

Os conflitos entre os diferentes atores escolares, como as agressões (verbais ou físicas) contra alunos, professores e demais funcionários, desrespeito, xingamentos, empurrões; as ações que vão contra a integridade do patrimônio, ou seja, as depredações e pichações; os comportamentos que desafiam as regras específicas da escola, como não usar uniforme, sair da sala sem autorização, ficar fora da sala de aula, não obedecer aos horários, usar boné; os comportamentos que prejudicam ou interferem no desenvolvimento das aulas (RUOTTI, 1996, p. 66-67).

A forma como as indisciplinas foram caracterizadas na pesquisa de Ruotti (1996) se aproxima muito de comportamentos descritos por quem sofre com a violência simbólica ou institucional, como descreve Charlot:

A falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (Apud ABRAMOVAY, 2002, p. 69).

Percebemos que a violência simbólica tem a possibilidade de afetar professores e alunos. Trata-se de uma das violências mais difíceis de serem observadas, analisadas, mensuradas, compreendidas e de ter encaminhamentos para a sua resolutividade, por conta da sua subjetividade em cada indivíduo e de quem julga os fatos e acontecimentos.

Há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a realização de outros direitos humanos), parecem prisões. E, nas prisões, há rebeliões. Situações frequentes e “normais” nas escolas até certo tempo, hoje, ganham uma grande repercussão. Clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e eram tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar. O conceito de autoridade escolar parece estar em xeque. Vive-se a problemática derivada da falência de alguns modelos antigos sem que consigamos colocar outro tipo de contrato no lugar, de acordo, de pacto que necessariamente envolva a paixão por um projeto que elimine a exclusão, promova o acesso irrestrito aos bens culturais que são de todos. Como reconstruir um lugar de autoridade de forma a mediar os conflitos? (SCHILLING, 2007, p. 6-7).

A escola, uma instituição de proteção social aos direitos das crianças e adolescentes, pode prevenir o envolvimento desses com o crime organizado. “Os dados existentes mostram que as crianças expulsas têm maiores probabilidades de vir a adotar comportamentos criminosos ou de perturbação da ordem do que seus colegas com as mesmas características que continuam a frequentar a escola” (HAYDEN, 2002, p.145).

2.3 - QUAL É O POSICIONAMENTO DA ESCOLA SOBRE A VIOLÊNCIA?

A sociedade tem passado por um conjunto de transformações econômicas, culturais e políticas, sobretudo por influência das novas tecnologias presentes na mídia e na comunicação. A escola tem sido questionada em sua função por intelectuais de diversas linhas teóricas, pelos sistemas de avaliação e pela comunidade em geral, por não conseguir, conforme o esperado, oferecer às crianças e jovens uma formação reflexiva, crítica e cidadã para convivência em sociedade (ARROYO, 2009). No campo do conhecimento, a escola brasileira tem conseguido oferecer, parcamente, o ensino da leitura, escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico matemático.

Para ilustrar essa dificuldade, tomemos como exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2014, que é realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de verificação dos níveis de aprendizagens alcançados pelos estudantes brasileiros ao fim da educação básica que nos traz números preocupantes. Dos 6.193.565 estudantes que participaram desse processo, ao considerarmos a redação como item avaliativo, apenas 250 alunos obtiveram nota máxima equivalente a 1.000 pontos. Outros 35.719 alcançaram nota entre 901 e 999. Mas o que nos chamou a atenção foi a nota zero atribuída a 529.374 candidatos, que foram desclassificados. Ou seja, os alunos apresentam poucas possibilidades de leitura da realidade para criticamente se posicionarem diante dos embates sociais.

Em nosso trabalho, consideramos que a formação reflexiva, crítica e cidadã para a convivência em sociedade dos alunos está conectada aos processos formativos recebidos por duas instituições sociais importantes: a família e a escola. Nesse processo é difícil precisar, com exatidão, os objetivos formativos inerentes e de responsabilidade a cada uma dessas instituições. Essa imprecisão é fruto das diferentes opiniões, concepções, idealizações e são características do relacionamento humano. As dúvidas, confusões e trocas de acusações que eclodem dos debates acalorados sobre a especificidade de cada uma pode contribuir para gerar mais situações de distanciamento e isolamento entre elas do que ações de colaboração e

integração. Dessa relação podemos evidenciar a seguinte problemática: independentemente de quem possa ser mais ou menos responsabilizado pelas atitudes de um aluno com comportamentos agressivos, não podemos permitir que essa dinâmica prejudique qualquer aluno, incluindo o “aluno violento”. É necessário compreendermos e nos empenharmos em resolver essa problemática.

A terminologia violência infantojuvenil, que consiste em atos de violência praticados e sofridos por crianças e adolescentes, nos auxilia a compreender esse fenômeno nestes dois âmbitos: o de praticar e o de sofrer violência. Segundo Arroyo (2007), as indagações e as reações à violência infantojuvenil concentram-se mais em colocar essas crianças e adolescentes como réus, do que como vítimas dessa situação. As crianças e adolescentes, percentualmente, são muito mais vítimas do que os adultos em relação aos de maus-tratos, agressões físicas e psicológicas dentro e fora de casa, podendo estar submetidos à exploração sexual, trabalho infantil, tráfico de drogas e mortes violentas. Para Arroyo (2007), especificamente no campo educacional, temos pouca reflexão acumulada de como essas violências afetam as vítimas, os processos de socialização, formação intelectual e ética dos alunos. “A sociedade contemporânea vitima os coletivos de crianças, adolescentes, sobretudo populares” (ARROYO, 2007, p. 789). Mantendo-nos na linha de raciocínio do autor, existe uma problemática maior, que é o distanciamento que a educação mantém com esse fenômeno.

A violência infanto-juvenil está posta no debate público. Crianças, adolescentes e jovens “infratores” passaram a ser um dos fatos mais discutidos. Vêm provocando o confronto entre intelectuais, juristas, políticos, jornalistas, ONGs e igrejas. As opiniões, análises e propostas saíram das academias e pesquisas, dos tribunais e tornaram-se expostas. Todos os segmentos da sociedade vêm externando seus pensamentos e juízos, sentimentos e valores. O pensar, sentir, avaliar, julgar e condenar as infâncias infratoras vieram à tona, expostos ao debate aberto, como feridas sociais. A infância sai da esfera familiar e da esfera das escolas para entrar no debate público (ARROYO, 2007, p. 790).

Arroyo (2007) constrói uma reflexão em que questiona em muitos pontos o posicionamento da pedagogia em relação a essa violência e produz uma provocação acadêmica voltada para profissionais da educação, pesquisadores e todos aqueles que atuam no campo educacional.

O pensamento educacional não é chamado ou entra com timidez nesses debates públicos por não se expor? Por não ter com o que contribuir? Por não pôr a nu sentimentos, valores, pensares sobre temas tão delicados? Por que se julga distante e descomprometido com o avanço das violências infanto-juvenis? Por que o sistema escolar não foi preparado para lidar com essas infâncias? Por que sua função não é educar, mas apenas ensinar? (ARROYO, 2007, p. 791).

Para Arroyo (2007), a instituição escolar, ao manter essa distância e não participar desse debate, cria uma cultura de isolamento, reduzindo o seu papel de intervenção e sustentando o discurso de que sua função é ensinar, é transmitir conteúdos, habilidades, competências para inserção do aluno no mercado de trabalho, renunciando, assim, a possibilidade de educar os alunos. O educador julga que, em relação à infância e juventude, a escola esteja mais preocupada em torná-las empregáveis do que fazê-las compreender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência. Nosso posicionamento, ao realizar este trabalho, é o de lutar contra todas as dificuldades materiais e selecionar propostas que valorizam a atuação da escola e do professor. Como o faz Medina (1989, p. 32), defendemos que:

[...] numa sociedade de consumo tal qual a que vivemos, fortemente condicionada por interesses de lucro, fica evidente que os educadores, os verdadeiros educadores, não podem deixar de atentar para os desvios a que estamos sujeitos em termos de busca dos nossos valores de vida mais expressivos. Não se pode esquecer que estamos todos envolvidos pela mentalidade do ter mais, mesmo que isto implique ser menos. Perguntar para quê? por quê? para quem se dirige a Educação? se impõe como tarefa fundamental.

A postura que o professor adota no processo educativo de crianças “violentas” é de extrema importância. Em nossa percepção, aqueles que defendem a tese de que o professor tem o papel centrado no “ensinar” e que somente a família “educa”, geralmente, não se comprometem com a necessidade de modificação de comportamentos dos alunos, alegando que esse não é o seu papel.

A caracterização tão negativa dessas crianças no discurso escolar e extra-escolar aponta para uma descrença em sua educabilidade. Os termos em que são enquadradas – menores, delinquentes, infratores – as exclui das referências de humanidade que o termo *crianças* carrega. Os menores aparecem como restos de demolição de seres humanos. Logo à margem de todo processo de educação. Apenas restos para reclusão ou eliminação? As altas porcentagens de jovens e adolescentes populares mortos ou exterminados revelam a descrença da sociedade em sua educabilidade (ARROYO, 2007, p. 804, grifo do autor).

Essa descrença na educabilidade dessas infâncias contrasta e interroga os processos pedagógicos de como educar? Como desenvolver os processos de humanização através do ato de educar nos alunos? Diante das situações de violência, nada pode ser feito? Concordamos com Medina (1989, p. 47) de que “o ato educativo só se completa quando se provoca uma mudança de comportamento”. Nessa direção é que entendemos como é válida nossa pesquisa.

A cultura escolar tradicionalmente trabalha com parâmetros classificatórios dos alunos. Utilizar a terminologia classificatória de “alunos violentos” e estabelece o paradigma

de que esses alunos não podem ser educados. Segundo Arroyo (2007, p. 704), revela a seguinte postura:

A tendência parece ser reconceituar esses conceitos de cidadania e de direitos, torná-los mais restritivos e seletivos: cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros, inseridos na ordem cívica, nas normas de participação. Estes teriam direito à educação, à escolarização, ao conhecimento, como direito. Os violentos seriam excluídos desse direito ao convívio, à cidadania, à educação, à escola. Nem sequer seriam objeto de atenção das pesquisas, da produção teórica e das políticas educativas.

A escola adota a postura de expulsar os alunos em casos de agressões. Esse fenômeno pode ser constatado na conduta de algumas escolas, em não matricularem alunos considerados “violentos”. Outros pontos significativos são defendidos questionando o fazer pedagógico atual perante a violência infantojuvenil. Para o já referido autor, há algumas possíveis saídas:

Sugiro no texto a urgência de pesquisar e teorizar sobre que impactos provocam as violências e as reações à violência infanto-juvenil na função da escola e da docência, na imagem dos educandos especificamente na imagem da infância e adolescência populares. Em que aspectos desestabilizam concepções de educação, de formação e desenvolvimento humano. Desestabilizam as funções docentes e os referentes teóricos, ético-político-pedagógicos construídos no movimento de renovação teórico-pedagógica. Destaco as indagações que a violência infanto-juvenil traz para o repensar da teoria e prática educativa: Que perspectivas abrem para a formulação de políticas públicas? Que crenças desconstroem? (ARROYO, 2007, p. 788).

Esse repensar teórico prático foi muito influenciador de nossas leituras. Provocou-nos inquietações, dúvidas e nos trouxe também a perspectiva de que a educação pode, como acreditamos, fazer a diferença na vida de muitas crianças e adolescentes. Adotar postura é definir o caminho e os instrumentos a serem utilizados para alcançar determinado objetivo. Estamos situados como sujeitos históricos, na condição de professores, buscando a sistematização de método que auxilia a minimizar a violência escolar, defendendo o princípio de que a escola não pode abster-se da discussão em torno dessa problemática.

CAPÍTULO 3

O pior procedimento pedagógico consiste em inculcar com força e insistência na consciência do educando todos os atos que não se devem realizar. O preceito “não faça tal coisa” já representa um impulso para realizar esse ato, porque introduz na consciência a ideia desse ato e, portanto, a tendência de efetuar-lo (Lev Semyonovich Vygotsky).

QUAL É A LEGITIMAÇÃO DO JUDÔ COMO CONTEÚDO NA ESCOLA?

Para buscar respostas que legitimem a possibilidade do judô como conteúdo na escola temos de analisar a legislação educacional vigente e as normatizações que permitem a utilização desse conteúdo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata sobre a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Assim estabelece o Art. 1º da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 9). Sobre os princípios e fins da educação nacional, o Art. 2º diz: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 9).

Seguindo a mesma lógica da LDB, foram estruturadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Quanto aos PCNs de Educação Física, estes expressam que os objetivos gerais para o ensino fundamental têm a perspectiva de que, ao final dessa etapa, os alunos sejam capazes de:

Participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Apropriar-se de processos de aperfeiçoamento das capacidades físicas, das habilidades motoras próprias das situações relacionais, aplicando-os com discernimento em situações-problema que surjam no cotidiano;
Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro. Saber diferenciar os contextos amador, recreativo, escolar e o profissional, reconhecendo e evitando o caráter excessivamente competitivo em quaisquer desses contextos (BRASIL, 1997, p. 33).

Em análise desses dois objetivos iniciais, podemos constatar que eles estão direcionados a uma perspectiva comportamental, relacionados à atitude que o aluno deve

adotar, em seu processo de formação, que em relação à violência é de total repúdio. Se, como educadores, conseguíssemos desenvolver nos alunos aquilo que está sendo proposto nos objetivos do ensino fundamental para a Educação Física, possivelmente a atitude de repúdio à violência seria o comportamento mais presente na escola. No entanto, tem a escola conseguido tornar realidade essa orientação?

Os conteúdos dessa disciplina estão organizados em três grupos: 1) conhecimentos sobre o corpo; 2) esportes, jogos, lutas e ginásticas; 3) atividades rítmicas e expressivas. Tais conteúdos deverão ser desenvolvidos no ensino fundamental, articulados entre si, podendo ser flexibilizados. Em relação ao conteúdo lutas, os PCNs estabelecem a seguinte definição:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1997, p. 37).

Essa definição conceitual do que é luta traz em essência uma situação de prática pedagógica contrária aos objetivos gerais da educação e da educação física em uma perspectiva educacional. Trata-se de definição que, em nossa avaliação, está vinculada a um tipo de luta de caráter competitivo e que menciona uma regulamentação específica. Tem como finalidade punir atos de violência e de deslealdade, sem apontar a quem cabe a aplicação de tal norma. O texto passa a ideia de que essa prática é de disputa entre “oponentes” com a finalidade de “subjugar”, por meio de técnicas de “contusão” e “exclusão”, palavras difíceis de serem associadas em um contexto educacional.

Nossa compreensão é que esse conceito de luta não é adequado para o contexto escolar, razão por que propomos sua revisão, por se tratar de um documento oficial que pode servir de orientação à prática dos professores dessa disciplina. A obra que mais representa a aproximação da educação física de uma perspectiva crítica de educação é conhecida como Coletivo de Autores²⁸ (2009, p.75), que explicita: “[...] o judô [...] foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico”. Esse posicionamento nos dá a dimensão da dificuldade em situar conceitual e adequadamente

²⁸ *Metodologia do Ensino de Educação Física* é uma obra publicada em 1992, pela editora Cortez, que se tornou referência no campo da produção do conhecimento em Educação Física Escolar.

esse conteúdo. O que nos ajuda a buscar uma sistematização é o número de produções que buscam fazer essa aproximação.

Consideramos que é desafiador construir uma prática do ensino do judô, em face da necessidade de uma conceituação mais apropriada para a didatização desse conteúdo em contexto escolar. Buscamos nossa motivação para realizar um projeto como este na Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010, que assim diz: “Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao ‘bullying’ escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2010). O Art. 1º dessa lei estabelece: “As escolas públicas e privadas da Educação Básica e as Instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior deverão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao ‘bullying’ escolar”. No Art. 3º são previstos os objetivos a serem atingidos:

- I - conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de “bullying”, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate;
- II – prevenir, diagnosticar e combater a prática do “bullying” nas escolas;
- III – capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- IV – orientar os envolvidos em situação de “bullying”, visando à recuperação da autoestima, do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social;
- V – envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade;
- VI - buscar a mediação dos conflitos do meio escolar com a participação dos alunos que se destacam como líderes seja no ambiente estudantil ou fora dele;
- VII - resolver disputas que interferem no clima da escola e nos processos educacionais. (GOIÁS, 2010).

Essa lei, que entrou em vigor após cento e oitenta dias de sua publicação, evidencia a necessidade de intervenções com características pedagógicas para tratar das situações de conflito vivenciadas em ambiente escolar. Compreendemos que muitos debates sobre essa temática precisam ser realizados. Acreditamos também na relevância de pesquisas como a que estamos desenvolvendo e da necessidade de utilizar um conteúdo específico como o ensino do judô em uma perspectiva educacional.

As perguntas que podem ser realizadas para o aprofundamento dessa discussão são: quantas foram as escolas públicas e privadas do Estado de Goiás que incluíram em seu projeto político-pedagógico a adoção de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar”? Como está sendo realizado o trabalho de conscientização da comunidade escolar sobre o conceito de *bullying*? Quem está realizando o trabalho de

capacitar os docentes, a equipe pedagógica e os servidores da escola para a implementação das ações de discussão, diagnóstico, orientação prevenção ao *bullying*? Qual a metodologia adotada? Quais são as orientações oferecidas os envolvidos em situação de *bullying*, para que haja a recuperação da autoestima, do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social?

Consideramos essa discussão sobre o *bullying* de suma importância. No entanto, a terminologia da palavra e seu significado extrapolam os recortes desta pesquisa, o que nos fez optar pelo termo violência física.

Buscamos realizar uma reflexão teórica para a construção de uma proposta do ensino do judô, alicerçada nos cinco princípios curriculares, apontados pela PHC, com o auxílio de Gasparin (2003), que define uma perspectiva crítica para o ensino assim afirmando:

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar (GASPARIN, 2003, p. 5).

Os princípios da Pedagogia Crítico-Superadora estão em sintonia com os princípios curriculares da PHC, e ambas estão com a fundamentação teórica no MHD. Esses princípios são as referências que orientam o professor na seleção, organização e sistematização dos conteúdos em uma perspectiva educacional, convertendo conhecimentos científicos presentes nas dimensões sociais do esporte, jogo, ginástica, dança e luta em suas manifestações culturais mais plenas em conhecimento escolar, de forma que possam ser assimilados pelos alunos durante sua formação na educação básica. Para exemplificação desse processo, tomaremos como referência o judô.

3.1 - O TRATO COM O CONHECIMENTO DO JUDÔ: A articulação entre princípios curriculares da pedagogia histórico-crítica e crítico-superadora

Consideramos que o judô como elemento da cultura corporal cuja manifestação mais conhecida é na forma esportivizada como modalidade Olímpica, que funciona independente da estrutura educacional. O judô teve seu processo de sistematização teórico-

prática instituído no Japão pelo método **Kodokan**,²⁹ que eliminava os golpes contundentes como socos e chutes e estabelecida uma luta com projeções do adversário. Sendo posteriormente adotado em vários países, inclusive no Brasil. Permanecem os questionamentos: por que utilizar o judô? Considerando uma prática que nasce no Japão, por que utilizá-lo nas escolas brasileiras? Para responder aos questionamentos devemos compreender o sentido e o significado que o judô pode alcançar dentro de uma reflexão pedagógica escolar utilizando princípios curriculares.

O trato com o conhecimento do judô reflete a direção epistemológica que serve como diretriz orientadora para selecionar, organizar e sistematizar os elementos deste conteúdo de forma que possa ser assimilado pelos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Toda prática educativa na escola deve receber um tratamento pedagógico. Para legitimar o judô como um conteúdo possível de ser trabalhado na escola, consideramos como primeiro princípio curricular a prática social inicial dos alunos como ponto de partida e a relevância social do conteúdo. Uma escola que apresente situações de violência física entre os alunos precisa desenvolver em seu projeto pedagógico medidas de diagnóstico, prevenção e minimização dessa problemática. Dessa forma, concebemos que essa tarefa é possível de ser realizada utilizando o judô. Acreditamos na potencialidade desse conteúdo para desenvolver essas ações educativas, pela possibilidade de materialização do conflito estabelecido nas relações entre os indivíduos, entendendo também que essa prática deve preservar ao máximo a integridade física dos alunos. O conteúdo da cultura corporal a ser apreendido na escola deve emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo dos alunos, de situações vivenciadas por eles. Considerar a relevância social do conteúdo “implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32). A escola, ao considerar a existência dessa realidade, desses conflitos, deveria trazer esses fenômenos para seu espaço físico e submeter essas práticas a uma condição em que possam ser observados, analisados, e gradualmente realizar intervenções pedagógicas que possibilitem aos alunos refletir sobre a violência existente dentro da escola e no contexto social frequentado por eles. O professor pode dirigir algumas questões aos alunos de modo a auxiliá-los na compreensão das situações vivenciadas.

²⁹ Esse método de sistematização é atribuído a Jigoro Kano e seus discípulos. Ver Kano (2008).

O judô, como um conteúdo das lutas, exemplifica a disputa, o uso da força e da técnica para alcançar o objetivo de vencer uma luta. Coloca as pessoas em campos opostos em um processo permanente de disputa, cujo conflito acontece nas dimensões física e psicológica e serve de referência para realizar analogias com situações de violência que ocorrem entre os alunos ao mesmo tempo em que permite a discussão sobre essa temática.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a ser considerado na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 63).

O segundo princípio é o da problematização e da contemporaneidade do conteúdo. É o momento de identificação dos principais problemas da realidade social vivida. Envolve a atividade de questionamento, de análise crítica, de teorização, de avaliação do contexto conflituoso. Consideramos como possíveis eixos para problematização os seguintes: o que sabem os alunos sobre as lutas em geral – histórico, forma, conteúdos e locais de suas práticas? Mais especificamente sobre o ensino do judô, o que sabem, o que conhecem? Sabem diferenciar as situações de brincadeiras e de brigas? Como se dão as relações de violência nos ambientes que eles (alunos) frequentam? Quais são os filmes e desenhos que contêm cenas e imagens de violência de que eles mais gostam? Quais as práticas de lutas que eles demonstram nas aulas práticas? É possível diagnosticar, por meio das dinâmicas de aulas com ensino do judô, situações conflituosas entre os alunos? O que deve o professor fazer? É possível alterar essa relação, modificar comportamentos? Em relação à contemporaneidade do conteúdo, “a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32). Para tanto, devem ser apresentados materiais didáticos que contextualizem essa condição. É importante indagar aos alunos: quais são as justificativas para que as brigas aconteçam? Por que agredem outros alunos? Qual é o significado que está sendo atribuído pela turma a quem ganha e a quem perde essa disputa? O que ganham e o que perdem com essa prática? A condução de processo precisar estar sobre controle do professor.

O terceiro princípio é a instrumentalização e a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Nessa etapa os objetivos a serem alcançados junto com os alunos devem estar claros para o professor. Qual é o caminho didático-pedagógico mais próximo ao contexto escolar, e que dialoga coorganizado pelo professor, capaz de indicar aos alunos estratégias para a apropriação do conhecimento em relação ao judô? Qual é a apropriação teórico-prática que o aluno pode adquirir por meio do judô? Os conteúdos a serem selecionados devem responder às seguintes questões: como o judô foi sistematizado? Por que foi? Qual é a sua intenção? No que essa prática auxiliou ao conjunto de transformações econômicas ocorridas no Japão? Este ensino contribui para que o aluno compreenda como essa luta pode auxiliá-lo na resolutividade de problemas na prática social? Isso é possível? Auxiliaria o aluno a pensar em relação ao seu comportamento? Auxiliaria a compreender, dominar e redirecionar suas reações adversas? O conhecimento sobre os determinantes sócio-históricos que deram origem a essa prática corporal podem auxiliar os alunos a realizar uma leitura sobre a violência física em nossa sociedade? Aprendendo o conjunto de técnicas dessa luta, o aluno identifica possibilidades para o seu uso dentro e fora da escola? Quais são as técnicas e táticas necessárias para o desenvolvimento dessa luta? Essa prática leva em consideração conhecimentos científicos, produzidos historicamente, compreendendo suas principais manifestações e tendências de transformação? Essas análises consideram a condição de classe social? O que os alunos podem trazer de significativo para as aulas para ser utilizado pelo professor? Em relação à adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, deveremos considerar que, há de se ter, “no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 33).

O quarto princípio é a catarse associada a espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Para Gasparin (2003), nessa etapa o educando sistematiza e manifesta o que apreendeu dos conteúdos e métodos trabalhados nas fases anteriores, lembrando que as fases foram didaticamente apresentadas seguindo uma sequência dinâmica e sucedendo-se todo momento. Para Saviani (2008, p. 57), a catarse é, na acepção gramsciana, a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” Marsiglia (2011) considera que o momento catártico é capaz de modificar a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial

para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento. Pensamos ser de fundamental importância que o aluno se aproprie de instrumentos e signos que possibilitem uma compreensão mais ampla sobre o significado que a violência física possui no ambiente escolar e na sociedade. Assim, o aluno pode desenvolver outras formas de expressar a sua vontade sem recorrer à violência física como solução de um problema na relação com o outro. Em relação à espiralidade da incorporação das referências do pensamento, cabe “compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34). É necessário que o aluno adquira uma nova compreensão dessa realidade social sobre a violência, ou seja, tenha um novo entendimento que supere o senso comum de brigas na escola. O ensino do judô, em nossa proposição, pode auxiliar o aluno a realizar uma nova leitura da realidade, com referências cada vez mais amplas, para que compreenda o judô como uma atividade cuja prática está articulada ao processo de aperfeiçoamento permanente. Essas experiências precisam envolver as dimensões cognitivas e emocionais.

O quinto princípio é o da prática social como ponto de chegada e a provisoriedade do conhecimento. Nessa etapa é esperado que se possa visualizar e mensurar a elevação de conhecimento dos alunos ao nível do professor. Para Saviani (1995), a educação não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediado, isto é, de forma interacional com os sujeitos da prática. É quando um aluno consegue realizar ampliar suas possibilidades em relação a suas potencialidades para apreensão dos conhecimentos. Em relação à provisoriedade do conhecimento, é importante destacar que “é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34).

A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à prática social inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2003, p. 147).

A nossa consideração em relação à prática social final é sobre o reconhecimento, por parte dos alunos, de que a violência física praticada em ambiente escolar é uma ação que traz a desestabilidade emocional, prejudica o processo de ensino-aprendizado, é uma atitude de desrespeito em relação ao colega. Em sentido educacional, a prática do judô serve como

possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas e respeitosas com o colega, com vistas a uma leitura da realidade de forma ampliada, no sentido de valorizar o papel da escola, atuação do professor.

3.2 OS ELEMENTOS DA PESQUISA

Em nossa pesquisa nos aproximamos dos alunos e de seus conflitos procurando compreender a realidade em sua complexidade e contradição. Para a elaboração do questionário realizamos uma adaptação do questionário do professor Dan Olweus. Com as informações obtidas, o objetivo foi verificar se na escola há: 1) ocorrências de agressão física direta como bater, empurrar, dar pontapés, etc.; 2) ocorrências de agressão verbal direta, através de insultos, xingamentos, agressões raciais e/ou homofóbicas, e indiretas, por meio de calúnias e de falso testemunho; 3) a postura dos alunos e da instituição em face das ocorrências de violência física. O questionário apresentou vinte e uma questões. As três primeiras são identificadoras da idade, sexo e série. As respostas das dezoito seguintes foram quantificadas e sistematizadas na forma de gráficos para apresentação da análise dos dados. Esse instrumento foi utilizado para que diagnosticássemos as situações de violência física no contexto escolar e assim compreender como se dá essa dinâmica nas relações interpessoais entre os alunos. O questionário elaborado e os termos de consentimento livre e esclarecido para pais e alunos constam como apêndice neste estudo.

Na sequência objetivamos verificar a percepção e atuação do corpo docente e funcionários em relação à violência física praticada pelos alunos. Para tanto, valemo-nos de documentos oficiais e de entrevistas com sete perguntas, gravadas em vídeo (gravador digital e TCLE), com a direção da instituição, coordenadores, professores e funcionários. Consideramos dois grupos. Um deles é formado pelos professores que atuavam nessa série, além do coordenador e diretor, identificados pela letra P, com oito participações. O outro grupo é constituído por técnico-administrativos: pessoal da limpeza e da coordenação pedagógica, identificados pelas iniciais T-A, com seis participações (os documentos constam como apêndice).

Desenvolvemos as aulas com ensino do judô nos meses de junho e agosto de 2014 nas turmas de sétimos anos A e B do CEPAE. Nosso objetivo geral era realizar um trabalho investigativo sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino do judô possui em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física praticada entre alunos. O

instrumento usado para o agrupamento das informações dessa intervenção foi uma máquina filmadora. Os resultados dessas aulas estão expressos na forma de vídeo e de fotografias. As aulas práticas seguiram a organização teórico-metodológica para a pesquisa no que diz respeito aos seus princípios.

Os conteúdos abordados abarcaram: a) a função social da escola, da educação física e do judô, b) a incorporação da cultura japonesa pelo mundo e no Brasil, c) elementos constitutivos do judô a partir da contribuição de outras lutas com ênfase no *jiu-jitsu*, na cultura do período Tokugawa, e nas condições econômicas do Japão feudal; d) elementos técnicos³⁰ e táticos do judô na forma do *ukemi*, *ossae-komi-waza*, *katame-waza*, *kumikata*, *nague-waza* e *shintai*.

Vale assinalar que a escola passava por reformas internas e externas naquele período, razão por que por vezes havia muito barulho. Havia carteiras, mesa e armários depositados próximos ao local em que montamos o tatame.

A dinâmica realizada para a análise de dados é a articulação do questionário identificador das violências físicas aplicado aos alunos e da entrevista realizada com corpo docente e funcionários, consulta à planilha dos Conselhos de Classe do sétimo A e B com as aulas de judô realizadas, relacionando-as, na medida do possível de nossa compreensão, com a literatura sobre violência em ambiente escolar. Usamos como principais referências as seguintes obras: *Violências nas escolas* (2002), de autoria de Miriam Abramovay e Maria das Graças Ruas, e *Violência na escola: um guia para pais e professores* (2006), de autoria de Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas. A justificativa para o uso do livro *Violências nas escolas* está no fato de se tratar de uma relevante pesquisa que objetivou apreender as percepções de alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas em quatorze capitais brasileiras. E do livro *Violência na escola: um guia para pais e professores*, por abordar diferentes formas de violência encontradas no cotidiano dessas escolas e apresentar experiências que se revelam proveitosas para prevenir e reduzir essas ocorrências. No conjunto de nossa análise, descrevemos algumas das atividades e as relacionamos com pequenos trechos de literatura preventiva à violência na escola, objetivando o desenvolvimento de ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física em ambiente escolar.

³⁰ Ver Kano (2008).

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao questionário identificador das violências físicas entre alunos, as questões de número 1, 2 e 3 se referem à identificação dos alunos, quanto à idade, sexo e série. As demais questões objetivaram identificar a violência física na escola. As respostas foram quantificadas e apresentadas em gráfico para melhor visualização das informações. Ao realizar as análises estabelecemos relações entre as informações obtidas com os alunos e as oferecidas pelo corpo docente e funcionários sobre a violência física praticada pelos alunos e também sobre as aulas de judô realizadas.

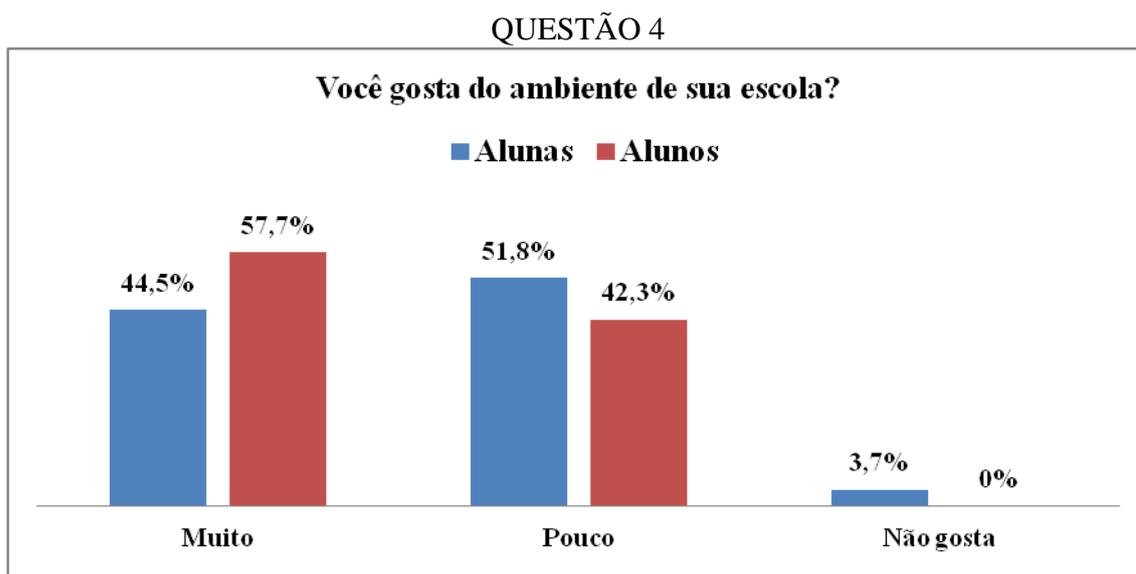
O questionário foi aplicado no dia 3 de junho de 2014, acompanhado do TCLE. Na listagem oficial constam 61 alunos. Foram aplicados 58 questionários nos sétimos anos A e B do ensino fundamental. Três alunos faltaram, dois alunos deixaram o questionário em branco e três marcaram mais de um item, o que inviabilizou sua participação nesse quesito. Para a análise dos dados do questionário, optamos por separar as respostas por sexo, para percebermos se as situações de violência ocorrem de diferentes formas e frequências entre alunos do sexo masculino e feminino. Verificamos que a idade dos alunos varia entre 12 e 14 anos. Cinquenta e três questionários foram validados: 27 de alunas e 26 de alunos. Sistematizamos os dados obtidos na forma de gráficos, da questão de número quatro até vigésima primeira.

No dia 5 de junho iniciamos a captação de imagem através da filmadora. Realizamos para a prática com o ensino do judô: não utilizar qualquer tipo de calçado sobre o tatame, para evitar possíveis estragos e acúmulo de sujeira; não utilizar brinco, pulseira e/ou relógio, para evitar lesões ou arranhões em si próprios e nos colegas. Iniciamos a atividade com a organização do coletivo dos alunos e cumprimento. Procedemos a algumas orientações sobre os princípios educativos do judô, como a não utilização de socos ou chutes contundentes, e ter o cuidado de não forçar a coluna do colega indevidamente, oferecendo uma melhor proteção ao corpo durante um rolamento. Indicamos flexionar o pescoço para frente, até o queixo tocar a parte superior do osso esterno. A aula teve uma sequência pedagógica na ordem da realização do rolamento curto, agrupado para um rolamento sobre a bola suíça³¹ e outros elementos mediadores, auxiliando na realização do exercício do rolar. Nas duas primeiras semanas, priorizamos os processos adaptativos dos movimentos corporais do judô nas aulas. Nesse período de observação e investigação, procurávamos identificar a

³¹ Bola utilizada em aulas de ginástica.

corporeidade dos alunos e o conjunto de informações sobre violência que cada um trazia de sua realidade. Para a nossa análise articulamos os dados da pesquisa referentes à percepção do aluno, quanto ao ambiente da escola, com base na seguinte questão: “Você gosta do ambiente de sua escola?” (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percentuais de alunos, por sexo, que gostam (muito/pouco) de sua escola, ou não gostam.



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

A formulação dessa pergunta teve como objetivo verificar o vínculo de afetividade do aluno com a escola. Considerávamos que esse princípio seria importante para haver um processo de ensino-aprendizado de qualidade. Para tanto, buscamos informações na planilha do Conselho de Classe dos sétimos anos A e B e extraímos dela avaliações dos professores sobre o comportamento da turma:

Turma A – É uma turma muito indisciplinada, conversa o tempo todo e com participação insuficiente. Geralmente, não adianta chamar a atenção dos alunos, deste modo, as aulas ficam tumultuadas e pouco produtivas. As atividades de dinâmicas não funcionam devido ao perfil da turma, demoram muito para organizar os grupos e conversam o tempo todo.

Turma B – É uma turma boa embora conversem bastante [um grupo de alunos conversa o tempo todo, atrapalhando o aprendizado da turma]. A participação, de um modo geral, é boa e os alunos costumam perguntar e argumentar durante as aulas. Tem um grupo de alunos que além de não participar, não produz e apresenta rendimento baixíssimo.

Turmas A e B – [...] Em geral, eles são interessados e suficientemente esforçados, mas se desconcentram com facilidade. É possível afirmar que metade dos alunos aproximadamente é ativa em sala [faz perguntas, participa das correções, apresenta quase todas as tarefas, etc.] e a outra é indiferente: se entendeu, tudo bem, se não, tudo bem também.

Turma A – Os alunos continuam conversando muito, o que força o professor a suspender as atividades para pedir silêncio. Quanto ao aproveitamento, há muitos alunos que não se comprometem com as atividades passadas para casa: ora não as

realizam, ora as realizam sem qualidade. (Relato dos professores contido na planilha dos Conselhos de Classe do sétimo A e B).

A avaliação geral das turmas em relação ao comportamento não deixava dúvidas sobre a necessidade de que a turma precisava refletir mais sobre o excesso de conversa que acontece na sala de aula. Por conseguinte, elaboramos uma dinâmica de aula em que dialogamos sobre a necessidade da disciplina como princípio no processo de ensino-aprendizado. No dia 24 de junho de 2014, iniciamos essa aula tendo como ponto de partida a função social da escola e o estreito relacionamento estabelecido com o modo de produção capitalista. Nossa perspectiva era diagnosticar os motivos relacionados aos percentuais de “não gostar da escola”. Buscamos as percepções dos alunos em relação à escola e os motivos para não gostarem desse ambiente. Esse diálogo com a temática da disciplina gerou muita discussão sobre as perspectivas futuras de atuação no campo de trabalho, taxas de desemprego, exigência de qualificação por parte do empregador e a produção de alta tecnologia. Utilizamos vídeos³² com curto tempo de duração para discutirmos a articulação entre a atuação no campo de trabalho, a formação do trabalhador, considerando alguns aspectos da escola japonesa enfatizando o planejamento, a boa estrutura das condições de ensino, a organização de professores e alunos. Pontuamos com a turma a reclamação geral dos professores sobre o comportamento da turma.

Fotografia 1- Aula sobre a função social da escola



Fonte: Acervo do pesquisador. Data: 24 jun. 2014.

³² O site utilizado foi <https://www.youtube.com>, para facilitar também o acesso dos alunos ao conteúdo. Conteúdos desses vídeos: alta tecnologia, processo de formação pela escola e adoção de comportamento dos direitos e deveres por parte do aluno.

Na sequência utilizamos outro vídeo³³ que retrata o cotidiano de uma escola pública depredada pelos próprios alunos. Com base nessa dinâmica estabelecemos os limites necessários para que as aulas tivessem um bom aproveitamento. Essa abertura de diálogo com a turma em tal espaço foi importante, porque nos possibilitou utilizar exemplos de outras escolas para apresentar como a disciplina é tratada em outras instituições. Levar essa discussão para o ambiente da escola permitiu-nos estabelecer, de forma consistente, as ações que iríamos tomar coletivamente a partir daquele momento tomando como ponto de partida a necessidade de tratar o outro de forma mais respeitosa e cordial. Consideramos como significativo o posicionamento crítico de alguns alunos em relação ao comportamento da turma e ao reconhecimento da falta de respeito com os professores.

Aquela discussão se articulou com os objetivos propostos pela pesquisa. Os procedimentos adotados na ação pedagógica desenvolvida no tatame preveem o estabelecimento de uma prática respeitosa entre alunos e alunos e professor. Sugerimos aos alunos que essas relações podem ser modificadas mediante ação coletiva. Assim indagamos: “De que forma podemos melhorar as relações em ambiente escolar?”. Propusemos problematizar esse assunto e desenvolver atividades envolvendo os professores, os técnico-administrativos e os alunos em busca de novas atitudes.

Fotografia 2- Cumprimento entre colegas. Vídeo 5 (dos 4 minutos aos 5 minutos e 50 segundos).



Fonte: Acervo do pesquisador. Data: 5 jun. 2014.

³³ Vídeo intitulado *Cenas de vandalismo dentro de escola chocam*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KbwnjKpIq-Y>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

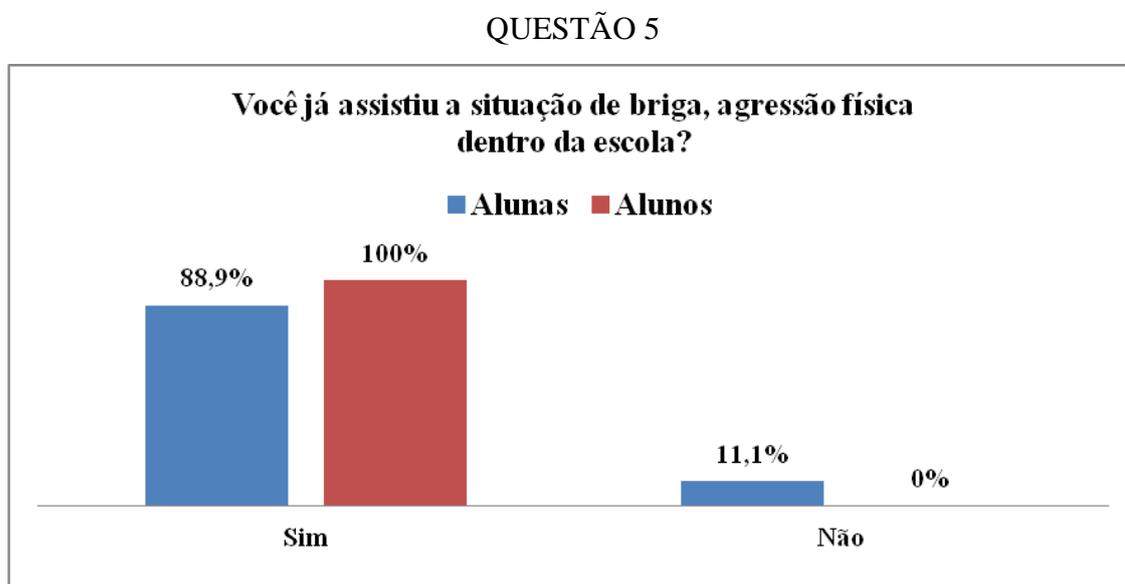
Estudos realizados em diferentes países reiteram que supervisão por adultos responsáveis é um dos elementos críticos para a proteção de crianças e jovens contra o envolvimento em situações de risco, tais como o consumo de drogas, o envolvimento com delinquência e violência. Se ambos os pais trabalham fora de casa, há pouca alternativa de supervisão, por adultos, para essas crianças e jovens, fora aquela provida, ao menos em tese, pela escola. Para se ter uma idéia do que significa isso em termos de números, só nos Estados Unidos estima-se que 7,5 milhões de crianças entre 5 e 14 anos ficam sozinhas, sem supervisão de adultos, após a escola. Em 69% dos lares com crianças entre 6 e 17 anos, os dois pais trabalham fora de casa, as crianças ficam sozinhas em casa ao menos 25 horas por semana.[...] Quer os educadores estejam ou não conscientes da ampliação de seu papel, o fato é que direta e indiretamente a escola passou a ter outras responsabilidades, além daquela de prover os conteúdos educacionais tradicionais. (RUOTTI, 2006, p. 14).

Reiteramos que essa discussão foi o ponto de partida na perspectiva da definição dos limites e das possibilidades da intervenção do professor sobre a alteração de comportamento do aluno, por acreditarmos que esse trabalho pode ser desenvolvido pela escola. Para tanto, compartilhamos da reflexão de Rego (1996, p. 99), ao enfatizar que:

[...] a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina. Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky).

Segundo Ruotti (2006, p. 17), “ensinar às crianças como interagirem com seus colegas de modo respeitoso e saudável, como contribuir para a comunidade, família e seus colegas, ou seja, a terem algumas competências sociais”, é um dos papéis a ser desempenhado pelo professor. No período de desenvolvimento do projeto, a ênfase foi utilizar o ensino do judô para contribuir na melhoria das relações interpessoais entre os alunos.

Gráfico 2 - Percentuais de situações de briga/agressões físicas assistidas dentro da escola pelos alunos (por sexo)



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Os números explicitam uma situação de violência física praticada e vivenciada pelos alunos. Relacionamos esses dados com o roteiro de entrevista para professores e técnico-administrativos utilizando a pergunta de número 1, e o que nos surpreendeu foi o antagonismo entre as repostas dadas pelos docentes. Vejamos esta resposta:

P 1– Eu já assisti várias vezes, é claro, pois estou na escola há 25 anos, e por isso já assisti agressões no pátio, nos corredores dentro das salas de aula, na coordenação pedagógica, na direção, na secretaria, nos banheiros. Já vi em vários lugares e entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e técnico-administrativos. (Relato de professor. Pergunta 1).

Observemos agora esta:

P 3 – Não. Nunca assisti a uma situação de briga, agressão física entre alunos na escola. (Relato de professor. Pergunta 1).

Esse distanciamento entre as respostas pode se tornar um elemento que dificulta na elaboração de um planejamento coletivo entre os professores para combater tal fenômeno, uma vez que essa situação encaixa-se em uma perspectiva que pode ir à exacerbação do fenômeno, em uma lógica que a violência pode matar, ou à negação da violência na escola (ROUTTI, 2006). Queremos, acerca disso, esclarecer que em nosso trabalho não queremos emitir nenhum tipo de julgamento sobre o relato emitido pelos professores. Contudo, cabe-nos destacar que fato de haver respostas diferentes para um mesmo fenômeno pode ocasionar posturas e formas de enfrentamento divergentes nas situações em sala de aula.

Outras respostas dos professores nos chamaram a atenção em face da compreensão do que é a violência física e da intensidade dessa prática no contexto da escola:

P6 – Então... Já assisti na escola por várias vezes, fui [função exercida na escola] e vi situação de briga, inclusive dentro da minha própria aula de [disciplina falada]. Vi alunos brigando e tomei os procedimentos que foram necessários naquele momento para trabalhar essa questão. Agressão física entre alunos é muito comum. É muito comum porque determinadas brincadeiras que eles fazem, que para nós são consideradas brincadeiras de mau gosto, elas acabam trazendo algum desgosto como diz o ditado.

P7 – Bom, como [função exercida] eu já assisti a algumas agressões, briga, assim, aquela briga forte, não. Mas agressão física, algumas já. Aí eu vou te citar quais os tipos. Aluno se empurrando durante a aula na sala, se empurrando no corredor, colocando o pé pra o outro passar correndo e cair, né? Eu já vi aluno batendo no rosto um do outro, dando tapa dentro da sala de aula, já vi menina puxando cabelo da outra .

P8 – A minha resposta é sim. Eu já presenciei várias brigas, várias brigas que eu chamaria de incivilidades, são brigas entre alunos que não chegam a ter nenhum objeto. Eles não utilizavam nenhum tipo de arma, uma faca, um pau, geralmente é o corpo, o próprio corpo é a arma. Eles ficam desferindo chutes, pontapés, tapas, murros. Os motivos são os mais variados, são os xingamentos, porque ele me xingou, porque pegou alguma coisa minha, então é... Os lugares, geralmente os corredores, e o momento, nos intervalos entre uma aula e outra. (Relatos de professores. Pergunta 1).

Como vimos, a violência física praticada na escola deriva de uma atitude intencional de machucar e agredir o outro, por meio da força física, provocando danos físicos ou psicológicos. O uso de armas ou objetos potencializa a ação. Por certo, na caracterização do que seja a violência física está a intencionalidade de agir de forma a prejudicar o outro. Esse comportamento atrapalha, e muito, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem. Episódios como de “agressão física entre alunos é muito comum”, “briga forte” ou de “incivilidades” não condizem com as atitudes que deveriam ser tomadas pelos alunos. O que foi descrito pelos professores é totalmente descabido em ambiente escolar.

A escola, em seu espaço de formação, deve reconhecer o conjunto de diversidade comportamental violento entre as crianças e adolescentes. Assim, cabe-lhe, por intermédio dos professores, conceituar, explicar e estabelecer os limites necessários para ser possível uma boa convivência, estabelecendo a direção do que precisa ser feito.

Um programa preventivo à violência física, em ambiente escolar, pode conter o conteúdo lutas, especificamente o judô, por ser, em nosso entendimento, um instrumento “catalisador” dessa problemática, para desenvolver um trabalho pedagógico que vise diferenciar objetivamente o que é uma brincadeira de uma agressão ou violência física.

O ensino do judô, partindo do conflito real, de uma tensão conflituosa entre os alunos, pode ser desenvolvido em uma atividade lúdica e/ou esportiva educacional. Isso

demanda um local apropriado com piso emborrachado (tatame) e elementos mediadores (bolas, cordas, colchonetes e colchões), além de um professor responsável para supervisionar a atividade de forma a esclarecer o que é uma situação de luta e o que é uma situação de violência.

A intenção é explorar essas situações conflituosas para propiciar relacionamentos e discussões baseadas no diálogo. Com isso, oportuniza-se a possibilidade de convivência com o outro, desmistificando o pré-julgamento em relação ao colega. Nesse sentido, a melhoria da convivência escolar é alicerçada em valores como a tolerância, solidariedade, justiça, respeito e o reconhecimento da diversidade. Agindo dessa forma, podemos desenvolver um ambiente mais solidário, cooperativo e mais humano, quebrando o paradigma de que todo contato em uma situação de luta é uma briga, uma violência.

A respeito disso, vale destacar mais uma resposta dada por um professor, que nos chama a atenção para o procedimento adotado pelos técnico-administrativos em relação aos episódios de violência física ocorridos na escola.

P2 – Já assisti várias vezes, tanto na sala de aula como no espaço do pátio, nas brincadeiras dos meninos. Na sala de aula a gente tá presente e pode tomar atitudes, mas às vezes eu já vi no pátio sem ninguém ali para intervir. (Relato de professor. Pergunta 1).

Como podemos ver, trata-se de relato que aponta para a ausência de pessoas responsáveis no pátio para coibir situações de violência entre os alunos. Em nossas observações para a pesquisa, não atentamos para verificar isso, porque não acompanhávamos as atividades dos alunos nesse momento. As respostas dos técnico-administrativos sobre se eles também já assistiram a alguma situação de briga, agressão física entre aluno/as dentro da escola são como segue:

T-A1 – Não, não. No tempo em que estou aqui, nunca vi não.
 T-A2 – Não, nunca vi.
 T-A3 – Aqui não. Aqui nunca vi nenhuma briga.
 TA-4 – Olha, eu sei que acontece, mas eu mesma nunca presenciei.
 T-A5 – Sim, mas de forma leve. Nenhuma agressão foi violenta não.
 T-A6 – Eu não assisti, mas tomei conhecimento, *a posteriori*, do ocorrido.
 (Relatos dos técnico-administrativos. Pergunta 1).

O que causou estranhamento é o fato de os técnico-administrativos referirem que o fenômeno da violência física não existe na escola ou é de pouca relevância. Em suas respostas, muito curtas, eles revelam uma visão que se contrapõe à dos alunos de forma geral e da maioria dos professores. Acerca disso, precisamos considerar que os técnico-administrativos têm um importante papel a ser desempenhado na escola. Assim, se esse

conjunto de profissionais não percebe a presença de tal fenômeno em ambiente escolar, sua participação em um processo de prevenção à violência física fica comprometida. Esse, pois, é um ponto que merece ser aprofundado. E indagamos: qual é o papel de cumprido pelos técnico-administrativos na prevenção da violência em ambiente escolar?

As questões de número 6 e 7 foram agrupadas para sistematizar os dados do questionário identificador das violências físicas entre os alunos, visando identificar quem pratica situações de violência e local onde acontecem, respectivamente, nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre quem participou de agressões de violência na escola

QUESTÃO 6

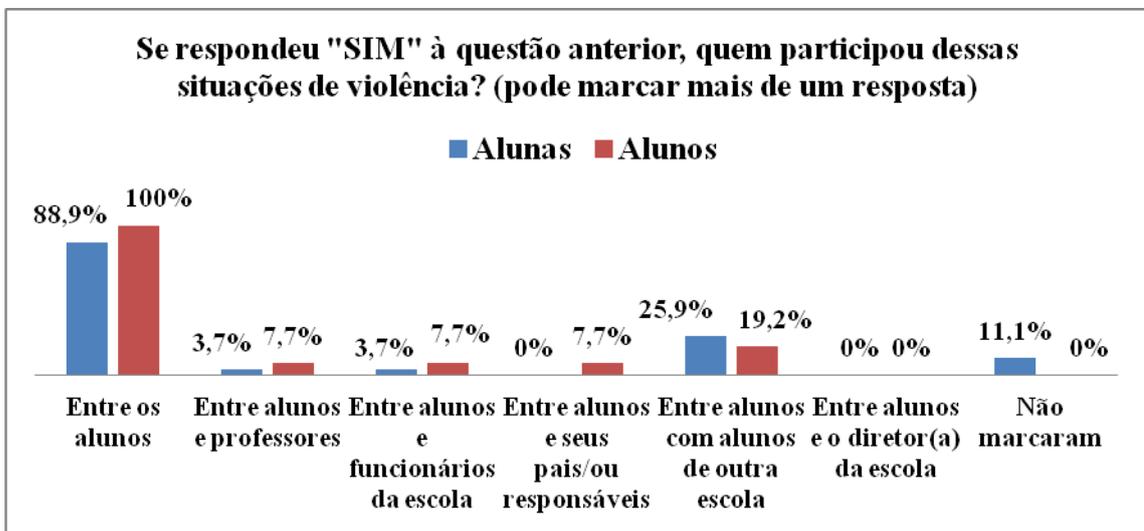
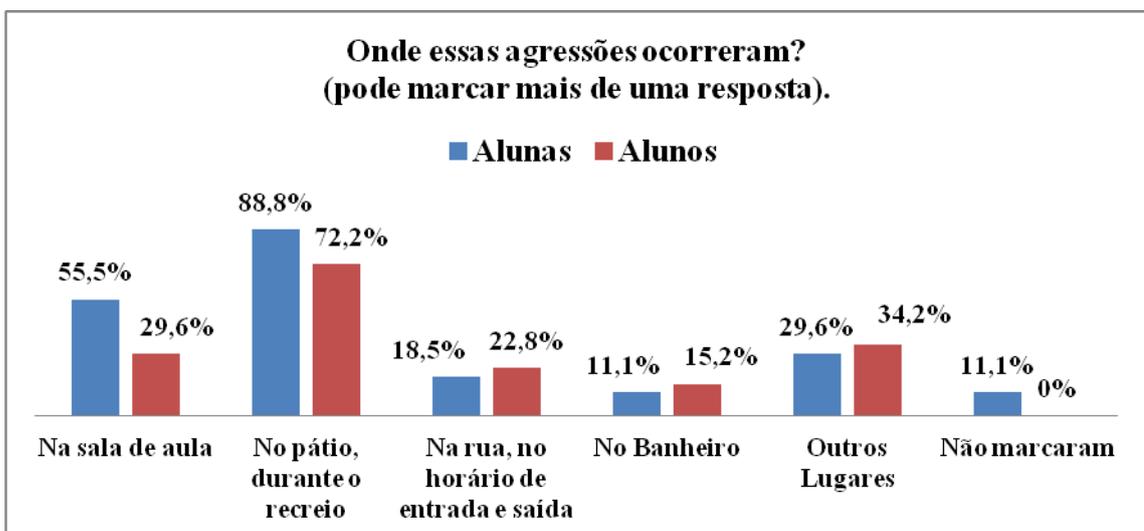


Gráfico 4 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre onde ocorreram as agressões

QUESTÃO 7



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Os números expressam que a violência física praticada no CEPAE, na percepção dos alunos, tem como protagonistas e vítimas desse fenômeno. Essas violências físicas ocorrem predominantemente no pátio durante o recreio. Em segundo lugar essa situação ocorre com alunos de outra escola. Segundo Spósito (2014), a violência da escola está relacionada com a sociabilização estabelecida entre alunos com práticas violentas, situação que pode ocorrer tanto em escolas públicas quanto privadas. Tendo em vista essas situações de violência, atividades lúdicas durante os intervalos e/ou recreio, criação de áreas de convívio e repouso que sejam calmas e acolhedoras são apontadas como boas oportunidades para ajudar a resolvê-las. Além disso, alguma medida de prevenção pode ser adotada, como aumentar o número de adultos supervisionando os horários livres, não na forma de policiamento dessas ações, mas de estabelecimento de uma relação de confiança entre supervisores e alunos (NETO e SMITH apud CUBAS, 2006, p. 183-184).

O contexto de conflito que surge entre alunos é uma temática que pode ter um tratamento pedagógico. No judô o confronto é estabelecido de forma mediada pelo professor, utilizando a força e o respeito ao colega.

A conscientização corporal, nesse sentido, é reconhecer, através do confronto, os limites do outro, respeitando a integridade física daquele com quem se luta. Do ponto de vista material, é necessária a disponibilidade de um tatame e de colchões para a realização da atividade. Esses materiais muitas vezes não são encontrados nas escolas públicas, dada a especificidade em trabalhos educativos com o ensino do judô, assim como para aulas de ginástica, dança e outros. Assim, lembramos que os materiais para a prática pedagógica são de fundamental importância nas melhorias pretendidas na qualidade do ensino básico. No caso de nosso trabalho, a falta de material adequado para realização das atividades não foi obstáculo encontrado no CEPAE.

Especificamente nas aulas de judô, pudemos trabalhar com a técnica de *Kansetsu-waza*,³⁴ mais conhecida como chave de braço. Quem aplica a técnica deve compreender os seus limites. Por exemplo, no movimento é necessário regular a força aplicada em uma chave de braço, em termos educacionais, pois não podemos submeter o colega a uma dor que o faça desistir da luta, expressando isso através da fala ou de três tapas consecutivos. O sentido técnico da aplicação da chave de braço, na ação da luta, é de impor o domínio com a ação de prender uma articulação (por exemplo, do cotovelo) e que pode ser associada a uma técnica de imobilização. Assim, em nossa atividade, para explicitar isso de uma forma mais

³⁴ Técnicas aplicadas nas articulações do indivíduo para provocar sua imobilidade.

compreensível, colocamos o aluno diante da seguinte situação: se uma pessoa de que você gosta muito precisa ser contida, por qualquer que seja o motivo, você tem duas possibilidades: prender o braço dela e quebrar; ou prender o braço dela, podendo combinar esse movimento com uma imobilização com objetivo de imobilizá-la, diminuindo risco dela te agredir ou se machucar. A questão é qual destas técnicas você vai utilizar ?

Fotografia 3 - Atividade de luta no solo com aplicação de técnica de chave de braço.



Fonte: Acervo do pesquisador. Data da aula: 12 ago. 2014.

Compreendemos que a cultura corporal, através do ensino do judô, tem o potencial de promover a reflexão sobre essas situações, no sentido de que possam ser reorientadas, ressignificadas, realizadas de forma apropriada e supervisionada. Essa vivência corporal pode oferecer essa prática dos fundamentos, regras e princípios técnicos do judô, refletindo criticamente sobre esses. Podemos citar como exemplo, no caso do judô, que a pergunta, ao final do confronto, pode ser dirigida àquele que recebeu a aplicação da técnica, indagando, se o colega a aplicou corretamente, conseguindo segurá-lo, mantendo domínio sem machucá-lo. Entendemos que essa tarefa é fundamental, para garantirmos a integridade física dos alunos que estão realizando a atividade.

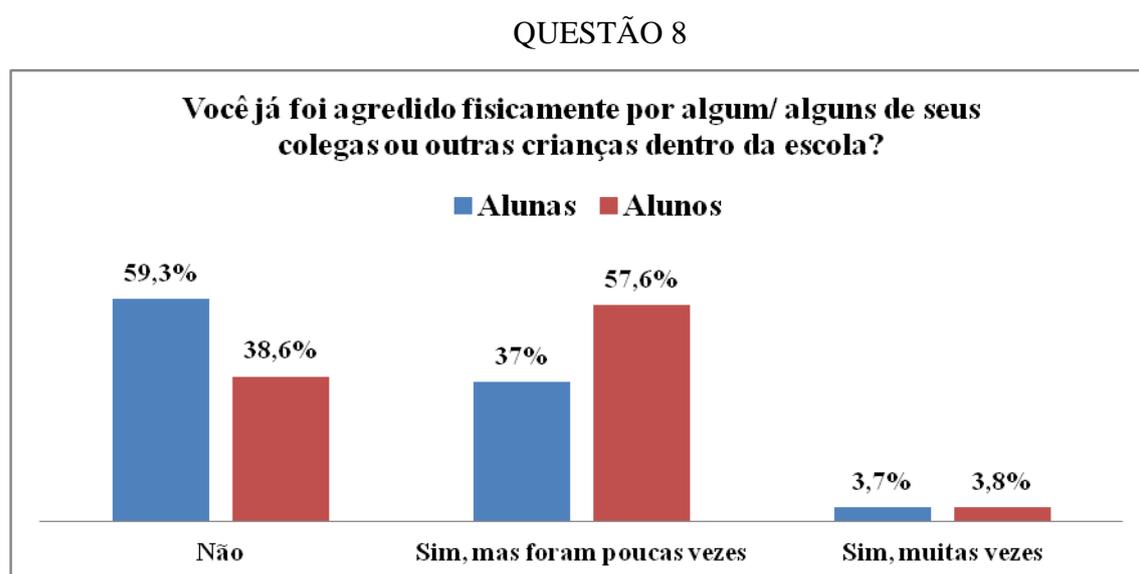
O professor deve sempre manter a atenção para evitar que os alunos cometam excessos e machuquem os colegas. A atividade de luta entre os indivíduos é articulada com o uso proporcional da força e é realizada em dupla, podendo ter mais um aluno na condição de juiz-observador, para evitar excessos. É importante realizar mudança entre a dupla para que o indivíduo tenha possibilidade de confronto com diferentes colegas e situações.

O professor deve reforçar que o uso da força é de caráter subjetivo. Cabe a quem aplica observar a reação de quem está recebendo a técnica, no limite de prender tecnicamente o colega, imobilizando-o, mas de não causar dor ou lesão. É importante distinguir o esporte escolar do esporte de rendimento, pois em situações de competição de alto nível o objetivo é o de ganhar a qualquer custo. Situações de lesões, quebra do braço do adversário são recorrentes, principalmente quando aquele que está recebendo a técnica resiste de forma veemente. O uso adequado da técnica neste caso está submetido ao contexto educacional.

As questões 8, 9, 10 e 11 foram agrupadas porque estão no contexto das agressões físicas e agressões verbais. Objetivaram verificar quantitativamente quantos alunos já foram agredidos e com que frequência ocorreram no CEPAE. Essa análise está articulada com as perguntas de número 1, 2 e 3 da entrevista, em áudio, realizada com professores e técnico-administrativos. O teor das perguntas se refere à violência física praticada no CEPAE entre alunos, se já testemunharam tais fatos, onde e como essas agressões mais ocorreram? Quais os tipos de comportamentos agressivos entre alunos que eles percebiam como sendo violentos? E de quem é a responsabilidade pelo comportamento violento dos alunos na escola?

No Gráfico 5, apresentamos os resultados da questão sobre se o aluno já havia sido agredido fisicamente por alguém, por algum/alguns de seus colegas ou outras crianças no ambiente escolar.

Gráfico 5 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se foram agredidos fisicamente por colegas na escola

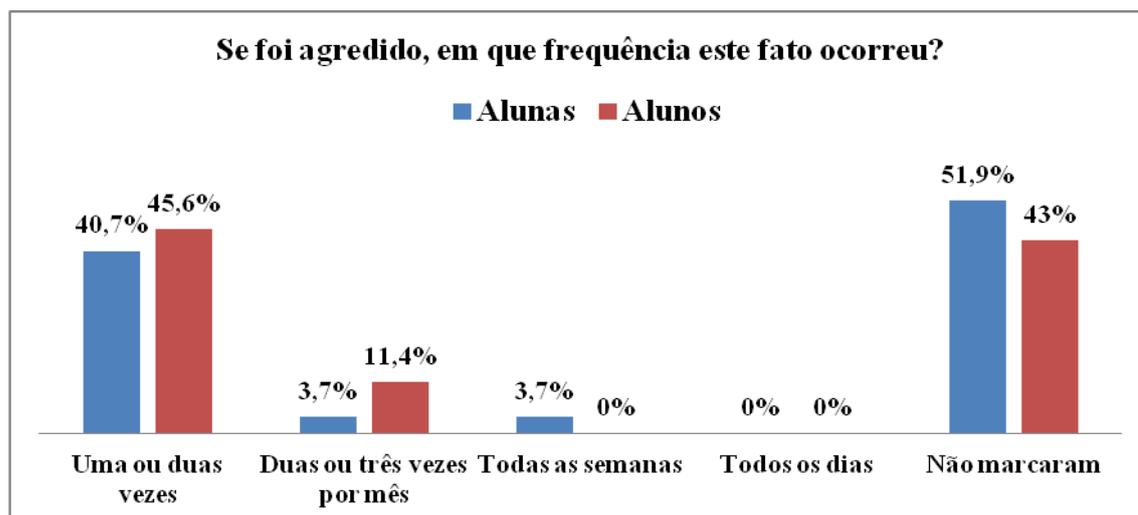


Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Como podemos ver, o Gráfico 5 apresenta um percentual significativo de alunos já agredidos fisicamente por colegas em ambiente escolar. O grupo majoritário é constituído por meninos, mas em boa medida também por meninas. Existe a situação de um pequeno grupo que pode estar sofrendo com as agressões físicas constantemente. Assim, perguntamos também sobre a intensidade com que esses fatos aconteciam.

Gráfico 6 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a frequência com que foram agredidos na escola

QUESTÃO 9



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Acreditamos que esses dados possuem um percentual significativo para que se reivindique o desenvolvimento de um programa preventivo à violência física na escola. Essa é uma temática que a escola precisa enfrentar. Charlot (2002, p. 436) explica por quê:

É uma ilusão crer que se possa fazer desaparecer a agressividade, como consequência, a agressão e o conflito. Aliás, seria isso desejável, levando-se em conta que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (no esporte, na arte, nas diversas formas da concorrência) e se o conflito é também um motor da história, como pensava Hegel? A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física.

A perspectiva em lidar com alunos agressivos e por vezes violentos nos impõe o desafio de construir um processo pedagógico para lidar com essas situações de conflito. Procurando adequar esses comportamentos em uma prática pedagógica, estabelecemos a luta com os colchonetes.

O professor deve atentar para alguns procedimentos pedagógicos: 1) oferecer os encaminhamentos e orientações para a atividade; 2) utilizar a disciplina de forma ponderada; 3) realizar bastantes exercícios preparatórios antes da atividade; 4) estabelecer regras e normas para que a luta se desenvolva apenas em pé, sem bater de cima para baixo na cabeça do colega, para não forçar a região da cervical da coluna; 5) jamais bater na cabeça do colega quando ele estiver deitado, 6) se cair, levantar-se o mais rápido possível e, por fim, 7) proteger o rosto e utilizar o colchonete na luta com o colega fazendo uso de sua força.

Fotografia 4- Luta de colchonetes entre os colegas



Fonte: Acervo do pesquisador. Data da aula: 14 ago. 2014.

Essa é uma prática que pode ser acrescentada ao ensino do judô, de forma intencional, para verificar possíveis conflitos preexistentes entre alunos. Consideramos essa atividade como uma técnica de diagnóstico de violência entre eles. É possível constatar que alguns alunos não se dispõem a lutar com outros, o que pode revelar conflitos preexistentes. O professor não deve, em um primeiro momento, forçar o conflito. Deve apenas constatar a existência dele, procurando, posteriormente, levantar o histórico daquela relação conflituosa existente entre os alunos, buscando junto ao coordenador pedagógico algum registro. Outra observação é não permitir um conflito muito desigual em relação ao uso da força física desproporcional ou de habilidade de movimento.

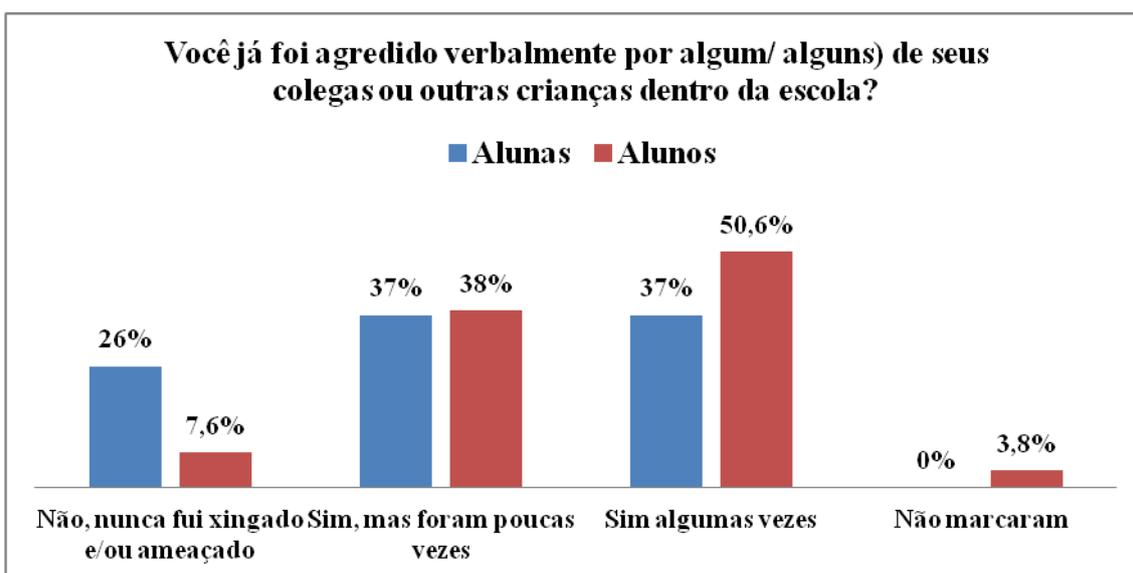
A aula registrada na foto tematizou a diferença entre brincadeira e agressão física. Perspectivamos distinguir a brincadeira possível de ser realizada em local adequado, utilizando o colchonete como elemento mediador, com a finalidade de estabelecer o conflito nos limites

educacionais de uma briga feroz entre alunos. O professor reforça, através da linguagem, que a luta somente começa depois que o colchonete está devidamente dobrado e/ou enrolado, olhando no olho do colega, encarando-o e perguntando: “Está pronto?”. Acreditamos que a instituição escolar pode materializar esses momentos de conflito, sempre na perspectiva de apontar para a necessidade de preservar a integridade física do colega. Dessa forma, obter um controle maior sobre essas ações possibilita ao aluno um espaço para a ludicidade, para o estabelecimento de relações mais saudáveis, incentivando a autorregulação da aprendizagem de comportamentos agressivos.

Continuando com nossa análise em relação à violência verbal, perguntamos aos alunos se eles já foram agredidos verbalmente por algum/alguns de seus colegas ou outras crianças dentro da escola.

Gráfico 7 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se já foram agredidos por colegas ou outras crianças dentro da escola

Questão 10



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

A agressão verbal é um grande problema a ser combatido pela escola. Se considerarmos que a agressão física é um ato intencional capaz de provocar danos, essa ação é precedida por um pensamento intencional elaborado mentalmente que organiza essa ação.

Como vimos no gráfico, o número de alunos que já foram xingados e/ou ameaçados é muito alta: 88,6% dos meninos e 74% das meninas. Essa questão da agressão verbal articula-se com a pergunta de número 2 da entrevista dirigida a professores e técnico-administrativos, quando indagados sobre os tipos de comportamentos agressivos entre alunos

que eles percebiam como sendo violentos. As respostas dos professores e técnico-administrativos foram, respectivamente, as seguintes:

P1 – Considero violento o comportamento que envolve a intenção de ferir. Hoje eu presenciei uma agressão verbal entre dois alunos e eu falei perguntei o porquê da agressividade? Por que um tem que falar com tanta agressividade?

P2 – Além da agressão física, tem agressão verbal entre eles, o *bullying*, que talvez seja a pior forma de agressão, né?

P3 – A violência pode ser até verbal, né? Tipos de comportamentos agressivos? Então, principalmente o verbal é o que eu acho que a gente pode assistir mais frequentemente.

P4 – Eles arrumam confusão por tudo. Um fala uma coisa e o outro não concorda e já é motivo deles é... um chuta o outro, pega o material e joga pra lá, e um já xinga o outro já vai e...

P5 – Eu acho mais a agressão verbal, que é muito comum entre os alunos. Eles tentam atingir os... e eu acho que geralmente as agressões físicas são depois que as agressões verbais acontecem.

P6 – Outros comportamentos agressivos são os comportamentos agressivos verbais, onde um aluno chama o outro aluno de burro ou xinga de fato o outro com palavras de baixo calão. Este tipo de comportamento eu percebo como de uma extrema violência.

P8 – [...] E essa violência moral, psicológica ela vai crescendo até se chegar às vias de fato e aí se chega aos chutes e pontapés e os xingamentos que atingem as subjetividades de um e de outro, né? (Relato dos professores. Pergunta 2).

T-A2 – Às vezes eles têm umas brincadeiras muito pesadas mesmo! Empurrando, sabe. Chutando, tipo assim, falam palavrão, eu acho muito pesado para o ambiente da escola, principalmente na hora do recreio.

T-A3 - Eu acho que comportamento agressivo é a gente não aceitar o não. Tipo ele pede uma coisa e a outra fala não, aí partem para agressão.

T-A4 – brigam o tempo inteiro até dentro de sala de aula e se agride assim... Eles arrumam confusão por tudo. Um fala uma coisa e o outro não concorda e já é motivo deles é um chuta o outro, pega o material e joga pra lá, e um já xinga o outro já vai

T-A5- Eu creio que o aluno, ele é agressivo quando não respeita o direito do outro, não respeita os limites do outro. E eles brigam por coisas pequenas, eles querem sentar na mesma cadeira e aí empurra, tem várias cadeiras vazias, mas eles querem a mesma cadeira. Briga, empurra na fila. São coisas pequenas mesmo, que é o público que a gente mais trabalha, e mais frequenta. E o lugar que estou lotada, são os meninos menores, e eles brigam somente mais pelas coisas do cotidiano.

T-A6 – Agressão verbal, tapas, socos e empurrões.

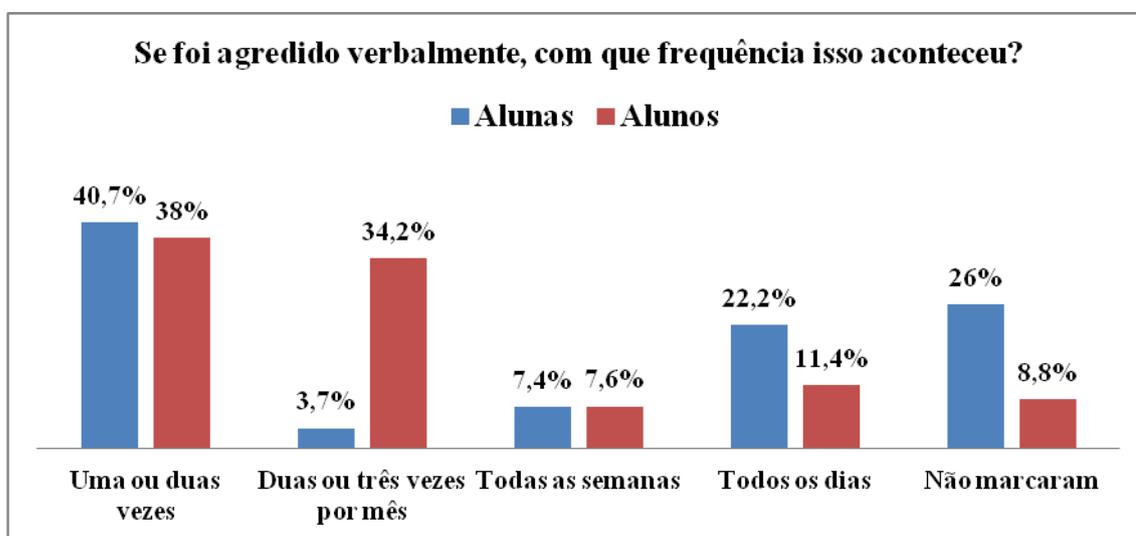
(Relato dos técnico-administrativos. Pergunta 2).

A diferença entre a percepção dos professores e técnico-administrativos é que o primeiro grupo percebe de forma mais efetiva a agressão verbal, e o segundo percebe a agressão verbal em interação com a violência física.

Continuando com a intenção de verificar a intensidade dessas agressões verbais, perguntamos: Se foi agredido verbalmente, com que frequência isso aconteceu? Os resultados são mostrados no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a frequência com que foram agredidos

QUESTÃO 11



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Esses dados evidenciam em números que o processo de prevenção da violência utilizando uma linguagem mais respeitosa entre os alunos é necessário. Mesmo que a agressão verbal não seja o foco principal desta pesquisa, consideramos de fundamental importância considerar que a escola deve combatê-la, para que se controle ou minimize seus efeitos. Pareceu-nos que a violência verbal tende a não receber intervenção, seja porque não é percebida, seja porque é considerada de menor valor e/ou importância. Como suas consequências negativas não podem ser mensuradas de forma visível, por vezes ela não é percebida, ainda que possa desenvolver consequências psicológicas graves às vítimas. Além do que ainda pode ser confundida com indisciplina ou brincadeira (CUBAS, 2006).

Procurando investigar as percepções dos professores e técnico-administrativos foi-lhes perguntado: para você, quem são os responsáveis pelo comportamento violento dos alunos na escola? As respostas que obtivemos dos professores e técnico-administrativos foram as seguintes, respectivamente:

P1 – Eu acho que não tem um responsável, eu não enxergo uma pessoa responsável pelo comportamento violento. Eu acho que temos toda uma estrutura que nos impele para a violência e essa está relacionada com falta de perspectiva de vida dos alunos.

P2 – Eu acho muito difícil estabelecer responsabilidade, porque vai desde a influência da sociedade como um todo, do que eles veem na televisão, do que eles veem nos jogos de videogame, do que eles veem na própria família, do que eles veem na escola.

P3 – Ah, são muitos os responsáveis. Começa pela família, que é o universo de onde ele vem. Então acho que a família tem parcela de culpa nesse comportamento violento, mas nem sempre ela tem condições, estrutura de controlar, né? Tem uma

parte que pode ser da natureza da criança ou do adolescente, da natureza no sentido que ela pode ter reações que sejam imprevisíveis, que tem a ver com uma natureza mais aguerrida, mais rebelde.

P4 – Olha, eu não sei te responder bem essa pergunta, eu não tenho dados pra isso, mas a minha observação de área familiar, na escola, nas relações sociais, me permitem dizer que violência gera violência.

P5 – Eu acho que não tem só um responsável não. É a condição dos alunos, é um modelo educacional que não permite tanta liberdade para os alunos. Eles têm que ficar dentro de uma sala durante cinco horas sentados em fila sem poder sair, isso gera um estresse neles, que são inquietos por natureza, gostam de brincar.

P6 – Nossa sociedade, na realidade a escola, reproduz o que acontece no seio da sociedade, a violência que está presente na escola é oriunda da violência que também está presente na sociedade tendo em vista, como eu falei, que a escola é reprodutora dessa situação. Quem são os responsáveis? nesse contexto é muito difícil você delimitar, ou acentuar, ou indicar um responsável.

P7 – Na escola... Bom, eu acho que isso vem de casa. Na escola a gente tem como auxiliar, tem como dar orientação, conversar, mas se isso não for reforçado em casa, se ele não tiver esse processo dentro de casa, eu acredito que aqui tem funcionado muito pouco e tenho percebido por conversas com alguns pais que a agressividade vem dos próprios pais.

P8 – Bom, agora você me fez uma pergunta difícil, hein? Porque essa responsabilidade, eu penso que ela é uma responsabilidade coletiva, enquanto todos nós não, nós não tivermos uma consciência de que todos nós temos uma parcela de responsabilidade, eu não diria culpa, mas temos uma parcela de responsabilidade.

(Relato dos professores. Pergunta nº 3).

T-A1 – Aí sim. Primeiramente é em casa, né? Em casa que vem o primeiro ensinamento, não é só na escola. A escola é um complemento, entendeu? Nós somos pais, nós temos que educar nossos filhos em casa primeiro, entendeu?

T-A2 – Eu acho que é os pais, né? Porque o aluno tem que ter educação em casa, pra saber lidar na escola, né? Se ele tem uma educação boa em casa, com certeza ele vai ter uma educação boa no colégio.

T-A3 – Primeiramente os próprios alunos, depois os pais também, por não estarem acompanhando o comportamento ou a vida escolar do próprio aluno.

T-A4 – Os próprios alunos, eu acho... e os professores também, porque o atraso deles numa entrada de sala isso aí já gera segundos, gera confusão, briga.

T-A5 – Eu acho que primeiramente eles mesmos, porque nós somos o sujeito e os alunos também, eles são sujeito das atitudes deles. Eu creio que primeiramente eles mesmos. Segundo, eles estão na escola, e eles estão aqui pra ser supervisionados, orientados, e eu acho que esse é o nosso papel de formação, de orientação.

T-A6 – Nós não podemos apontar um responsável apenas. Acredito que a questão da violência (seja ela física ou simbólica) tem que ser tratada dentro de um contexto maior (a questão da família, por exemplo, também entraria nessa análise, além da própria sociedade. (Relato dos professores e técnico-administrativos. Pergunta 3).

As respostas dos professores, em sua maioria, apontaram para determinações de multiplicidade de influências no comportamento violento dos alunos na escola. Somente um relato entre os professores apontou para fator unidirecional: a origem familiar como responsável pelo comportamento violento do aluno. Essas respostas não identificaram a responsabilidade do aluno nesse processo, posturas que os alunos deveriam assumir ao frequentarem a escola.

Já as respostas dos técnico-administrativos apontaram para fatores unidirecionais como prioritariamente responsáveis pelo comportamento violento na escola: o próprio aluno e, posteriormente, os pais e/ou responsáveis. Uma resposta apontou inicialmente os alunos, e na sequência os professores como responsáveis pelo comportamento violento dos alunos, em face do atraso existente por parte de alguns professores em assumir sua condição de professor em sala de aula. Somente uma resposta enfatizou a multiplicidade de influências recebidas pelos alunos.

Nessa análise prevalece a intenção de levantar as contradições existentes nas respostas entre professores e técnico-administrativos. Não podemos apontar os determinantes que influenciam para que cada grupo apontasse para fatores unidirecionais ou multiplicidade de fatores como elementos influenciadores do comportamento violento do aluno na escola. Poderíamos levantar a hipótese de que essa diferença acontece por conta da condição acadêmica ou sociocultural dos entrevistados, e que por isso as respostas dos professores são homogêneas e as dos técnico-administrativos heterogêneas, em virtude da ocupação funcional diversificada de cada um, variando da função de limpeza até a de coordenação pedagógica. No caso desses últimos, pode existir uma visão mais global sobre a violência no contexto escolar.

A questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos, pois “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436). Consideramos, assim, como importante o desenvolvimento de um programa preventivo “às violências”, para que funcionários e professores possam estar articulados em uma perspectiva formativa sobre essa temática.

Desenvolvemos estratégias pedagógicas de como abordar a agressão verbal no tatame e em sala de aula. Entendemos como de fundamental importância a utilização da linguagem verbalizada sobre as ações dos comportamentos a serem adotados pelos alunos através do exercício de autorregulação. A esse respeito, segundo Souza (2004), Vygotsky apresenta duas ideias principais: a importância do discurso interno como fonte de conhecimento e autocontrole do aluno; e a interação social entre adultos e crianças como condição necessária para a mediação da linguagem ou de outros processos psicológicos. Schunk e Zimmerman (apud SIMÃO; FRISON, 2013, p. 5) assim se referem acerca da autorregulação:

A autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares.

Durante a aula no tatame é importante que o professor sempre inicie e termine de forma organizada e realize toda a formalidade necessária³⁵ para realizar a aula de judô. Aconselhamos que não se descarte esse elemento presente no judô tradicional. Muitos podem, ao visualizar esse processo, considerá-lo autoritário, parecendo construir uma relação de submissão do aluno em relação ao professor. Percebemos que essa situação é possível de ser potencializada com uso do *judogui*³⁶ ou *kimono*. Mas o que realmente importa é o uso consciente dessa ritualística e seu significado. Esse processo estabelece critérios básicos de convivência entre os alunos. Propomos a utilização da linguagem falada e corporal de modo a materializar ou propiciar um relacionamento respeitoso entre os colegas. A agressividade verbal provoca desequilíbrio nas relações interpessoais. É importante regular o tom de voz evitando exageros. Também passa a ser importante que:

[...] as reflexões não tenham como referencial uma violência naturalizada, que acontece de maneira súbita, mas sim um fenômeno que tem uma história e que é construído socialmente, o que, por sua vez, o torna possível de ser prevenido. Por tratar-se de uma construção lenta, a prevenção deve ser realizada em meio às tarefas do dia-a-dia da escola, com a participação de todos os envolvidos. É necessário que esteja claro para a comunidade escolar que o objetivo das ações não deve ser o de eliminar o conflito nas escolas, porque há momentos em que o conflito se manifesta de forma legítima ou aceitável. O que deve acontecer é a sua regulação pela palavra e não pela violência. (CUBAS, 2006, p. 45).

Considerando ainda a aula prática, utilizamos algumas palavras no seu contexto original como: *mokusô* (meditação com olhos fechados e mantendo silêncio por um minuto), *seiza* (cumprimento ajoelhado) e *ritsu-rei* (cumprimento em pé) e *rei* (cumprimento). Uma brilhante observação foi feita por um de nossos alunos: “Só esse *rei-rei* é que não tem lógica, não sei pra que serve”. Obviamente o significado da palavra *rei* está no contexto filosófico do judô. Mas aproveitamos aquele momento para elaborar uma fala que tivesse uma articulação com os objetivos propostos pela pesquisa. E colocamo-nos a construir falas significativas para explicitar o que queríamos mudar no comportamento dos alunos a partir da fala. Assim, o significado da palavra *rei* passou a ter o seguinte sentido atribuído por nós, no contexto do projeto, que foi direcionado pelo professor e repetido pelos alunos: “Eu prometo jamais utilizar os conhecimentos aqui adquiridos para provocar o mal a qualquer pessoa, *rei*” (vídeo

³⁵ Antes e depois de praticar o judô ou participar de uma disputa é importante que os participantes se cumprimentem. Esse procedimento é visto como de profundo respeito entre as pessoas (cf. KANO, 2008).

³⁶ Roupas específicas utilizadas para a prática do judô.

da aula do dia 12 de agosto de 2014). Em seguida, surgiram mais falas: “O que começa no tatame, termina no tatame”; “Se eu tiver que te enfrentar, vou te enfrentar de frente, não vou usar de trairagem, não”; “Sou sujeito homem, rapaz, sou moleque não”. No cumprimento tradicional japonês, não se deve olhar diretamente nos olhos, pois isso é considerado falta de confiança. Mas no projeto as encaradas foram ressignificadas, e serviram para dizer em qual local o enfrentamento iria acontecer, e a conduta a ser utilizada.

Nas aulas teóricas, tais princípios precisam ser enfatizados, mas não se referindo diretamente às situações de violência entre os alunos, e sim situando o papel da escola, do aluno no processo de ensino-aprendizado. Incentivamos a autonomia dos alunos nesse processo realizando questionamento sobre essa relação na família, escola e sociedade, apontando para os ganhos obtidos com uma relação equilibrada e positiva com outros colegas. Adotamos uma linguagem adequada às possibilidades sociocognitivas do aluno, seguindo o que escreve Rego (1996, p. 96):

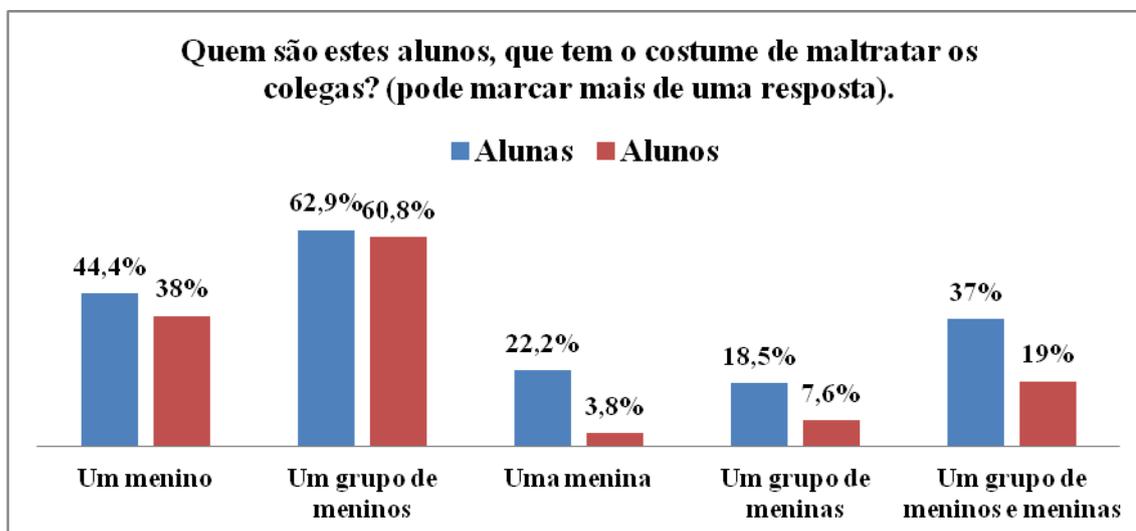
Relacionar a indisciplina observada na escola a fatores inerentes à “natureza” de cada aluno ou de sua faixa etária representa, neste paradigma, um grave equívoco. Ninguém “nasce rebelde ou indisciplinado”, já que estas características não são inatas, e nem “todo adolescente será necessariamente “indisciplinado”, já que é impossível postular um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana”. Por outro lado, diferentemente das idéias presentes do meio educacional, o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual e etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo de seu desenvolvimento. É importante frisar que, vistas sobre esse ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, nem tampouco são recebidas de modo passivo na medida em que o indivíduo internaliza (de modo ativo e singular) o repertório de seu grupo cultural.

Incentivamos a autorregulação dos alunos como princípios necessários ao desenvolvimento de uma boa relação entre as pessoas.

As questões 14, 13, 12, foram agrupadas nessa ordem, por uma opção metodológica, para facilitar a compreensão de nossas análises em esclarecer o contexto de violências físicas, agressões verbais realizadas exclusivamente pelos alunos. Procuramos identificar o perfil dos alunos que praticam as violências e o que fazem. Relacionamos os dados encontrados com a literatura sobre violência física e verbal e formação de grupos juvenis que praticam tais atos na escola. Perguntamos aos alunos: quem são estes alunos que têm o costume de maltratar os outros?

Gráfico 9 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre quais são os alunos que têm o costume de maltratar os colegas

Questão 14

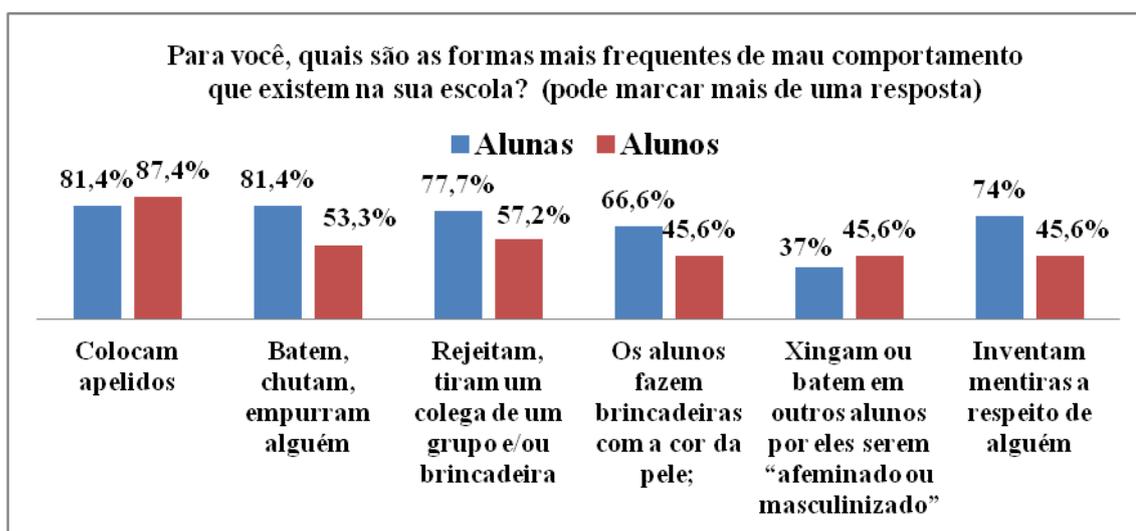


Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Considerando a informação, temos um perfil descrito pelos alunos: quem pratica situações de violência, de forma geral, são meninos que, em grupos, possuem a característica de potencializar essas ações. As meninas também cometem essas práticas, com maiores percentuais na realização de forma individual. Também perguntamos acerca das formas mais frequentes de mau comportamento existente na escola.

Gráfico 10 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre as formas mais frequentes de mau comportamento existente na escola

Questão 13

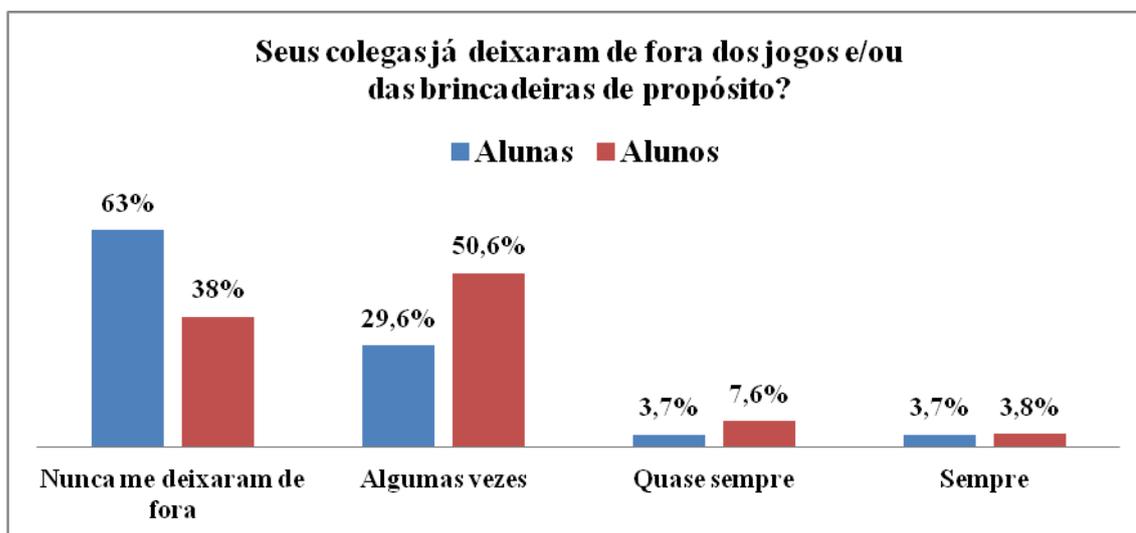


Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Perguntamos aos alunos se eles já foram deixados de fora de jogos e/ou brincadeiras de propósito.

Gráfico 11 - Percentual de alunos, por sexo, que já ficaram de propósito fora de jogos e/ou brincadeiras no ambiente escolar.

Questão 12



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

São as seguintes, pela ordem, as formas mais frequentes de mau comportamento existentes no CEPAE: 1) colocar apelidos; 2) bater, chutar, empurrar alguém; 3) rejeitar e/ou tirar um colega de um grupo e/ou brincadeira; 4) inventar mentiras a respeito de alguém; 5) fazer brincadeiras com a cor da pele; 6) xingar e/ou bater em outros alunos por eles serem “afeminados ou masculinizados”. Nessa análise é possível perceber que a agressão verbal precede à violência física. Quando comparados os percentuais entre meninas e meninos, ambos demonstram serem afetados com a atitude de outros colegas em apelidá-los de forma depreciativa, com percentuais muito próximos.

Quando à temática, é sobre bater, chutar, empurrar alguém que os meninos, em relação às meninas, demonstram se importar menos com essa prática. Excluir um colega de uma brincadeira está, comparativamente, com percentuais muito próximos à atitude de inventar mentiras a respeito de alguém para o grupo de meninas. O grupo dos meninos preocupa-se menos do que as meninas com as situações de exclusão de um colega das brincadeiras e situações que envolvam mentiras sobre eles. Para eles é pior tirá-los de uma brincadeira do que inventar uma mentira sobre eles. Quais fatores estariam influenciando os jovens dentro das escolas a desenvolverem comportamentos como pequenas incivildades até

situações de crimes de homicídios dentro da escola? Abramoway (2004, p. 55) nos apresenta um caminho:

A mídia joga um papel importante na difusão das percepções relacionadas a gangues, freqüentemente atribuindo a ação delas a certos crimes – assaltos, roubos, brigas e agressões – envolvendo jovens, pouco importando que tenham sido ou não cometidos a título individual. Uma turma de jovens reunidos se transforma numa gangue; o jovem de boné e bermudas largas passa a ser membro de uma gangue; a troca de insultos entre adolescentes na porta da escola se transmuta em desafio entre gangues rivais.

Segundo Abramovay (2004, p. 96), “esses grupos juvenis desenvolvem uma cumplicidade em torno dos atos ilícitos dos mais variados tipos, são temidos e conhecidos no espaço público como desestabilizadores, sendo vistos como uma ameaça”. Assim, temos uma relação que é influenciada por fatores internos e externos ao ambiente escolar. Acreditamos, no entanto, que o ambiente escolar não influencia na formação desse tipo de organização social juvenil. Em nossa opinião, ela é desenvolvida, em grande medida, pelas questões externas, mais não deixa de se manifestar em ambiente escolar.

Quanto às situações de violência causadas pelo racismo e intolerância de gênero, as meninas demonstram se preocupar mais do que os meninos. Portanto, elas podem ser mais afetadas pelas ofensas raciais, ao serem chamadas de “negras”. Durante nossa pesquisa, anotamos, em nosso diário de campo, comentários feitos sobre os “cabelos” das meninas negras, o que pode ser tema para futuras pesquisas, incluindo a “cor da pele”.

Em relação à intolerância de gênero, os índices demonstram que os meninos são muito mais afetados por essa prática do que as meninas. Durante a pesquisa foi possível constatar, entre eles, inclusive nas filmagens, que palavras como “viadinho”, “gayzinho”, “bichola” são naturalizadas, mesmo entre aqueles que não compartilham desse tipo de julgamento pela orientação sexual. Em determinados momentos, essas brincadeiras alteram da sua condição de “atividade lúdica” para violência física. As meninas demonstram uma preocupação menor, em geral, sentindo-se menos afetadas.

Excluir uma pessoa de forma intencional de um jogo e/ou brincadeira é considerado negativo para 77,7 % das meninas e de 57,2% dos meninos. As meninas foram menos excluídas que os meninos, 37% e 62% respectivamente. Entendemos, contudo, que é preciso aprofundar mais esse assunto, porque aqui se trata de uma suposição apenas baseada nos números que levantamos.

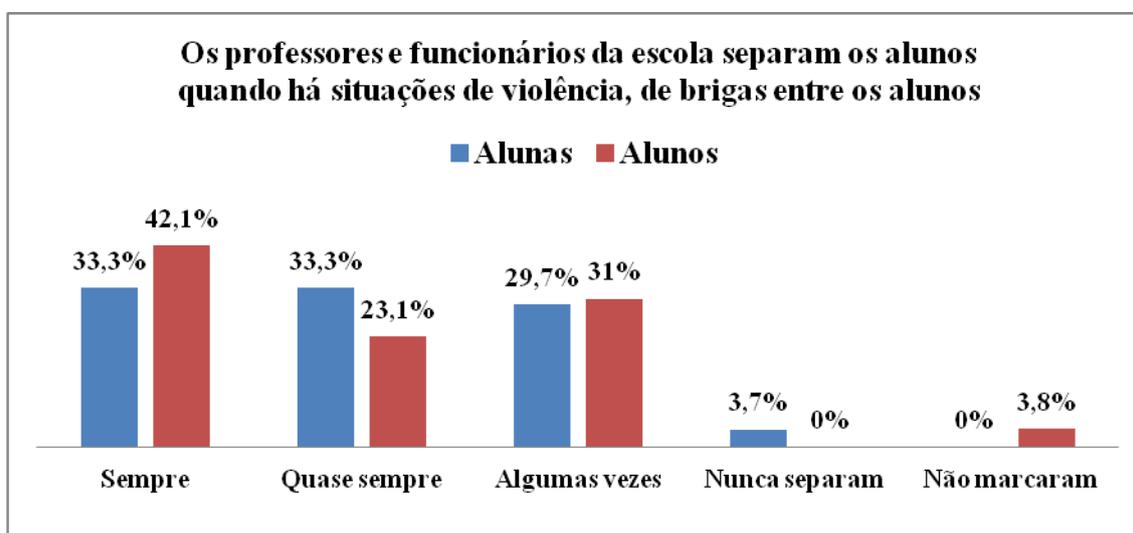
As situações de violência podem apresentar características diferenciadas de uma instituição para outra. Por isso é importante um diagnóstico sobre o local onde se pretende desenvolver um programa preventivo à violência (RUOTTI, 2006). No desenvolvimento

desse projeto, temáticas como preconceito racial, intolerância de gênero, injúria e/ou calúnia não foram aprofundadas por limitação no tempo da pesquisa realizada. Centramo-nos fundamentalmente na violência física, considerando as inter-relações existentes com as agressões verbais, apontando para ações de melhoria, mediadas pelo ensino do judô como conteúdo. As análises a seguir compõem as situações que mais envolvem a dinâmica de nossa pesquisa.

As questões 15,16, 17, 18 e 19 foram agrupadas nessa ordem, porque explicitam o comportamento dos professores, funcionários e alunos no contexto de violências físicas. Respectivamente em relação às questões procuramos identificar: 1) como atuam os professores e funcionários da escola em relação às situações conflituosas, na percepção dos alunos; 2) como o aluno, na condição de um de espectador, visualiza uma briga na escola e observa o comportamento de outros alunos em relação àquele fato; 3) como age o aluno na situação de ter um colega e/ou amigo envolvido em uma briga; 4) verificar se um aluno agredido dentro da escola relata o fato à coordenação e/ direção da escola; 5) e se já agrediu algum colega em ambiente escolar e assume esse comportamento de forma espontânea. A análise é realizada confrontando as respostas dos alunos com as respostas dadas pelos professores e funcionários técnico-administrativos e obtidas por meio de entrevista. Os resultados são relacionados com a literatura de prevenção da violência. A questão 15 refere-se à pergunta se os professores e funcionários da escola separam os alunos quando há situações de brigas na escola.

Gráfico 12 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se professores e funcionários separam os alunos quando há situações de violência na escola

Questão nº 15



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Com base nas respostas, podemos afirmar que, em nossa avaliação, a atuação de professores e funcionários não é suficiente para diagnosticar, prevenir e minimizar situações de violência física entre os alunos. As respostas relacionadas com os itens “quase sempre” e “algumas vezes” somam 63% para as meninas e 54,1% dos meninos. Trata-se de contexto que deixa dúvidas sobre a atuação ou não de funcionários e professores. Para o item “nunca separam”, o percentual é baixíssimo: 3, 7% para as meninas e zero para os meninos. Esses índices demonstram o reconhecimento por parte dos alunos de que os professores e técnicos não são omissos em relação a essa tarefa. Relacionamos essa questão com a pergunta de número 4 da entrevista realizada com professores e técnico-administrativos e perguntamos: Você já foi agredido fisicamente por algum aluno dentro da escola? Tem medo de que isso possa ocorrer um dia? As respostas são as seguintes, primeiro do professores, depois dos técnico-administrativos:

P1 – Não nunca fui agredida, nem verbalmente ou fisicamente, por nenhum aluno. Mas eu acho que pode acontecer. Eu acho que pode acontecer algum dia, mas se acontecer, talvez seja uma agressão verbal. Agressão física, não sei, eu não acredito, não acredito.

P2 – Não. Nunca. Fui agredida verbalmente algumas vezes “de” palavras duras, muito malcolocadas, mas fisicamente nunca.[...] quanto à segunda penso que não. Por enquanto trabalho numa escola em que os alunos e os professores se respeitam. Onde há respeito mútuo, dificilmente a violência acontece.

P3 – Não, não.

P4 – Não, não

P5 – Não. Tenho muito.

P6 – Nunca fui agredido fisicamente [...] Na realidade eu tenho receio que um dia isso possa ocorrer, porque a situação está chegando a tamanho ponto que os alunos, eles estão fazendo isso. Isso não é nessa escola, é em todas as escolas. Há uma agressão no Brasil, há uma agressão muito grande de professores por alunos e vice-versa.

P7 – Nunca fui agredida por nenhum aluno, mas acho que é uma coisa que pode acontecer a qualquer momento porque os alunos estão muito sem limite.

P8 – Nunca. Também não.

(Relatos dos professores. Pergunta 4).

T-A1 – Não [...] mas a qualquer momento a gente pode ser, né?

T-A2 – Não. Não

T-A3 – Não. Aqui não.

T-A4 – Não, nunca.

T-A5 – Não, ainda não, mas tenho medo.

T-A6 – Não, eu nunca fui agredida dentro do CEPAE, nem verbalmente. E aqui no CEPAE eu não tenho esse medo por enquanto não. Digo isso com base na clientela que temos hoje. Já tem dez anos que trabalho na escola e nunca presenciei esse tipo de comportamento agressivo para com os servidores da instituição.

(Relatos dos técnico-administrativos. Pergunta 4).

Na resposta dos professores, nenhum deles já foi agredido e somente três consideram que essa atitude pode ocorrer. Em nossa avaliação, trata-se de posicionamento muito otimista, diante de resultados de pesquisas realizadas em outras escolas de Goiânia, como aponta Abramovay (2002, p. 237): “Entre os membros do técnico-pedagógico, os percentuais mais elevados de informes sobre esse tipo de ocorrência variam de 21% a 28% e incluem Recife e Goiânia”. Isso nos leva a constatar que o índice de violência percebido no CEPAE se apresenta menor que em outras escolas e que existe uma interação respeitosa entre professores e alunos. Mesmo assim, não podemos afirmar que tal possibilidade possa ser simplesmente descartada.

Em relação aos técnico-administrativos, nenhum deles foi agredido, mas dois deles expressaram o medo de que isso possa ocorrer algum dia. Assim, continuando nosso processo investigatório, perguntamos para professores e técnico-administrativos se na hipótese de haver uma briga entre alunos eles se sentiriam em condições de intervir nesse processo e como agiriam. Obtivemos as seguintes respostas dos professores e técnico-administrativos, nessa ordem:

P1 – Eu não sei, mas já separei várias brigas, várias vezes, em vários momentos, com tranquilidade, e começo conversando. Minha primeira ação é conversar com os envolvidos tentando saber por que está acontecendo aquilo, se não tem outro jeito de resolver aquela questão sem agressão.

P2 – Eu acho que o professor não só tem condições, como deve intervir, acho que a gente não deve deixar acontecer. Agora, eu acho que primeiro lugar tentando separar, em segundo tentando aconselhar, tentando falar dos valores que precisam ser resgatados e tudo isso. Mas eu acho que a gente não pode deixar é as coisas acontecerem, a agressão acontecer como se não tivesse nada a ver com aquilo, o professor tem que interferir sim.

P3 – É uma incógnita. Porque depende do contexto. Eu não sei, se é, eu interferiria, se eu chamaria, digamos, alguém que tivesse condições de interferir. Depende do contexto, depende do nível dessa violência, do nível da briga né, depende. Eu acho muito difícil responder se eu me sinto em condições ou não, e como eu agiria.

[Entrevistador: e na hipótese de haver uma briga?]

Caso haja, e eu acho que seja possível eu interferir. Tentaria agir por meio do diálogo, separar corpos se for o caso da briga envolvendo o físico. Mas eu acho que depende, não sou capaz de responder a essa pergunta né. Se for só a violência verbal, acho mais fácil você falar mais alto com autoridade que a sua função ali lhe permite né. Como professor você teria uma autoridade maior. Então de falar mais alto, se fazer ouvir e separar ou chamar, chamar pra situação pra coerência né, não é o momento de brigar, não é razão. Enfim, tentaria pelo diálogo, assim eu agiria.

P4 – Sim. Por meio do diálogo. Primeiro afastando a briga, né? Impedindo essa agressão, e em segundo, pelo diálogo, uma conversa entre os envolvidos.

P5 – Eu já tive que intervir, e eu tentei separar e não dei conta. Eu tive que pedir pra alunos chamarem alguém de fora porque um aluno tava ficando vermelho, sendo

enforcado, e eu não consegui separá-los. Só se eu batesse no outro, mas é uma coisa que eu não posso fazer, então, eu acho difícil separar de verdade.

P6 – Claro que sim. Perfeitamente. Eu já agi inclusive como professor. Eu tematizo a situação, coloco essa situação da diversidade que existe entre as pessoas, dos objetivos da escola, [que] escola não é para brigar, da importância desses alunos que brigaram entenderem que esse é tipo de situação que alimenta o próprio sistema, a própria violência. Então já aconteceu isso, e eu agi assim, sinceramente agi assim. Hoje como [na função que exerce] eu tenho também outra forma de agir porque esse problema, quando chega pra mim, já chega filtrado pelas devido à situação. Se ele chega filtrado pra mim já é pra tomar uma decisão. Mas normalmente a gente conversa, chama o pai, chama o responsável, chama o setor da psicologia. Quer dizer, a gente coloca todos os elementos para que essa situação não aconteça mais na escola.

P7 – Olha, eu sinceramente não me sinto em condições de intervir num processo desses. Eu não me colocaria entre os alunos para separá-los. Chamaria alguém para intervir, não entraria nisso. Teria algum órgão responsável para tomar alguma providência, tentaria falar com eles, mas não me meteria no meio dessa briga. Não me sinto em condições nenhuma de intervir num espaço que aconteça esse tipo de coisa. Porque eu acredito que, quando os alunos estão com toda essa violência, eles não estão medindo quem é que está do lado, quem está tentando separar ou intervir, eles não estão medindo isso. E eu não vou entrar pra ser agredida dentro desse processo não vou mesmo. Se eles estão brigando, estão se agredindo, eu não vou entrar para ser agredida junto, de jeito nenhum. Não é meu papel aqui fazer isso.

P8 – Não só tenho condições, como eu faço intervenções! Tenho feito intervenções, sempre que eu já visualizo, os alunos eles têm muito... eu percebo que eles têm muita segurança e respeito, até pela forma como eu lido com eles. Eles têm muita tranquilidade quando eu chego, eu percebo isso neles, quando eu chego, eu não chego pra falar quem está certo quem está errado. Eu chego pra dizer: “pessoas, é o seguinte, é... nós não estamos aqui pra machucar um ao outro, nós estamos aqui pra estudar, esse é um espaço de construção, de conhecimento, nós estamos aqui pra somar, pra nos conhecer, não para nos destruir. Então, vamos pensar o que que está acontecendo? Vamos dialogar. Nós vamos chegar a um acordo. Vamos pensar um pouco no que que está acontecendo? Por que que você chegou a esse ponto?”. Então como eles já sabem a minha postura, não é de tomar partido nem de a, nem de assim, de pensar sobre o problema e resolver o problema, então eles já ficam mais tranquilos em relação a isso. Eu nunca tive problema com eles em relação a não... e quando eu chego, ele: “Ah, tá [nome do/a professor/a], tá. Vamos ver. Ah, tá. Não. Depois a gente conversa. Não. Vamos conversar”. Já existe uma disposição ao diálogo quando eu chego.

(Relatos dos professores. Pergunta 5).

T-A1 – Não. Simplesmente, eu saía, né? E ia pedir ajuda pro guarda, né? Eu não ia me meter na briga dos outros porque pode sobrar pra mim também. Eu ia pedir ajuda.

T-A2 – Eu ia tentar afastar, né, um do outro, e correr no diretor pra avisar.

TA-3 – Olha, como funcionário do colégio acho que sim, né? Eu teria essa obrigação de interferir, apaziguar, né, os ânimos naquele momento. Eu primeiramente separaria, tentaria entrar no meio, separando um ou mais, né? E estaria conversando com eles pra não estar acontecendo isso novamente.

T-A4 – Bom, eu, entrar no meio pra conversar com eles, na hora, ou chamar uma pessoa que desse conta pra me ajudar, entendeu? É lógico que eu ia fazer alguma coisa... é lógico, com conversa. Agora se eles tivessem dando porrada, ali não tem como você entrar no meio. Eu teria que chamar alguém pra me auxiliar pra poder separar e conversar com eles, né?

T-A5 – Bom, é... eu creio que todos nós que trabalhamos e a escola, nós temos que ter essa capacidade, né? Essa estrutura, se não temos, deveríamos ter, né? Eu creio que nós estamos aqui para fazer essas intervenções mesmo, pra poder separá-los, pra poder orientá-los, mostrar quem que está certo, os princípios de justiça, esclarecer os

fatos, tentar apaziguar a situação. Era isso que eu tentaria fazer e creio que nós estamos aqui com essa atribuição.

T-A6 – Sim, até porque trabalho na [função exercida] e uma situação dessa natureza exigiria uma ação imediata da minha parte enquanto servidora da instituição. Eu procuraria tentar separá-los por meio do diálogo, ou seja, apelando para o bom senso desses alunos. Sei que não tenho força física para fazê-lo, mas buscaria restabelecer a razão e me impor enquanto uma servidora da escola que tem autoridade para tal.

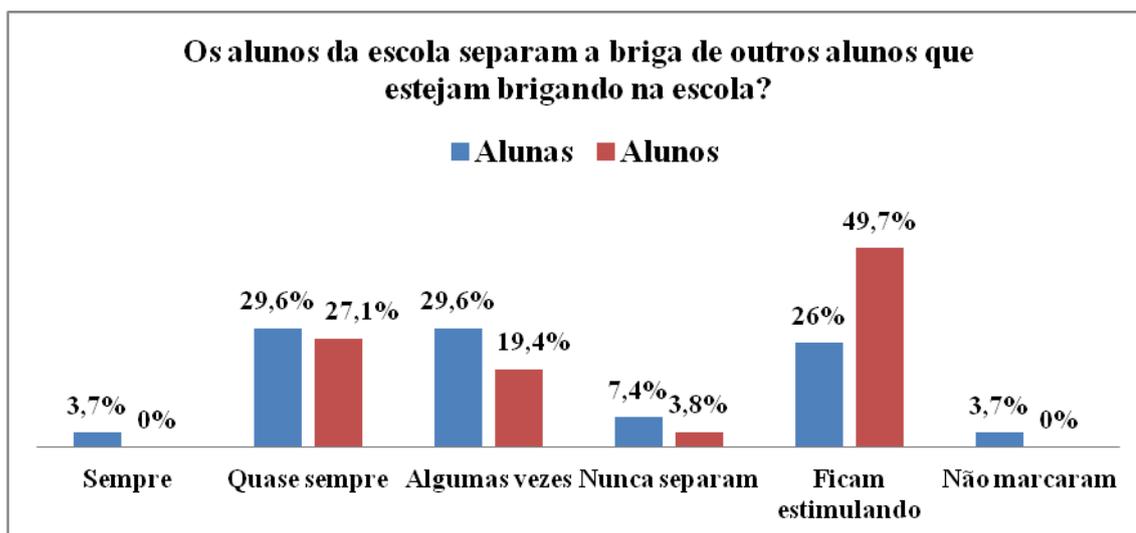
(Relatos dos técnico-administrativos. Pergunta 5).

As respostas dadas para a questão 5 foram colocadas em sua totalidade, porque correspondem a um grupo cujas bases na escola são a supervisão e orientação, para que os alunos evitem situações de violência física. Como vimos, trata-se de respostas que demonstram não haver consenso sobre o “agir” articulado entre os professores técnico-administrativos em relação aos procedimentos a serem adotados em uma situação de briga. O importante sobre isso é dizer que ações e procedimentos precisam ser bem definidos para orientar a forma de agir.

Perguntamos aos alunos do sétimo ano A e B, em uma condição hipotética, se, em caso de uma violência física entre eles, os alunos separam a briga de outros que estejam brigando na escola.

Gráfico 13 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre os alunos da escola separam a briga de outros alunos que estejam brigando na escola

Questão 16



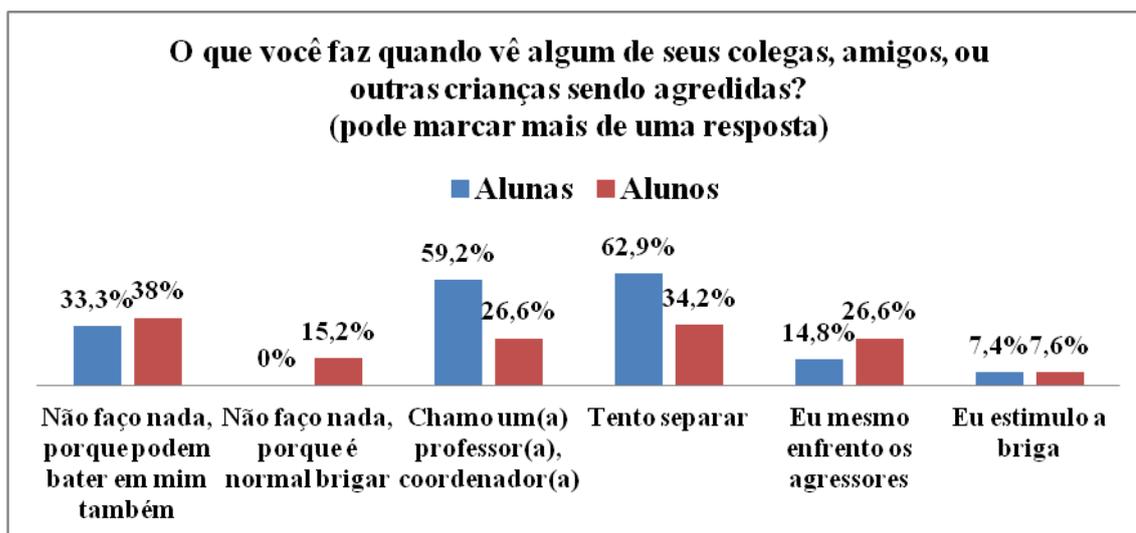
Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Na condição de espectadores, os alunos percebem que 26% das meninas e 49,7% dos meninos estimulam para que a briga aconteça. Se acrescentássemos o item “nunca separam a briga”, uma vez que essa postura é marcada pela omissão em não fazer nada, esse percentual cresce para 33,3% para as meninas e 53,3% para os meninos. Esses percentuais são

preocupantes, se comparados com o item “sempre separam estas brigas”: 3,7% das meninas e nenhum dos meninos. A construção de conscientização para não estimular essa briga e sempre que possível desaconselhá-la é um importante papel para quem observa distante do fato. Esses dados podem ser comparados com outras pesquisas. Por exemplo, Abramoway (2002, p. 236, grifo do autor) assim refere: “Muitas vezes as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Entretanto, constata-se que há brincadeiras cuja própria natureza envolve a violência que *começam e acabam em pancadaria*”. Também perguntamos aos alunos o que eles fazem em situações de agressões envolvendo colegas, amigos ou outras crianças.

Gráfico 14 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre a sua reação diante de situações de agressões sofridas por seus colegas, amigos ou outras crianças

Questão 17



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

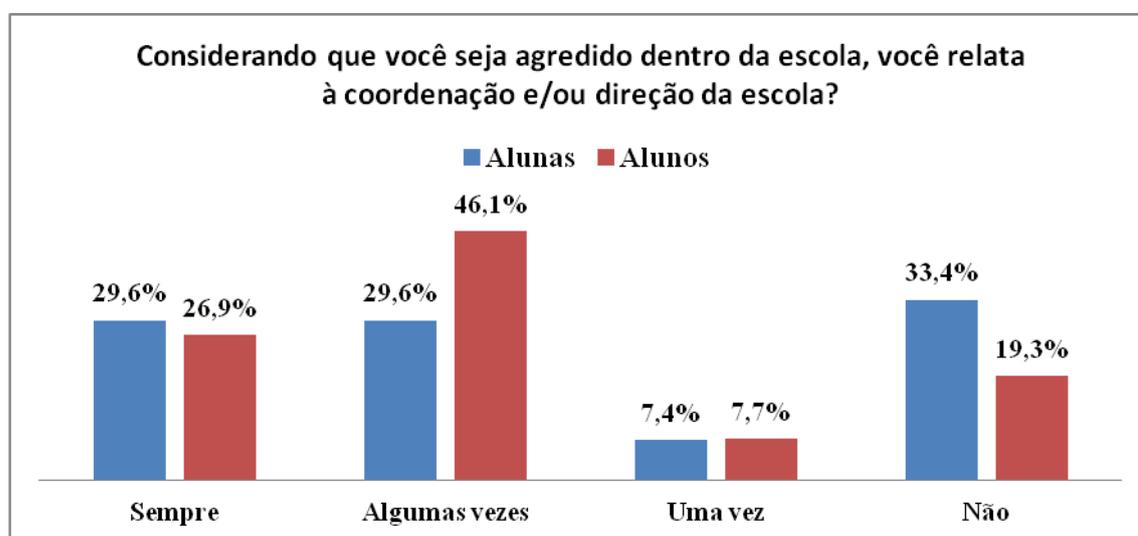
Nesse item percebemos a sensação de medo em ser envolvido em situação de violência, pelo fato de ser colega ou amigo de outra criança que está sendo agredida. Mas é significativo o percentual em querer separar a briga, acompanhado do desejo de substituir a vítima na briga, por parte dos meninos. As meninas possuem uma disposição maior em separar brigas, com menor envolvimento de enfrentamento. Os meninos possuem menor disposição em chamar um professor e/ou coordenador para intervir nesse conflito, e em algumas situações acreditam ser “natural” essa situação. Mas os percentuais daqueles que estimulam a briga são consideravelmente baixos quando um amigo está envolvido (Pergunta 16). Relacionando os dados encontrados nessa questão com a literatura sobre violência, temos a seguinte constatação feita por Abramoway (2002, p. 239):

[...] quando ocorre uma briga entre alunos a reação mais freqüente é o incentivo pelos colegas. Entre as capitais, o Distrito Federal e Goiânia apresentam percentuais mais elevados (45% e 42%) de alunos que disseram adotar esta atitude. Em segundo lugar vem a tentativa de separar os envolvidos (entre 23% e 44% das referências), enquanto que a atitude menos adotada é recorrer às autoridades escolares. Este é um ponto de discrepância entre o que relatam os alunos e os membros do corpo técnico-pedagógico.

Outra questão significativa a ser esclarecida é o desejo de substituir a vítima na briga, por parte dos meninos, Abramovay (2002, p. 241) defende que “Essa relação de proteção ao amigo é percebida como valor fundamental entre jovens. Por outro lado, é com base nesse companheirismo que muitos alunos, em vez de procurar solucionar as agressões sofridas recorrendo aos canais institucionais existentes, pedem ajuda aos colegas para vingarse”. Essa questão é muito séria. Se considerarmos a facilidade com que armas de fogo são encontradas em nossa sociedade, temos uma situação que se estabelece ainda desde quando se é muito jovem. Um comportamento que tende a se manifestar na idade adulta, que é a de resolver problemas de conflitos sociais sem a presença de instituições de segurança pública, tratando todo e qualquer problema de relacionamento por meio do uso de força desproporcional, que em muitos casos pode levar à morte. Outras questões podem ser aqui levantadas: por que a maior taxa de homicídio é registrada na faixa de idade entre 15 e 29 anos? Quais são os fatores que contribuem para que esse fato ocorra? Continuando nossas análises, perguntamos aos alunos se eles relatam à direção e/ou coordenação a agressão sofrida na escola.

Gráfico 15 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se eles relatam à direção e/ou coordenação a agressão sofrida na escola

Questão 18



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Importante reforçar que, nos casos de o aluno for agredido, ele receba a orientação de chamar os funcionários, professores ou coordenadores responsáveis. Podemos nesse momento realizar uma comparação da nossa sociedade com outras culturas, a partir da literatura sobre violência em contexto escolar:

Quando ocorrem casos de *bullying* nas ilhas do Pacífico, os dados indicam que tendem a ser tratados como problemas coletivos. Ou seja, se alguém é agredido, seus amigos vêm em seu socorro porque o companheirismo é algo fundamental na cultura das ilhas, onde o coletivo é mais importante do que o individual. Não há uma valorização do forte e a ridicularização do fraco como na cultura ocidental e uma pessoa que tenta exercer seu poder sobre outra é vista com desagravo. Ademais, no caso das escolas, esse tipo de comportamento é reprovado e rapidamente corrigido pelos adultos. (KOKI apud CUBAS, 2006, p. 186).

Nesse sentido, desenvolvemos muitas atividades coletivas, em nossa pesquisa, para aumentar os vínculos de afetividade entre os alunos. Acreditamos que se trata de uma estratégia educacional que permite colaborar para diminuir essas situações de violência entre os alunos. Enfatizamos que um grupo de alunos pode cuidar uns dos outros. Nesse caso, formar grupos de proteção, de forma a evitar o enfrentamento, a afastar a pessoa agredida da briga ou provocação. Avaliamos como positiva a organização dessa perspectiva no trabalho. O mais importante nesses casos é que os profissionais envolvidos estejam atentos. Perguntamos também aos professores e técnico-administrativos como, na função ocupada por eles, podem intervir caso um aluno não assuma que está sofrendo violência na escola. Obtivemos as seguintes respostas:

P1 – Eu acho que nesse caso teria que ser uma conversa particular com ele, tentando falar da importância de cada pessoa, trabalhar com a autoestima dele.

P2 – Isso, assim, não aconteceu comigo ainda. Talvez porque eu não tenha percebido. Porque eu acredito que esse tipo de situação existe, mas eu imagino que seria conversando com ele, encaminhando talvez para o setor de psicologia, pra ver de repente se ele tá sofrendo ameaças para ficar calado. O que é que tá por trás do silêncio desse aluno? Eu acho que o professor que consegue perceber uma situação dessa deveria tentar tirar do aluno alguma coisa, deixá-lo falar pra ver o que está acontecendo e encaminhar tanto para coordenação quanto para psicologia, para que os pais também estejam a par da situação e se possa tratar o problema.

P3 – A forma de, contribuir seria pra que isso termine, ou seja, observado, seria chamar os profissionais que pudessem interferir, mais diretamente, não expondo esse aluno, por exemplo, setor de psicologia, coordenação. Eu preferiria buscar institucionalmente a forma de intervir, não como professora simplesmente é, interferir NE. Acho que tem que buscar os profissionais que têm melhor condição ou teria como função mesmo investigar as razões pelas quais esse aluno estaria sofrendo essa violência. Então seria levar o caso ao conhecimento dos profissionais responsáveis por essa questão, ta, identificar.

P4 – Aqui no caso do CEPAE eu recorreria às instancias responsáveis por isso. Eu relataria o fato para o coordenador, chamaria o psicólogo, né? Pra... Chamaria os pais também, eu acho que... é pelo diálogo, Orozimbo, sempre pelo diálogo que as questões são resolvidas. Agora, a intervenção ela só pode ser feita... a intervenção

tem que ser feita por alguém que é responsável. O aluno pode não assumir isso por medo, né? Ele pode não assumir por questões de ameaça, mas a pessoa que é adulta, o professor tem que ter a responsabilidade de ter a intervenção.

P5 – Essa é complicada. Eu acho que conversando fora de sala de aula porque se ele não assume que está sofrendo violência, já é porque ele tá acuado de alguma forma. Então, tentativa de conversar fora. Aí depende de quanto a professora tem contato com aluno a ponto dele se sentir à vontade, então vai depender da possibilidade.

P6 – Então... a primeira coisa que essa percepção pode ser vaga, ela pode ser subjetiva, eu tenho de ser comunicado dessa violência, a partir do momento da comunicação dessa violência nós chamamos a pessoa que está violentando, chamamos a pessoa que está sendo violentada, o setor de psicologia, chamamos os pais e colocamos a situação de que esse é um caso que não vai mais poder estar acontecendo na escola, e se acontecer nós vamos tomar todas as medidas, que “vai” da advertência verbal até a suspensão e até a exclusão da escola. [Corrigindo:] A solicitação de pedido de transferência desse aluno, não diria exclusão, mas de transferência desse aluno, porque é regimental na nossa escola. Então toda situação que ocorrer, é preciso que a direção, se a direção percebe alguma coisa, ela também pode intervir nesse sentido. A intervenção, ela é bem clara, é apurar os fatos, ver o que está acontecendo, chamar os setores que são responsáveis por isso – setor da coordenação, setor de psicologia – chamar os responsáveis e tomar as medidas necessárias para a resolver esses problemas.

P7 – Acho que a coordenação pode intervir chamando o aluno, tentando conversar, tentando estabelecer um tipo de relação para descobrir isso. Em no caso de continuar negando, o que a gente pode fazer? E tentar uma conversa com os pais também, que os pais conversem. E encaminhar para o psicólogo, talvez o setor de psicologia... uma pessoa que não está no convívio dele aqui... ele consiga ter uma abertura maior, consiga falar, dizer o que tá acontecendo, que às vezes eles têm medo, né, de contar, e que a gente chame alguém pra tomar providência. Aí não fala mesmo. E isso tá acontecendo, inclusive na escola.

P8 – É. Isso aí acontece muito, né? Acontece bastante porque nós temos pessoas e pessoas. Então existem pessoas que pela própria violência que eles sofrem ele não quer falar sobre o assunto, ele tem medo, ele tem receio de que ele possa sofrer qualquer tipo de retaliação, então ele prefere não falar sobre o assunto e é, assim, esconder o problema. E então ele pensa assim: “Se eu não falar sobre o problema tá tudo resolvido, se ninguém souber, eu...”. Né? Mas como nós estamos no outro lugar, nós temos um outro olhar, a gente procura chamar, conversar, mostrar os vários lados da situação, contextualizar, né, o problema, e chamar as partes separadas, e depois chamar as partes juntas, nenê, e posicionar os dois agentes, tanto a vítima quanto... Porque muitas das vezes tanto a vítima quanto o agressor, muitas das vezes o agressor também já foi uma vítima, e às vezes o agressor possivelmente já tenha sofrido alguma agressão anteriormente e agora tenha se tornado o agressor. A gente percebe que os papéis se invertem, os papéis mudam, quando você começa a conversar, você começa a perceber que ele já passou por uma situação de vítima, supera essa condição de vítima e passa a ser um agressor. Por isso que a gente precisa tratar essas pessoas, porque eu hoje sou pequeno, eu sofro uma agressão, mas amanhã eu alcanço uma maior idade e eu passo a agredir aquele que é menor, porque um dia eu fui menor mesmo, um dia eu apanhei, então agora eu bato naquele que é... e eu retorno àquela situação de antes com papéis alterados, assim se torna um ciclo vicioso. (Relatos dos professores).

T-A1 – Procurando diretor, né? Coordenadora, tipo, passar a informação que eu vi, e passava a informação pra eles.

T-A2 – Não sei.

T-A3 – Olha, eu acho que nesse caso específico tem que estar contatando com os responsáveis do colégio, tanto diretor, tanto coordenadora, para eles estarem vendo, né, e mais a fundo.

T-A4 – A primeira coisa que eu faria era conversar com a coordenadora e procurar o psicólogo também pra ver como que poderia fazer pra chegar nesse aluno, porque

tem aluno mesmo que sofre com isso e ele fala que não. Acho que é medo que ele sente de falar, né? Mas a primeira coisa que tem que fazer é falar com alguém, com a psicóloga ou coordenadora.

T-A5 – Bom, é... eu acho que talvez chamando os dois alunos ou mais envolvidos pra conversar, ou chamar o aluno que está provocando esse outro aluno que está sendo violentado e conversar com ele, e verificar por que que ele está tendo aquele comportamento que é desrespeitoso. É bom verificar se está havendo algum preconceito, se é *bullying*, o que que é, e tentar conversar com esse aluno.

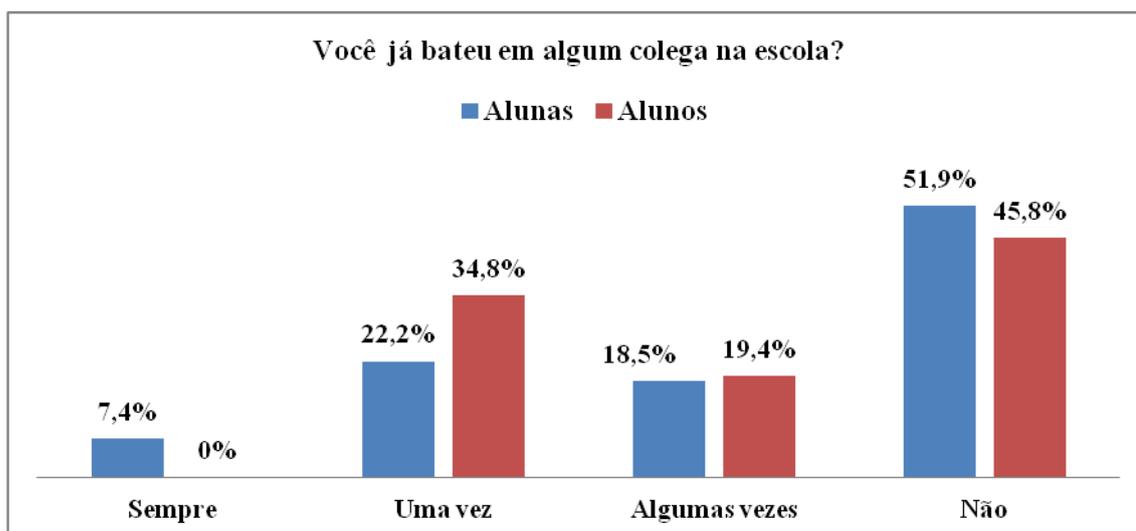
T-A6 – Sim, até porque trabalho na [função exercida] e uma situação dessa natureza exigiria uma ação imediata da minha parte enquanto servidora da instituição. Eu procuraria tentar separá-los por meio do diálogo, ou seja, apelando para o bom senso desses alunos. Sei que não tenho força física para fazê-lo, mas buscaria restabelecer a razão e me impor enquanto uma servidora da escola que tem autoridade para tal. (Relatos dos técnico-administrativos).

Nas situações de envolvimento direto em caso de violência entre alunos, no item “não comunicação do fato aos responsáveis pela escola”, pudemos constatar que são as meninas com maiores percentuais. Essa conduta pode influenciar para que as meninas tornem-se vítimas mais fáceis da violência.

No desenvolvimento do projeto, percebemos algumas situações de violência contra meninas. Por isso, na aula do dia 21 de agosto de 2014, tratamos especificamente sobre a autoestima feminina, orientando para a não aceitação de nenhuma forma de violência física, brincadeira descontextualizada, no sentido da valorização da mulher. Utilizamos do papel de professor para orientar as meninas nesse contexto. Também perguntamos aos alunos se eles bateram em algum colega na escola.

Gráfico 16. Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se eles agrediram fisicamente algum colega na escola

Questão 19



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Por fim, essa pergunta expõe, de maneira significativa, que a violência existe no CEPAE, o que justifica a necessidade de intervenção da escola. Foi possível verificar que 48,1% das meninas e 54,2 % dos meninos disseram ter agredido algum colega.

Para podermos criar uma possibilidade de intervenção nessa realidade de violência física entre os alunos em uma perspectiva crítica, consideramos os alunos como parte da solução, mas que necessitam da mediação do professor, pois este conduzirá o processo em busca de possíveis soluções que devem emergir do grupo.

No desenvolvimento do nosso trabalho, muito já havia sido dito sobre influência externa e interna nos comportamentos agressivos de crianças e/ou adolescentes. A escola havia aberto um espaço adequado para prática de situações conflituosas. Priorizou e demonstrou técnicas não contundentes ou lesivas no desenvolvimento dessas atividades, preservando ao máximo a integridade física dos alunos, através das aulas com o judô.

Acerca do respeito estabelecido na relação dos professores³⁷ com os alunos e da forma de atuação desses profissionais, cabe-nos assinalar que eles desenvolveram uma linguagem objetiva sobre o comportamento mais adequado em lidar com o outro e respeitá-lo. Ainda inúmeras outras estratégias foram empregadas para cessar essa prática da violência física na escola.

Precisávamos, ainda, questionar sobre o tipo de relação conflituosa existente entre os alunos. Existe na literatura sobre violência em contexto escolar, no que se refere à convivência entre alunos, o que se chama de intimidação entre colegas. Segundo Smith (2002, p.187), a “intimidação geralmente é vista como um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e desequilíbrio de força”. O desenvolvimento do projeto precisava alcançar esse tipo de situação. Cabe-nos assinalar que as vítimas envolvidas em tais situações não conseguem se defender, por vários motivos: podem estar em minoria, ser de menor tamanho e possuir menos força que os seus agressores ou simplesmente não dispor de uma estrutura psicológica que lhes possibilite lidar com dada situação (SMITH, 2002).

De acordo com Smith (2002, p. 189), alguns métodos ou situações podem denunciar que esteja ocorrendo intimidação entre os alunos. Vejamos:

Queixas apresentadas por professores e pais; que são de valor limitado, uma vez que os professores e os pais geralmente desconhecem boa parte da intimidação que de fato ocorre.

³⁷ Orozimbo Cordeiro Junior, Renato Mendes de Oliveira, Iuri Armstrong de Freitas Ferreira, Adonias Alves da Silva Filho, Daliny Lima da Silva, Alessandra Bonfim de Faria, Yasmim Guedes Martins.

Depoimentos dos próprios alunos, de terem ou não praticado intimidação, ou participado de intimidação (em geral ao longo de um período determinado de tempo). Esses depoimentos são amplamente empregados em questionários anônimos, dentre eles o questionário Olweus (1993) e o questionário A Vida nas Escolas (Arora, 1994).

Nomeação pelos colegas, em resposta a perguntas sobre quem intimida e quem é vítima de intimidação. Este talvez seja o método mais confiável para o trabalho com base em sala de aula.

Observação direta dos comportamentos, no pátio de recreio, por exemplo. Pepler e Craig (1995), por exemplo, usam microfones de rádio e uma câmera de telefoto. Essas observações são de alta validade, embora sejam dispendiosas e exijam um grande investimento de tempo na sua realização e análise.

Entrevistas com indivíduos e com grupos de quatro a oito alunos (Owens, Shute e Slee, 2000) e registros de incidentes mantidos pelas escolas são outras maneiras de obter informações.

A nossa forma de atuação baseada em princípios pedagógicos nos orientava a identificar as problemáticas conflituosas entre os alunos e a problematizar essa situação a partir dos vários olhares dos alunos envolvidos. Centramos nossa discussão sobre essa situação baseando-nos na condição daquele que sofre a violência e ainda não desenvolveu uma estrutura emocional que lhe permita denunciá-la.

Considerávamos que já havíamos realizado uma instrumentalização na forma de relacionar com o colega, na necessidade de autorregular o comportamento, no aprendizado cognitivo que deve acompanhar esse processo e no desenvolvimento do equilíbrio emocional necessário para lidar com situações dessa natureza. A principal etapa considerada por nós foi a cartase sobre essas situações de violência e a sua importância no processo educativo, conforme escreve Duarte (2004, p. 46):

[...] a educação se constitui num espaço privilegiado de manifestação da problemática posta pela concepção de subjetividade que estamos examinando. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. [...] Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea, sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossivelmente curto”.

Se o processo da catarse não é espontâneo, precisa ser explorado e dirigido por um adulto. Por conseguinte, organizamos o nosso trabalho com algumas diretrizes: em face das situações de violência que envolve os alunos, o que pode a escola fazer de fato? Em que circunstâncias isso pode ser feito? O professor à frente desse processo possui capacidade

técnico-profissional e emocional para dirigir esse processo? Nesse processo é possível demonstrar respeito à integridade física e moral dos alunos, fazendo-os refletir sobre essas violências? É possível atingir as subjetividades dos alunos agressores e vítimas realizando as alterações necessárias?

O que consideramos importante e necessário esclarecer em nossa concepção é que o agressor deve desenvolver uma consciência crítica sobre os atos que pratica. Em relação às vítimas, é preciso que estas desenvolvam os mecanismos psicológicos necessários para impedir que estejam nesse papel reiteradas vezes. A escola precisa ser a instituição capaz de garantir direito à integridade física de ambos, agressor e vítima, buscando a resolutividade desse processo internamente.

Após muitas leituras, escolhemos a técnica de mediação de conflitos³⁸ como forma educativa para prevenção da violência.

A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro, um especialista, no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, por outro lado, é necessário para ambas. [...] com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise, com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos. (ORTEGA, 2002, p. 147).

Nosso entendimento era de que já havíamos fornecido os elementos de sensibilização suficiente aos alunos, com vivências práticas, no processo dialógico, ouvindo os alunos, respeitando-os como indivíduo e pessoa. A nossa consideração em relação à criança e/ou adolescente é que ela deve se considerar como sujeito de direitos, ser respeitada e orientada no seu processo de desenvolvimento. Esse é um processo delicado:

[...] nem sempre é fácil reconhecer conflitos já estruturados como tais e nem sempre professor e alunos(as) estão em condições de assumir sua responsabilidade compartilhada. Na maioria das ocasiões, o que temos é um problema que não sabemos definir e que se mostra com sinais de um clima de conflito encoberto, más relações, dificuldade no diálogo e entorpecimento no desempenho das tarefas acadêmicas. Esta, que é a situação comum e mais freqüente, pode ser abordada mediante processos de enriquecimento do diálogo espontâneo. (ORTEGA, 2002, p.110).

Na aula do dia 28 de agosto de 2014 esse processo ficou evidente. Nesse dia fizemos uma recuperação de todos os conteúdos com relação ao papel da escola, papel do aluno e outros. Executamos uma dinâmica em que cada aluno deveria responder à seguinte pergunta: o que é que meu colega de sala faz comigo de que eu não gosto? Essa dinâmica

³⁸ Ver: *Estratégias educativas para a prevenção da violência* (ORTEGA, 2002).

seguiu alguns princípios: a) a pessoa citada, tantas vezes quanto for, não pode responder; o professor deixa claro que não se trata de debate; b) a pessoa pode ou não citar o nome da pessoa e a respectiva atitude que lhe desagrada; c) a pessoa citada terá, em momento oportuno, a possibilidade de responder ao que lhe foi atribuído; d) o professor e/ou mediadores são os responsáveis em fazer a condução desse processo e sempre influenciando com perguntas que podem auxiliar na reflexão.

Nesse processo o mediador tem um papel especial. Ele ou ela não decide o que é certo ou errado ou encontra pessoas culpadas ou inocentes, como um juiz faz no tribunal. Ao invés disso, o mediador tenta ajudar as pessoas em disputa a encontrar e concordar sobre um caminho pacífico para resolver seu conflito.

[...] O mediador, contudo, não ouve simplesmente o conflito e propõe uma solução. As pessoas em conflito é que fazem isso. Além disso, são os participantes, não o mediador, que executam a solução acordada. (RUOTTI, 2006, p. 235).

Dessa dinâmica foi possível constatar as subjetividades existentes nas relações entre os alunos, como podemos notar em alguns dos relatos:

Queria falar do [nome do aluno], porque toda vez ele fica me chamando de puta, daí quando ou vou falar alguma coisa dele, ele não aceita, e chama a gente para coordenação. Ano passado a gente já foi, eu e o [nome do aluno], tipo umas cinco mil vezes lá para coordenação, ele enchendo o saco. Ele sempre falava: “Não, mas eu não xinguei ninguém, eu não xingo ninguém”. Ele sempre começa as provocações, aí quando a gente vai defender, ele não aceita. Aí ele leva a gente pra coordenação. Isso me incomoda, porque eu não fico falando mal dele, tipo, e quando ele fala mal de mim, eu falo mesmo mal dele. Aí posso falar mal dele, que ele fica estressadinho. Também da sala toda. O ano passado que ficava me chamado de “macaca” e quem começou foi o [nome do aluno], daí todo mundo continuou. Tipo já parou há muito tempo, só que eu não gostava também disso. (Relato de uma aluna do sétimo ano).

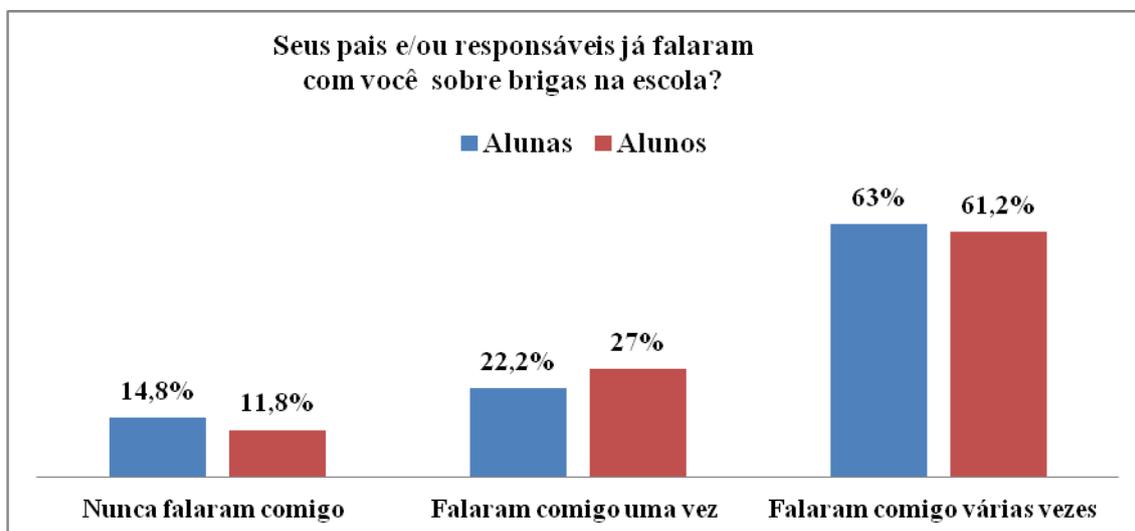
Outros relatos encontram-se no material pedagógico elaborado sobre o ensino do judô nas ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física entre os alunos e no vídeo em anexo. É necessário deixar claro de qual tipo de violência estamos tratando:

Se por um lado pode parecer muito difícil prevenir alguns delitos que ocorrem nas escolas, já que esses referem-se a problemas mais graves de violência que atingem a sociedade como um todo, como o tráfico de drogas, por outro, parece estar totalmente ao alcance das escolas atuar nas violências que provêm de práticas cotidianas que conformam as relações entre alunos, funcionários e comunidade. Essa tarefa de prevenção necessariamente deverá colocar em pauta o próprio significado que a escola vem adquirindo para seus membros, a fim de possibilitar perspectivas reais de mudança. (RUOTTI, 2006, p. 210).

Em nossa investigação sobre a participação da família do aluno como importante protagonista desse processo junto ao aluno, perguntamos aos alunos se seus pais ou responsáveis já haviam conversado com eles sobre brigas na escola.

Gráfico 17 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se seus pais já lhes falaram acerca de brigas na escola

Questão 20



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

A participação da família é de fundamental importância para orientar os alunos sobre as atitudes mais adequadas a serem tomadas na instituição escolar. Constatamos que há um índice considerável de pais que orientaram seus filhos sobre brigas na escola. No entanto, se somarmos os percentuais dos pais que falaram somente uma vez com os que não abordaram essa temática com os filhos, chegamos ao percentual de 37% para os responsáveis pelas meninas e de 38,8% para os dos meninos. Relacionando essa temática com outras pesquisas, temos a seguinte citação:

Tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica disseram que a escola não tinha uma presença satisfatória de pais de alunos. Embora essa presença viesse aumentando, a frequência ainda era considerada baixa. Ambas destacaram a importância da participação dos pais e a necessidade de a escola também estar aberta à comunidade. A coordenadora acrescentou que essa relação mais estreita com a comunidade estava dando bons resultados. (ROUTTI, 2006, p. 102).

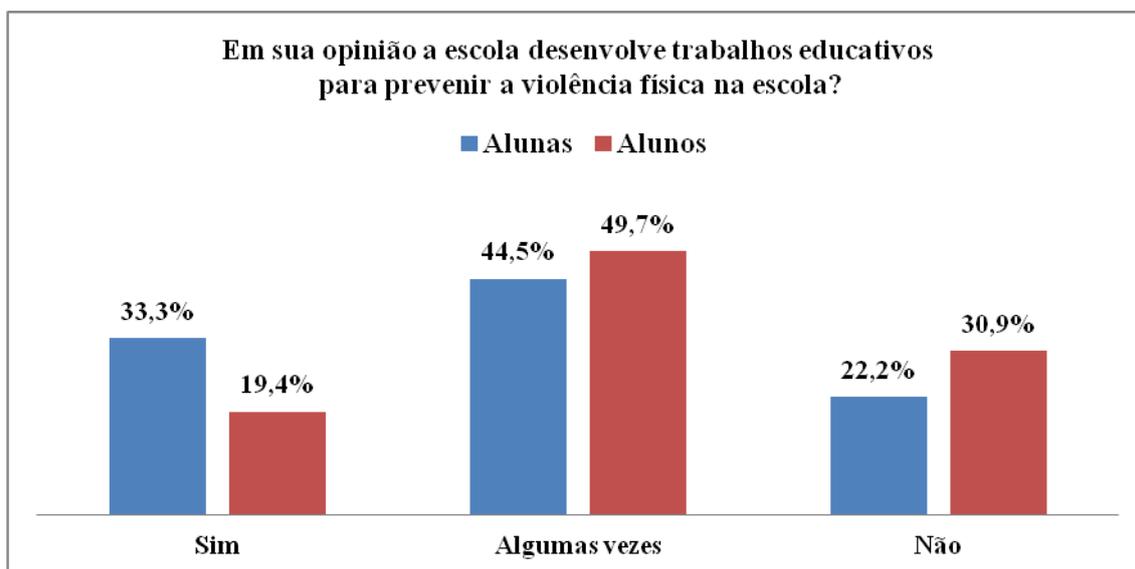
Esse processo é muito semelhante ao que vem acontecendo no CEPAE. Particularmente, quando participamos da reunião dos pais durante a pesquisa, menos da metade destes compareceram à convocação feita pela escola para discutir assuntos relacionados com o desempenho escolar do aluno (disciplina, trabalhos escolares, forma de tratar os colegas e outros).

Vemos, por conseguinte, que é necessário intensificar as relações entre a escola e a família, posto que se trata de importante estratégia entre essas duas instituições para promover um bom processo educativo aos alunos.

Nessa direção, perguntamos aos alunos se a escola desenvolve trabalhos educativos voltados para a prevenção à violência física.

Gráfico 18 - Percentuais de respostas obtidas dos alunos (por sexo) sobre se a escola desenvolve atividades para prevenir brigas na escola

Questão 21.



Fonte: Acervo do pesquisador. Dados do questionário identificador das violências físicas.

Nesse item particularmente, entendemos que a escola desenvolve uma série de programas que visam combater a violência nas suas mais variadas formas. Um dos projetos que merece destaque é o Circulo Restaurativo,³⁹ que tem à sua frente a professora Sirley Aparecida de Souza, que assim descreve o cotidiano escolar:

O cotidiano observado na 2ª Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio no CEPAE não foge à realidade observável em outros estabelecimentos escolares. Os atos de incivildades são variados, tais como perturbações dentro da sala de aula (gritos, gracejos, guerrinhas de bolas de papel e outros pequenos objetos, manuseio de aparelhos eletroeletrônicos como aparelhos celulares, iPod, Tablets e outros, humilhação e xingamentos entre pares – *bullying*, desacato aos professores, pequenos furtos), fora da sala de aula (humilhações e xingamentos entre pares – *bullying*; guerrinha de alimentos servidos no lanche – laranja, bolo, rosca; desacato aos servidores (da limpeza, da merenda, da coordenação), agressão física, moral e psicológica, pequenos furtos. O descontentamento em relação à des(ordem) da escola fica evidenciado nos registros de ocorrências diárias (Caderno de Ocorrências) no formato das advertências verbais, das advertências escritas (sanções leves), das suspensões consecutivas e, finalmente, a transferência compulsória (destinadas para as faltas mais graves). (SOUZA, 2013, p. 13).

Essa realidade não é negada pela direção da escola ou pela maioria de seus professores.

³⁹ “Círculo restaurativo: uma experiência de prática restaurativa no CEPAE/UGF” (SOUZA, 2013).

CAPÍTULO 4

A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO SOBRE O ENSINO DO JUDÔ.

Não são quaisquer conteúdos a serem trabalhados na escola que garantirão a humanização, e não é qualquer método no trato com o conhecimento que assegurará a formação emancipatória (Celi Nelza Zulke Taffarel).

Este capítulo apresenta como objetivo específico elaborar e sistematizar um material didático a partir de experiências acumuladas por nós como professores de escolas públicas, mas que privilegia a pesquisa realizada nos sétimos anos A e B do ensino fundamental do CEPAE, sobre o ensino do judô como possibilidade de minimização da violência física entre alunos. Esse propósito está diretamente ligado à linha de pesquisa Concepções Teórico- Metodológicas e Práticas Docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do CEPAE/UFG. A área de concentração do mestrado tem como propósito investigar concepções teóricas e metodológicas referentes às práticas docentes, bem como a aplicação do conhecimento adquirido na educação básica. Dessa forma, atende à necessidade de qualificação dos professores, e firma seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino básico das escolas.

O mestrado aqui proposto impõe que a reflexão seja feita a partir de, e de forma concomitante com, a prática profissional do mestrando, de modo que não exista hiato ou readaptação após a conclusão do curso. Ainda, no âmbito desta visão, requer-se que o mestrando tenha experiência na área na qual quer aprofundar sua formação (MOREIRA, 2004, p. 133).

Nossa pesquisa foi tencionada pela necessidade em investigar se, através da prática pedagógica com ensino do judô poderíamos desenvolver práticas de diagnóstico, prevenção e minimização nas situações tidas como “corriqueiras” de brigas entre alunos. A realização desta pesquisa nos auxiliou a acumular mais conhecimento e experiências práticas em relação a especificidade deste conteúdo interferindo na dinâmica de relações interpessoais dos alunos.

Foi por esse caminho que construímos as pontes necessárias para interligar a teoria com a prática, formando a práxis educativa nesse complexo terreno sobre a violência em contexto escolar. Entendemos que a escola precisa desenvolver perspectivas pedagógicas adequadas para lidar com alunos que manifestem condutas de agressividade e/ou violentas com outros colegas. Por isso, nossa intenção em elaborar um material didático que contribua nesse processo.

O material didático elaborado a partir das aulas realizadas por oportunidade deste mestrado será um subsídio para realização de um curso de atualização para professores de Educação Física, de modo a propiciar a discussão de aspectos teóricos e práticos sobre o ensino de judô.

Ao nos empenharmos em sistematizar essa experiência, temos a intenção de fomentar o debate sobre os princípios teóricos e práticos que consideram os alunos enquanto sujeitos ativos na construção de uma nova relação aluno-aluno e aluno-professor para minimizar a problemática da violência física em contexto escolar. Sujeitos esses capazes de fazer, a partir do vivenciado na escola e pela metodologia aqui proposta, pensar a violência física de maneira crítica, com vistas a construção de um fazer pedagógico que contribua para melhorar essas inter-relações pessoais dos alunos, e que conseqüentemente ajude na estruturação de soluções viáveis aos conflitos cotidianos.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



Material pedagógico

O ensino do judô em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física no contexto escolar

Professor Mestrando
Orozimbo Cordeiro Junior
orozimboj@bol.com.br
SME/SEDUCE

Professora Orientadora
Dr^a. Sônia Santana da Costa
ssc444@gmail.com
CEPAE/UFG

2015

Apresentação

Este material didático é dedicado aos professores de Educação Física escolar e foi escrito com dois objetivos.

O primeiro objetivo é oferecer uma referência de trabalho com o ensino de lutas, especificamente o judô, que contribua para ampliar os conhecimentos dos professores e superar possíveis obstáculos em utilizar a prática pedagógica com um instrumento de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física entre alunos no contexto escolar.

O segundo objetivo é apresentar essa proposta como sugestão, e não como receita das atitudes a serem adotadas pelos educadores. Por mais bem intencionada que seja qualquer proposta, ela só ganha sentido quando responde a necessidades reais; quando é assumida pelo grupo que trabalha com a temática; quando, a partir dela, se criam novas possibilidades de ação. Eis o desafio e o convite que esse material didático propõe a você: aceitá-lo como uma das possibilidades de aumentar seu conhecimento e, a partir dele, encontrar seus próprios caminhos de atuação em uma perspectiva crítica.

Essa violência não trabalhada, não discutida e/ou negligenciada contribui para provocar lesões e traumas físicos e emocionais em crianças e adolescentes em formação, causando-lhes vários tipos de problemas no presente, com repercussões em seu futuro. Essa problemática não é uma questão que seja fácil de lidar no campo educacional. Contudo, isso não significa que não tenhamos de nos empenhar como educadores para encontrar possíveis soluções para que a escola possa contribuir para a minimização dessa problemática, sobretudo quando a violência pode ser gerada em virtude da própria dinâmica da instituição.

Possivelmente você teve poucas oportunidades de estudar sobre a violência na faculdade, tampouco a chance de associá-la com os limites e possibilidades de intervenção realizada pelo professor e a escola. Esse é um grande desafio, no sentido de que mais experiências possam ser desenvolvidas no contexto escolar nessa direção.

Considerar o ensino do judô como um elemento da cultura corporal, na Educação Física Escolar, para realizar ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física é somente o início de um trabalho que prevê a utilização de uma prática pedagógica como a ferramenta mais adequada para valorizar o papel da escola e de seus professores nesse processo.

INTRODUÇÃO

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire).

A sociedade tem passado por um conjunto de transformações econômicas, culturais e políticas, sobretudo por influência das novas tecnologias presentes na mídia e na comunicação. A escola tem sido questionada em sua função por intelectuais de diversas linhas teóricas, pelos sistemas de avaliação e pela comunidade em geral, por não conseguir, conforme o esperado, oferecer às crianças e jovens uma formação reflexiva, crítica e cidadã para convivência em sociedade (ARROYO, 2007). No campo do conhecimento, a escola brasileira tem conseguido oferecer, parcamente, o ensino da leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Em nosso trabalho, consideramos que a formação reflexiva, crítica e cidadã para a convivência em sociedade dos alunos está conectada aos processos formativos recebidos por duas instituições sociais importantes: a família e a escola. Nesse processo, é difícil precisar, com exatidão, os objetivos formativos inerentes e de responsabilidade a cada uma dessas instituições. Essa imprecisão é fruto das diferentes opiniões, concepções, idealizações e são características do relacionamento humano. As dúvidas, confusões e trocas de acusações que eclodem dos debates acalorados sobre a especificidade de cada uma podem contribuir para gerar mais situações de distanciamento e isolamento entre elas do que ações de colaboração e integração. Dessa relação podemos evidenciar a seguinte problemática: independentemente de quem possa ser mais ou menos responsabilizado pelas atitudes de um aluno com comportamentos agressivos, não podemos permitir que essa dinâmica prejudique qualquer aluno, incluindo o “aluno violento”.

A violência infantojuvenil é uma problemática posta pela e na sociedade e que necessita de um amplo debate em relação aos limites e possibilidades que a instituição escolar tem diante desse fato (ARROYO, 2007). Assim, o foco para organização do nosso trabalho nos leva à seguinte indagação: é possível oferecer aos alunos um ensino público, gratuito e de qualidade que contribua para minimizar situações de violência física em contexto escolar e desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem na reflexão sobre essa adversidade?

Temos a perspectiva de que esse material possa auxiliar diretamente os professores de Educação Física, que atuam na área escolar, professores, coordenadores e diretores de forma geral. Esse material didático foi elaborado e sistematizado com a intenção de fornecer subsídios teóricos e práticos para uma reflexão sobre as questões ligadas à violência escolar e sobre as possibilidades e limites que o ensino do judô, em uma perspectiva crítica, pode ter para o desenvolvimento de ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física entre os alunos.

Fundamentação teórica

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados em nossa pesquisa se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que defende uma concepção de mundo e de homem que nega a naturalização da violência física como um processo próprio e inato à condição humana. Esse referencial compreende que tal fenômeno se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e se manifesta nas relações interpessoais.

Na elaboração e sistematização de uma teoria educacional crítico-dialética, o Marxismo⁴⁰ foi e continua sendo fonte primária nesse processo. Para Triviños (1987), o marxismo compreende três aspectos básicos para sua estruturação: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.

O materialismo dialético, conforme Triviños (1987), apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. Reconhece a matéria como essência do mundo, a qual, de acordo com as leis do movimento, está em permanente transformação, fornecendo os elementos para a formação da consciência e tornando a realidade objetiva e suas leis possíveis de serem conhecidas. Propõe uma metodologia científica para realizar explicações coerentes, lógicas e racionais que possibilitem a compreensão dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Essa análise pode ser demonstrada no quadro abaixo. Sua construção foi possível graças à leitura do livro *Educação e luta de classe*, de Aníbal Ponce (2010). Para este autor, “[...] a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise sócio-econômica da sociedade que a mantém” (GADOTTI, 1983, p. 39).

⁴⁰ Karl Marx (1818-1883) é considerado o autor principal para formulação dessa referência teórica. Ele revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895).

| Modo de Produção – Materialismo histórico. | | | | |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| Tribal | Escravagista | Feudal | Capitalista | Socialista/Comunista |
| Estrutura social não definida | Senhores <i>versus</i> escravos | Senhores <i>versus</i> servos | Burguesia <i>versus</i> proletariado | Sem hierarquia entre as classes sociais Organização social a ser construída |
| Contextualizar o papel da criança e da mulher e os princípios educativos nos diferentes modos de produção, considerando que a propriedade deixa o seu caráter coletivo e progressivamente para a condição privada e o papel que a violência cumpre nesse processo. | | | | |

Na lógica marxista, o materialismo histórico é considerado princípio fundamental. Ele procura explicar a vida dos homens em sociedade, a evolução histórica dessas sociedades a partir do modo de produção. Aprofunda as análises sobre a prática social do homem e sua relação com a natureza, para extrair dela as condições materiais para a sua sobrevivência. Assim, situa o desenvolvimento da humanidade em um processo cultural que diferencia os homens dos animais e a formação de suas consciências contextualizada por uma lógica material. Em tal processo, o homem influencia e é influenciado pelo outro, pelo contexto sócio-histórico e cultural (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma entendemos, pelos princípios do MHD, que a violência se manifesta na medida em que há conflito entre os diferentes interesses econômicos de classes sociais e nas relações interpessoais; logo, a violência é da ordem social. Não se consideram, assim, as condições biológicas, orgânicas como determinantes para o aparecimento da violência.

Propomos a realização da seguinte atividade:



Atividade 1 – (Aos professores): Assista ao filme *Apocalypse* – Filme de Aventura, EUA, 2006, 139 min. Direção: Mel Gibson.

Correlacione o conteúdo do filme com os meios de produção, estágio de desenvolvimento de cada grupo, desenvolvimento de instrumentos, e procure analisar qual é o papel que a violência cumpria nesse contexto. Analisar como era estabelecida a relação interna de cada grupo e com outros grupos. Observar os aspectos culturais nos diferentes grupos e compare.

Nessa lógica, podemos dizer que a violência não é a mesma desde o período primitivo, mas que é crescente e fruto da apropriação dos meios de produção e da divisão social do trabalho. Se considerarmos que a violência é uma condição socialmente construída, pela via do MHD, é possível que ela possa também, na medida do interesse entre os homens, ser desconstruída a partir da alteração do modo de produção e das relações estabelecidas entre os homens. Outro elemento importante que auxilia no entendimento da estrutura educacional é a cultura, pois é nela que todo processo educacional está imerso.



Atividade 2 – Questões a serem refletidas:

- 1- Por que a humanidade desenvolveu os sistemas de lutas?
- 2- Quais as possibilidades das lutas existentes hoje?
- 3- Em que contextos sociais elas surgem?
- 4- Qual é a relação que os sistemas de lutas estabelecem com a sociedade?

Toda prática corporal de luta (*jiu-jitsu*, judô) surge a partir de determinadas necessidades sociais enfrentadas pelos seres humanos, em função de um contexto histórico específico e com determinantes econômicos, políticos, culturais etc. O aluno deve compreender a origem do judô a partir do *jiu-jitsu*, não como algo que nasceu por “geração espontânea” ou que simplesmente “brotou da cabeça” de Jigoro Kano. Esta é uma concepção **idealista**, porque nela o judô resulta das ideias e da vontade de um único homem.

Na concepção **materialista** da história, o judô deve ser ensinado como algo que resulta de um processo histórico, possuindo uma dinâmica própria, como resultado e síntese de múltiplas determinações (CORDEIRO JUNIOR, 1999a).

O aluno, em uma perspectiva crítica, é levado a compreender que, no contexto histórico feudal japonês, marcado pelo conflito permanente de disputas de terras, motivado pelo diferentes interesses de **classes sociais**, os movimentos de luta, de golpes possuíam características contundentes através do uso instrumentos (espadas, tonfa, facas) com a intencionalidade de causar mortes.



Curiosidade: Você sabia que a TONFA é um instrumento incorporado e utilizado por muitas instituições militares? Ela era utilizada pelos camponeses no Japão para bater arroz nas colheitas e como recurso de luta quando o samurai cobrava-lhes altos impostos cumprindo ordens do seu chefe (Daymo).

Consideramos que o ensino do judô utilizando os referenciais críticos é capaz de desenvolver outra **forma de trato com o conhecimento**, capaz de superar os modelos tradicionais de ensino centrados na disciplina rígida e na forma meramente técnica de **repetição de movimento**, centrada na figura do professor.

Os materiais pedagógicos que tratam do ensino do judô são calcados numa lógica mecânica, um conhecimento técnico altamente sistematizado. Defendemos uma perspectiva de ensino que aponte para uma prática onde haja a participação, opinião e o respeito ao processo de aprendizagem do aluno.

Atividade 3 – Apresentar aos professores vários livros, apostilas e produtos tecnológicos que envolvem o ensino do judô. Há um considerável número deles à nossa disposição. Enfatizar que o professor pode também auxiliar no acesso a essa pesquisa, agrupando o maior acervo possível com essa temática (pesquisar na internet material didático sobre o ensino do judô).



Realizar com os professores uma oficina de judô, contando com materiais adequados para realizar essa vivência (Tatame, colchões, trampolim para saltos, cordas, projetor, aparelho de som e etc. Com essa dinâmica, pode-se identificar e discutir tendências pedagógicas presentes na área de educação física e como esse conhecimento influencia na construção desse conhecimento para o aluno.

Esta dinâmica precisa de apoio logístico por parte da secretaria de educação para sua realização. É o espaço onde haverá troca de experiências, debates, esclarecimento de dúvidas, possibilidades de aquisição de materiais pedagógicos, principalmente daqueles encontrados na internet de forma gratuita.

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO COM O ENSINO DO JUDÔ

Consideramos que o judô é elemento da cultura corporal cuja manifestação mais conhecida é na forma esportivizada como modalidade Olímpica, que funciona independente da estrutura educacional. O judô teve seu processo de sistematização teórico-prática instituído no Japão pelo método **Kodokan**,⁴¹ que eliminava os golpes contundentes como socos, chutes e estabelecia uma luta com projeção do adversário. Sendo posteriormente adotado em vários países, inclusive no Brasil. Permanecem os questionamentos: por que utilizar o judô? Considerando uma prática que nasce no Japão, por que utilizá-lo nas escolas brasileiras? Para responder aos questionamentos devemos compreender o sentido e o significado que o judô pode alcançar dentro de uma reflexão pedagógica escolar utilizando princípios curriculares.

O TRATO COM O CONHECIMENTO DO JUDÔ: A ARTICULAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS CURRICULARES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CRÍTICO-SUPERADORA

O trato com o conhecimento do judô reflete a direção epistemológica e serve como diretriz orientadora para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Toda prática educativa na escola deve receber um tratamento pedagógico. Para legitimar o judô como um conteúdo possível de ser trabalhado na escola, consideramos como primeiros princípios curriculares **a prática social inicial dos alunos como ponto de partida e a relevância social do conteúdo**. Uma escola que apresente situações de violência física entre os alunos precisa desenvolver em seu projeto pedagógico medidas de diagnóstico, prevenção e minimização dessa problemática. Dessa forma, concebemos que essa tarefa é possível de ser realizada utilizando o judô. Uma escola que apresente situações de violência física entre os alunos precisa desenvolver em seu projeto pedagógico medidas de diagnóstico, prevenção e minimização dessa problemática. Dessa forma, concebemos que essa tarefa é possível de ser realizada utilizando o judô. Acreditamos na potencialidade desse conteúdo para desenvolver essas ações educativas, pela possibilidade de materialização do conflito estabelecido nas relações entre os indivíduos. O conteúdo da cultura corporal a ser apreendido na escola deve emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo dos alunos, de situações vivenciadas por eles. Considerar **a relevância social do conteúdo** “implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão

⁴¹ Esse método de sistematização é atribuído a Jigoro Kano e seus discípulos. Ver Kano (2008).

pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32).

PAPÉL DA ESCOLA

A escola, ao considerar a existência dessa realidade, desses conflitos, deveria trazer esses fenômenos para seu espaço físico e submeter essas práticas a uma condição em que possam ser observados, analisados, e gradualmente realizar intervenções pedagógicas que possibilitem aos alunos refletir sobre a violência existente dentro da escola e no contexto social frequentado por eles. O professor pode dirigir algumas questões aos alunos de modo a auxiliá-los na compreensão das situações vivenciadas.

O judô, como um conteúdo das lutas, exemplifica a disputa, o uso da força e da técnica para alcançar o objetivo de vencer uma luta. Coloca as pessoas em campos opostos em um processo permanente de disputa, cujo conflito acontece nas dimensões física e psicológica e serve de referência para realizar analogias com situações de violência que ocorrem entre os alunos ao mesmo tempo em que permite a discussão sobre essa temática.

SÍNTESE

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a ser considerado na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 63).

O segundo princípio é o da problematização e da contemporaneidade do conteúdo. É o momento de identificação dos principais problemas da realidade social vivida. Envolve a atividade de questionamento, de análise crítica, de teorização, de avaliação do contexto conflituoso. Consideramos como possíveis eixos para problematização os seguintes: o que sabem os alunos sobre as lutas em geral – histórico, forma, conteúdos e locais de suas práticas? Mais especificamente sobre o ensino do judô, o que sabem, o que conhecem? Como se dão as relações de violência nos ambientes que eles (alunos) frequentam? Quais são os filmes e desenhos que contêm cenas e imagens de violência de que eles mais gostam? Quais

as práticas de lutas que eles demonstram nas aulas práticas? É possível diagnosticar, por meio das dinâmicas de aulas com ensino do judô, situações conflituosas entre os alunos? O que deve o professor fazer? É possível alterar essa relação, modificar comportamentos? Em relação à **contemporaneidade do conteúdo**, “a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32). Para tanto, devem ser apresentados materiais didáticos que contextualizem essa condição. É importante indagar aos alunos: quais são as justificativas para que as brigas aconteçam? Por que agredem outros alunos? Qual é o significado que está sendo atribuído pela turma a quem ganha e a quem perde essa disputa? O que ganham e o que perdem com essa prática? A condução de processo precisar estar sobre controle do professor.

O terceiro princípio é a instrumentalização e a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Nessa etapa os objetivos a serem alcançados junto com os alunos devem estar claros para o professor. Qual é o caminho didático-pedagógico mais próximo ao contexto escolar, e que dialoga coorganizado pelo professor, capaz de indicar aos alunos estratégias para a apropriação do conhecimento em relação ao judô? Qual é a apropriação teórico-prática que o aluno pode adquirir por meio do judô? Os conteúdos a serem selecionados devem responder às seguintes questões: como o judô foi sistematizado? Por que foi? Qual é a sua intenção? Contribui para que o aluno compreenda como essa luta pode auxiliá-lo na resolutividade de problemas na prática social? Isso é possível? Auxiliaria o aluno a pensar em relação ao seu comportamento? Auxiliaria a compreender, dominar e redirecionar suas reações adversas? O conhecimento sobre os determinantes sócio-históricos que deram origem a essa prática corporal podem auxiliar os alunos a realizar uma leitura sobre a violência física em nossa sociedade? Aprendendo o conjunto de técnicas dessa luta, o aluno identifica possibilidades para o seu uso dentro e fora da escola? Quais são as técnicas e táticas necessárias para o desenvolvimento dessa luta? Essa prática leva em consideração conhecimentos científicos, produzidos historicamente, compreendendo suas principais manifestações e tendências de transformação? Essas análises consideram a condição de classe social? O que os alunos podem trazer de significativo para as aulas para ser utilizado pelo professor? Em relação à **adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno**, deveremos considerar que, há de se ter, “no momento da seleção, competência para adequar o

conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 33).

O quarto princípio é a catarse e da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Para Gasparin (2003), nessa etapa o educando sistematiza e manifesta o que apreendeu dos conteúdos e métodos trabalhados nas fases anteriores, lembrando que as fases foram didaticamente apresentadas seguindo uma sequência dinâmica e sucedendo-se todo momento. Para Saviani (2008, p. 57), a catarse é, na acepção gramsciana, a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.”. Marsiglia (2011) considera que o momento catártico é capaz de modificar a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento. Pensamos ser de fundamental importância que o aluno se aproprie de instrumentos e signos que possibilitem uma compreensão mais ampla sobre o significado que a violência física possui no ambiente escolar e na sociedade. Assim, o aluno pode desenvolver outras formas de expressar a sua vontade sem recorrer à violência física como solução de um problema na relação com o outro. Em relação à **espiralidade da incorporação das referências do pensamento**, cabe “compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34). É necessário que o aluno adquira uma nova compreensão dessa realidade social sobre a violência, ou seja, tenha um novo entendimento que supere o senso comum de brigas na escola. O ensino do judô, em nossa proposição, pode auxiliar o aluno a realizar uma nova leitura da realidade, com referências cada vez mais amplas, para que compreenda o judô como uma atividade cuja prática está articulada ao processo de aperfeiçoamento permanente. Essas experiências precisam envolver as dimensões cognitivas e emocionais.

O quinto princípio é o da prática social como ponto de chegada e a provisoriedade do conhecimento. Nessa etapa é esperado que se possa visualizar e mensurar a elevação de conhecimento dos alunos ao nível do professor. Para Saviani (1995), a educação não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediado, isto é, de forma interacional com os sujeitos da prática. É quando um aluno consegue realizar ampliar suas possibilidades em relação a suas potencialidades para apreensão dos conhecimentos. Em

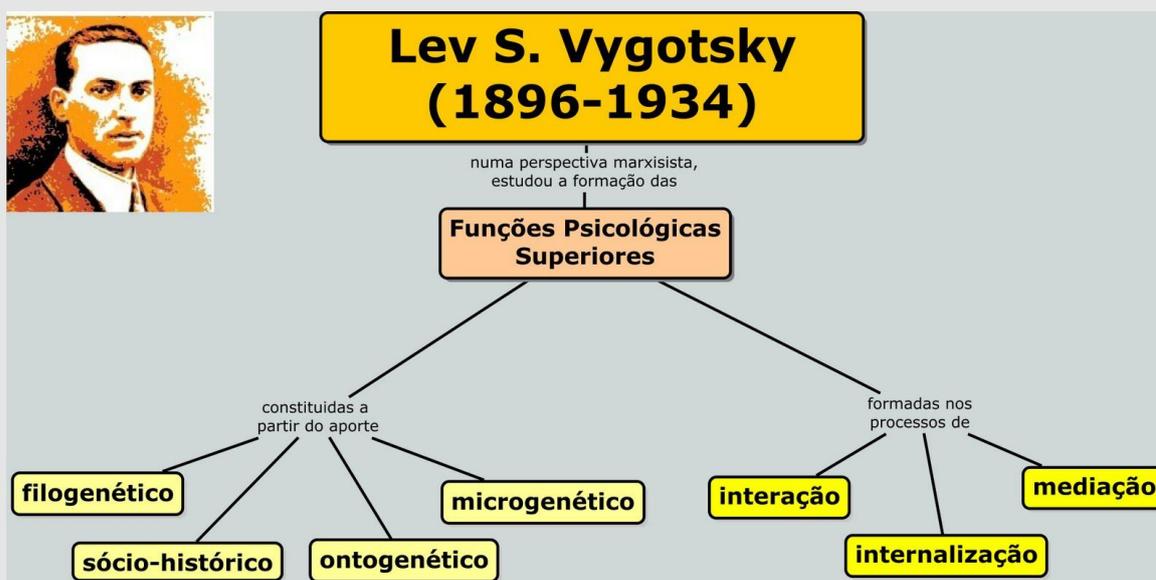
relação à **provisoriedade do conhecimento**, é importante destacar que “é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 34).

A prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à prática social inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2003, p. 147).

A nossa consideração em relação à prática social final é sobre o reconhecimento, por parte dos alunos, de que a violência física praticada em ambiente escolar é uma ação que traz a desestabilidade emocional, prejudica o processo de ensino-aprendizado, é uma atitude de desrespeito em relação ao colega. Em sentido educacional, a prática do judô serve como possibilidade para o desenvolvimento de práticas educativas e respeitadas com o colega, com vistas a uma leitura da realidade de forma ampliada, no sentido de valorizar o papel da escola, a atuação do professor.

SÍNTESE

[...] A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 35).



Fonte: <http://avaliacaoemancipatoria.blogspot.com.br/2015/04/lev-vygotsky-prendemos-na-interacao.htm>

OS ELEMENTOS UTILIZADOS PARA INTERVENÇÃO

Em nossa pesquisa nos aproximamos dos alunos e de seus conflitos procurando compreender a realidade em sua complexidade e contradição (COSTA, 1997, 2009). Para tanto, elaboramos um questionário adaptado do questionário do professor Dan Olweus. Com as informações obtidas, o objetivo foi investigar se na escola há:

- 1) Ocorrências de agressão física direta como bater, empurrar, dar pontapés, etc.;
- 2) Ocorrências de agressão verbal direta, através de insultos, xingamentos, agressões raciais e/ou homofóbicas, e indiretas, por meio de calúnias e de falso testemunho;
- 3) A postura dos alunos e da instituição em face das ocorrências de violência física.
- 4) A elaboração de um questionário identificador de violências. É possível ser elaborado?

Quais são as questões que te inquietam?



Atividade 4 – Discutir junto aos professores a importância de realizar um diagnóstico sobre a violência que acontece em cada unidade de ensino, respeitando suas particularidades. Esse processo é importante para que cada professor compreenda como se desenvolvem as dinâmicas de violência nas relações interpessoais entre os alunos. SOBRETUDO, que enxergue os seus limites e possibilidades de atuação em tais situações.

Sugestão de leitura do texto: REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11. ed, São Paulo: Summus, 1996.

Sua opinião sobre essa questão é:

O INSTRUMENTO USADO PARA O AGRUPAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Como podemos utilizar didaticamente as TICs em nossas aulas



Você usa?

Fotografia 5 – Corrigindo movimento técnico de luta no solo.



Fonte acervo do pesquisador: 10 de jun 2014.

Esse recurso pode possibilitar ao aluno verificar de forma individual e/ou coletiva os seus acertos/erros na execução do movimento, o que permite o enriquecimento da aula e tornar o aluno protagonista no processo de ensino-aprendizado. Esta é uma das formas que possibilita que o aluno possa mensurar como foi seu movimento e o que ele precisa fazer para melhorar esse desempenho.

CONTEÚDOS ABORDADOS

Atividade 5 – A função social da escola, da Educação Física na formação do aluno e a sua atuação futura no campo do trabalho. Dinâmica. É necessário confrontar:

- ✓ Como estão as questões tecnológicas no campo de trabalho?
Apresentar os vídeos que tematizam essa questão, relacionando com os seguintes temas:
1. A escola japonesa e os critérios de formação de seus alunos. Perspectiva de formação de professores e alunos em relação à educação.
 2. A escola na África. Perspectiva de formação de professores e alunos em relação à educação.
 3. A escola brasileira: o que realmente nós queremos? Qual é a sua perspectiva? Qual você deseja?

Após a apresentação dos vídeos, iniciar a discussão: Qual é o tipo de escola que você quer? Qual é a responsabilidade que você possui com seus estudos? O que você pensa para seu futuro? O que a escola pode fazer quando um aluno não quer estudar ?

Necessidade de formação de uma consciência social crítica.

Vídeo – Aula do dia 24 de junho de 2014.

Comentários/sugestões:

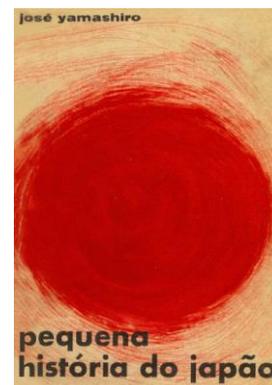
Atividade 6 - A disciplina compondo a organização do contexto escolar: “em busca de novas formas de lutar”.

- ✓ Adaptação aos elementos técnicos do judô.
- ✓ Utilizar os elementos mediadores (bola, colchão, corda, tatame, aparador de chute e outros elementos) como forma de ampliar o ensino da sua forma tradicional para uma perspectiva crítica.
- ✓ Usar os vídeos da pesquisa e realizar a experiência de luta com os professores.
- ✓ Apresentar vídeos facilitadores para a aprendizagem técnica dos movimentos.
- ✓ Nessa aula é importante possuir materiais básicos para realização da vivência.

Comentários/ sugestões :

Atividade 7 - A incorporação da cultura japonesa pelo mundo e no Brasil

- ✓ Os elementos constitutivos do judô a partir da contribuição de outras lutas com ênfase no *jiu-jitsu*, na cultura do período Tokugawa, e nas condições econômicas do Japão feudal.
- ✓ Ampliar o conhecimento dos professores em relação a lutas, a partir dos determinantes econômicos, sociais, políticos: período Tokugawa e a Era Meiji.
- ✓ Usar vídeos e textos. O livro: Pequena história do Japão de José Yamashiro pode ser encontrado na internet.



Comentários/ sugestões :

Atividade 8 - Atividade com os elementos técnicos⁴² e táticos do judô na forma do *ukemi*, *ossae-komi-waza*. A disputa pela bola como método de exercitar a autorregulação da força física com colega e a construção de uma cultura de respeito.

Fotografia 6 – Utilização de luta no solo com bola



Fonte acervo do pesquisador: 10 jun 2014

Comentários/sugestões:

⁴² Ver Kano (2008).

Atividade 9 – Analisar o discurso de um criminoso e suas argumentações: o caso Serra das Areias – a dinâmica de um crime.

Fotografia 7 – Depoimento de um criminoso sobre a Chacina do Parque Ambiental Serra das Areias.



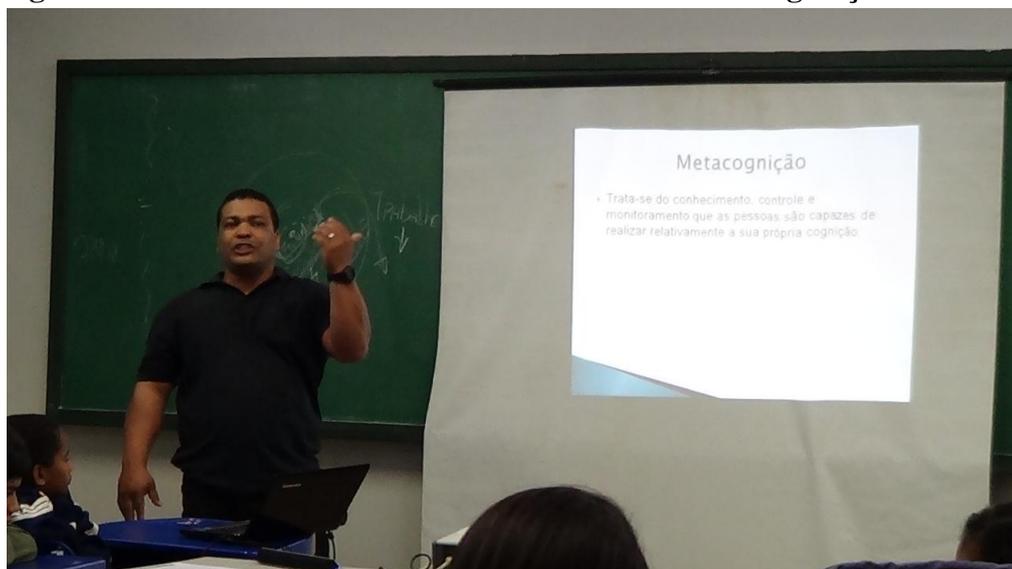
Fonte acervo do pesquisador: 14 ago 2014.

- ✓ Usar o vídeo da Serra das Areias para discutir as situações de violência que podem envolver a escola e os alunos. É importante explorar o julgamento dos alunos.

Comentários/sugestões:

Atividade 10 – Superar ou minimizar as situações de violência física entre alunos utilizando a técnica de mediação de conflitos na educação.

Figura 8 – No contexto de uma aula teórica sobre autorregulação



- ✓ Assistir o vídeo e discutir com os professores sobre o processo da mediação de conflitos na relação de violência entre alunos. É possível desenvolver ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência entre alunos?
- ✓ Questionar o papel da família, do professor, e a do aluno sobre a violência no contexto escolar e a responsabilidade de cada um.

Comentários/sugestões:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um trabalho em construção e representa apenas uma sistematização inicial e introdutória ao conteúdo judô nas aulas de educação física na perspectiva crítico-superadora e em sintonia com a pedagogia histórico-crítica. Temos a pretensão de trabalharmos com professores de educação física e outros profissionais da educação em um curso de capacitação. Diante da violência é importante que a Educação e Educação Física se posicionem de maneira crítica, apontando possíveis soluções. O aprofundamento da investigação sobre as possibilidades de diagnóstico, prevenção e minimização da violência escolar estão apenas começando. O desenvolvimento e continuidade deste trabalho, parte do pressuposto que a prática pedagógica é o elemento fundamental que possibilita a intervenção do professor na formação de futuros cidadãos críticos, capazes de mudar a realidade deste país.

A sistematização do conteúdo judô nas aulas de educação física nunca será um **estado** final ao qual poderemos chegar, ela será muito mais um processo permanente de construção para materialização de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Enriquecer e ampliar esta nossa proposta inicial, principalmente no que diz respeito aos possíveis erros aqui contidos deve ser uma atividade coletiva, de professores compromissados com um projeto histórico de modificação da realidade social. Na perspectiva que adquirir ao longo de minha formação penso que: não adianta somente conhecer é preciso transformar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade: revista de ciência da educação*, Campinas: Cortez; Cedes, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDEIRO JUNIOR, O. ; Ferreira, Marcelo Guina ; Teodoro Rodrigues, Anegleyce . *A EVOLUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO JUDÔ: primeiras aproximações*. Motrivivencia (UFS) , v. 10, p. 13-21, 1999a.

CORDEIRO JUNIOR, O. *Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar*. Pensar a Prática (UFG) , v. 3, p. 97-105, 1999b.

CORDEIRO JUNIOR, O. ; Ferreira, Marcelo Guina . *UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO JUDÔ SOB ÓTICA CRÍTICO-SUPERADORA: dando os primeiros passos no dojô*. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento, 1999, Florianópolis. Anais - Caderno 2 - Textos e resumos. Ijuí: Sedigraf, 1999c. v. 21. p. 449-457.

COSTA, Sônia Santana da. *Dialecricidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal*. 168f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997.

COSTA, Sônia Santana da. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas: como defini-la? In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep, 2006. p. 23-52.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KANO, Jigoro. *Judô kodokan*. Trad. Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOZANO, Gabriel Vargas. El papel de la violencia (Marx, Engels y el marxismo). In: VÁZQUES, Adolfo Sánchez (Ed.). *El mundo de la violencia*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma, Fondo de Cultura Económica, 1998.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad.: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *O capital*. Livro I, v. 2. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a.
OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. London, Lackwell, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto A. *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. Trad: José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11ª edição, São Paulo: Summus Editoria, 1996.

RIZZO, Marco Antonio Lima. *As apropriações e objetivações do conteúdo Judô nas aulas de Educação Física Escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 02-20, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAMASHIRO, José. *Pequena história do Japão*. São Paulo, Editora Herder, 1964

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as condições de trabalho para a atuação dos professores na educação básica de forma geral são precárias e que existem poucas oportunidades para aqueles que atuam em redes municipais e estaduais de educação, de realizarem experiências pedagógicas vinculadas às teorias educacionais, na perspectiva de uma formação continuada para docentes. Essa oportunidade concedida pelo CEPAE nos permitiu agregar maiores experiências com relação a esse conteúdo e a sua intervenção na realidade escolar, junto aos alunos. Na pesquisa foi possível realizar uma investigação sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino do judô possui em ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física praticada entre alunos.

A violência física praticada entre alunos é um comportamento encontrado em muitas instituições escolares, e vem se constituído como um desafio, como uma problemática a ser superada e/ou minimizada em contexto escolar. Essas situações desgastam o papel a ser cumprido pela escola e pelos professores, e cria uma situação inversa em relação a todo processo educativo. E nesse aspecto, que concordamos com alguns autores como Arroyo (2007), e Ruotti (2006) sobre a necessidade de desenvolvermos pesquisas educacionais que sejam capazes de teorizar sobre os impactos causados por essa e outras violências, nas funções da escola, na docência, e na possibilidade educativa de crianças e adolescentes. Carecemos de práticas educacionais que ampliem os limites e possibilidades dessa intervenção, que apontem para a superação e/ou minimização dessa problemática na área de conhecimento da Educação e da Educação Física. Durante a realização desta pesquisa encontramos poucas referências teóricas, práticas e educativas sobre a violência escolar e a possibilidade de intervenção mediada por uma prática pedagógica.

Para que tal procedimento ocorra, é necessário à adequação da postura da escola e de seus professores em não trabalhar com parâmetros classificatórios e de segregação em relação aos alunos que são considerados “agressivos” e/ou “violentos”, e iniciarem um trabalho educativo que acredite que o contexto escolar seja capaz de oferecer elementos e subsídios que provoquem as alterações e modificações nesses comportamentos (ARROYO,2007).

Não somos adeptos da ideia de que a escola é absolutamente incapaz de fazer proposições em relação a essa questão. E mais: que as escolas não conseguem lidar com esse tipo de conflito, e que não podem ser responsabilizadas por comportamentos agressivos entre

os alunos. Para nós, essa atitude distancia a escola do problema e não oferece aos alunos qualquer possibilidade de superação dessa situação.

Nosso posicionamento não é de que a escola e seus professores sejam responsabilizados por abarcar e resolver todas as situações de violências geradas por um contexto social, mas que enquanto instituição educativa e agentes educadores consigamos vislumbrar possibilidades de intervenções, mediadas por práticas pedagógicas, que abram espaço para o debate, para a valorização das ações coletivas, cooperativas e solidárias entre os alunos, e que ao mesmo tempo os considere como sujeitos responsáveis na busca de soluções.

Que esse processo valorize os conteúdos das disciplinas curriculares relacionadas com a formação e atuação dos alunos no campo do trabalho, mas que também lhes possibilitem condições de lidar com seus valores, atitudes, sentimentos, medos e emoções.

Essa intervenção social a ser protagonizada pela escola e seus professores não pode ser resultado de ações simplistas, reducionistas e idealizadas, ou que algum educador assumira sozinho e voluntariamente, a responsabilidade de alterar o comportamento de várias crianças, no sentido de minimizar ou inibir que esses conflitos e desavenças aconteçam.

A perspectiva sócio-histórica enquanto uma teoria orientadora dessa intervenção educativa tem o materialismo histórico-dialético como base filosófica e científica. A escolha dessa teoria nos auxiliou a superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas das práticas educativas, apontando para uma reflexão que considere os alunos em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos internos e externos que podem influenciar para que a violência escolar ocorra, considerando as inter-relações que eles estabelecem na sociedade. Considera que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, que a conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, mas resultado do desenvolvimento histórico e cultural (VIGOTSKI, 1998, 2003).

A realização das aulas, em uma orientação teórica na perspectiva sócio-histórica possibilitou a busca por práticas com o ensino do judô mais contextualizadas ao ambiente escolar. Dentre as muitas possibilidades de trato com esse conhecimento, considerei, assim como os autores que nos subsidiaram, a escola como um dos espaços sociais mais importantes na formação do aluno. Mantivemos a intenção de proporcionar aos alunos uma compreensão básica acerca de alguns dos aspectos históricos e sociológicos básicos da construção do judô como elemento da cultura corporal humana. (JUNIOR, 1999).

A historicização dos conteúdos e suas relações com a prática social, pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma visão de mundo na qual perceba a sua realidade como

algo dinâmico e mutável, provisório, resultado de um longo processo de construção histórica em que ele seja capaz de perceber os interesses das diversas classes sociais. Procuramos realizar um trabalho que apontasse sob a importância que a escola pode desempenhar na vida do aluno como sujeito sócio-histórico. Ao mesmo tempo incentivamos a busca por uma autonomia via a auto-regulação (VIGOTSKI, 2003). Pudemos interferir nessa dinâmica das relações conflituosas mediando discussões que envolviam as situações de violência, em busca da construção de novas relações.

Como professores-pesquisadores nos sétimos anos, foi possível aproximar dos alunos, de seus conflitos, e por meio do ensino do judô, analisar as inter-relações estabelecidas entre eles, buscando apreender aquela realidade e suas contradições. Considerar essa realidade como ponto de partida foi o primeiro passo para compreender que não estávamos na condição de professores que somente repassam conhecimento, e que utilizam de normas escolares com a finalidade de punir aqueles alunos considerados “agressivos” e/ou violentos. Mas, que ao estabelecer um espaço democrático de discussão e de escuta dos alunos em suas necessidades, construímos uma nova relação de respeito e proximidade com os alunos.

A aplicação do questionário identificador das violências físicas possibilitou que fosse conhecida e mensurada em que medida os alunos demonstram afetividade pela escola e compreendem a importância da instituição escolar para sua formação. Permitiu ainda diagnosticar onde e como ocorrem as situações de violência física no CEPAE, quem são os protagonistas e como agem, identificando que na maioria das vezes, a linguagem verbal precede as brigas, e da necessidade de conscientização dos alunos em denunciar essas situações. Em relação as brigas que acontecem na escola, obtivemos por parte dos alunos explicações fragmentadas, pouco argumentativas, que podem ser “reflexas”, da percepção que aquele aluno possui da realidade em que vive e centradas nos fenômenos do fato ocorrido.

Com a realização das aulas, foi possível perceber relações conflituosas entre os alunos, pudemos observar e diagnosticar uma futilidade nos motivos que ocasionam esses conflitos, uma banalização da violência física como meio para solução dos problemas e a ausência em alguns alunos, de compreensão sobre possíveis consequências de suas atitudes. Por exemplo, alguns alunos, eram incapazes de cumprimentar, com um aperto de mão outros colegas, utilizavam uma linguagem verbal agressiva, rude, contendo inclusive xingamentos na interação com o outro. Nas relações de conflito físico, o uso desproporcional de força, que poderia na maioria das vezes, produzir lesões e machucados. Neste processo, verifiquei a

importância da supervisão de adultos. Acreditamos ser válida a intervenção educativa da escola e do professor, que aponte para novas possibilidades de relacionamentos, de lidar com a agressividade, e até mesmo essas “brincadeiras”.

Nos processos adaptativos de luta, com o judô inserimos elementos da ginástica como: saltos, rolamentos, giros, quedas para auxiliar os alunos na aquisição de movimentos específicos a essa prática com dinâmicas de ludicidade e brincadeiras. As relações interpessoais entre os alunos puderam ser refletidas a partir das vivências realizadas nas aulas práticas e teóricas.

Com a realização da entrevista em áudio com o corpo docente e funcionários técnicos administrativos, foi possível constatar uma percepção em relação a violência física praticada pelos alunos. Os professores apontaram o uso de uma linguagem oral, na sua forma agressiva e depreciativa no trato com o outro, que traz consequências incômodas e de prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Que perdem um tempo importante para “organizar” um espaço adequado para suas aulas devido à dispersão dos alunos. Que os alunos com atitudes consideradas, por eles como “brincadeiras” não conseguem refletir sobre as consequências destas ações. Todos os professores relataram não terem sido vítimas de violência física por parte dos alunos, e a maioria desconsidera que esse fato possa ocorrer. Mas, não considerar a hipótese, de que este fato possa ocorrer com algum docente, é um otimismo pedagógico, se considerada a realidade de pesquisas realizadas em Goiânia sobre essa temática. Aponta ainda, para procedimentos diferentes, na atuação dos docentes em situação hipotética de briga entre alunos e situações de percepção de que alunos possam estar sendo vítimas de situações de violência. Defendemos que o colégio discuta e aprofunde essa temática com o corpo docente, aperfeiçoando as possíveis intervenções a serem realizadas, atuando de forma coletiva, abrindo espaço na escola sobre a problemática da violência entre os alunos.

Em relação aos funcionários técnicos administrativos, foi possível constatar através das perguntas, a quase inexistência de situações de violência física no colégio, condição esta, que precisa ser modificada. O papel que estes profissionais, podem cumprir em um programa de redução de violências em ambiente escolar, pode ser em nossa avaliação, melhor aproveitado. Para que essa atuação ocorra de forma adequada é necessária a realização de um curso de capacitação para lidar com situações de violência entre alunos para estes funcionários, que pode ser realizado por um docente da instituição ou professor-convidado.

Consideramos que a hipótese inicial que procurava verificar se por intermédio do judô seria possível realizar ações de diagnóstico, prevenção e minimização da violência física

foi alcançada e com uma avaliação positiva, merecendo em outros momentos e lugares ser aplicada para verificação da sua viabilidade. Apontamos para que mais pesquisas como essas possam ser realizadas. Para esclarecer nosso posicionamento em relação a essa possibilidade, temos claro que somente a escola e seus professores não podem ser responsabilizados por comportamentos violentos praticados pelos alunos e que: “o judô não pode suprir aquilo que é negado às crianças pela família, pela escola, pela sociedade” (CARVALHO, 2007, p. 152).

Em relação ao material didático, é necessário compreender e analisar estas situações de violência, sobre a ótica da instituição escolar, nas várias experiências desenvolvidas em outros países e a importância da intervenção do professor. Neste estudo, em particular, consideramos importante a contribuição da escola japonesa, e realizamos as devidas adequações culturais e educacionais através dos princípios curriculares. Se não queremos apenas afastar dois corpos pela distância para que não haja a ação conflituosa, é necessário desenvolver uma metodologia educativa que aponte para um processo de conscientização sobre as consequências destas brigas, que a ação educativa que aponte para um novo tipo de relação mais apropriada para a própria vida social deste aluno e para o ambiente educacional. Esse processo de respeito e valorização de si e do outro precisa ser elaborado por todos da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. 2ª edição. Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/ USAID/ Fundação Ford/ CONSED/UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; et al. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília : UNESCO, 2003 88p.

ABRAMOVAY, Miriam; et al. *Gangues, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad.: Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ABRAMOWICZ, Anete; ARROYO, Miguel G. (Org.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Papirus Educação).

ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade: revista de ciência da educação*, Campinas: Cortez; Cedes, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 1975.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 15 abr. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRITO, Leila Maria Torraca de. De competências e conveniências: caminhos da psicologia junto ao direito de família. In: BRITO, Leila M. T. (Org.). *Temas de psicologia jurídica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. 2000. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2000.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, ,p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2002.

CARVALHO, Máuri de. *Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos*. Vitória, EDUFES, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORDEIRO JUNIOR, O. ; Ferreira, Marcelo Guina ; Teodoro Rodrigues, Anegleyce . *A EVOLUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO JUDÔ: primeiras aproximações*. Motrivivencia (UFS) , v. 10, p. 13-21, 1999a.

CORDEIRO JUNIOR, O. *Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar*. Pensar a Prática (UFG) , v. 3, p. 97-105, 1999b.

CORDEIRO JUNIOR, O. ; Ferreira, Marcelo Guina . *UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO JUDÔ SOB ÓTICA CRÍTICO-SUPERADORA: dando os primeiros passos no dojô*. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento, 1999, Florianópolis. Anais - Caderno 2 - Textos e resumos. Ijuí: Sedigraf, 1999c. v. 21. p. 449-457.

CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência nas escolas: como defini-la?* In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep, 2006. p. 23-52.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

DEBARBIEUX, Éric. *La violence en milieu scolaire*. 1. État des lieux. Paris: ESF, 1996.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski*. 3. ed. Ver. E ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Luta de classes, educação e revolução. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 3, n. 1, 2011.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. *As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno*. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000100013 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FARRINGTON, David P.; OHLIN, Lloyd E; WILSON, James Q. *Understanding and controlling crime: toward a new research strategy*. New York: Springer-Verlag, 1986.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 25-57.

FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

FONSECA, Vítor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENEVA DECLARATION. *Global Burden of Armed Violence*. Geneva, 2008.

GERALDO, A. C. H. *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru. 2006.

GOIÁS. Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “bullying” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás. Disponível em: www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9789. Acesso em: 20 de out de 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2014.

KANO, Jigoro. *Judô kodokan*. Trad. Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2008.

KRUG, E. G. et al. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Paraná: UFPR, n. 24, 2004. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br>. Acesso em: 16 dez. 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad.: Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad.: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, Paulo, 1998.

MARX, Karl *O Capital: crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Fronteira, 1983. v. 1-3.

MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. Trad.: José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985a.

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. Livro primeiro: Processo de trabalho e processo de valorização. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad.: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad.: Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARZZITELLI, Edna. Conhecendo o materialismo histórico e o marxismo: conhecendo Marx. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_01/e01b_t008.pdf>. Acesso em: abr. 2012.

MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1989.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. v. 1, n. 1, jul., 2004. p 131-142

MORGAN, L. G. (1935). *La sociedad primitiva*. Ed Lautaro, Buenos Aires, 1946.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 12 out. 2014.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. London, Lackwell, 1993.

OMS – Organização Mundial de Saúde. World report on violence and health. Summary. Geneva: OMS, 2002. Disponível em: <<http://www.who.int/publications/en/Extraído daWorldWide>>. Acesso em: 1º set. 2014.

ORTEGA-RUIZ, Rosario. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Tradução: Joaquim Ozório. Brasília: Unesco; UCB, 2002.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. Trad: José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

PRODOCIMO, Elaine et al. Produções acadêmicas sobre violência, agressão e agressividade em periódicos brasileiros de educação física. *Pensar a Prática*, v. 17, n. 3, set, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/28567>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto A. *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIZZO, Marco Antonio Lima. *As apropriações e objetivações do conteúdo Judô nas aulas de Educação Física Escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2011.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11ª edição, São Paulo: Summus Editoria, 1996.

ROCHÉ, Sebastian. *Tolérance zero? Incivilités et insecurités*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2000.

RODRIGUES, Leila Oliveira. *Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

RUOTTI, Caren. Conflito e insegurança escolar nas zonas Leste e Sul no município de São Paulo. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 55-105.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2014.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHILLING, Flávia. *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHILLING, Flavia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: BRASIL. *Programa Ética e Cidadania*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2007.

SPÓSITO, Maria Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 1998.

SPÓSITO, Maria Pontes Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP*, v, 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

SILVEIRA, Andréa Maria; PEIXOTO, Betânia. *Manual de avaliação de programas de prevenção da violência*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2010.

SIMÃO, A. M. da V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 02-20, 2014.

SOUSA, P. M. L. Aprendizagem autorregulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. Coimbra: 2004. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SOUZA, Sirley Aparecida de. Círculo restaurativo: uma experiência de prática restaurativa no CEPAE/UFG. In: Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. *Anais* 2013. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/vedipefinal/pdf/gt13/re%20grafica/Sirley%20Aparecida%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 30 de mar de 2015.

TEIXEIRA, Aloisio. Marx e a economia política: a crítica de um conceito. *Econômica*, UFF, v. II, n. 4, dez. 2000.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 47, p. 51-66, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400005>>. Acesso em:

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda Braga Magalhães. Marxismo e cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. *Filosofia e Educação: revista digital do Paideia*, v. 2, n. 2, p. 120-140, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

TROTSKI, Leon. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (Org.). *Leon Trotski: política*. São Paulo: Ática, 1981.

LOZANO, Gabriel Vargas. El papel de la violencia (Marx, Engels y el marxismo). In: VÁZQUES, Adolfo Sánchez (Ed.). *El mundo de la violencia*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma, Fondo de Cultura Económica, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência contra jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013: mortes matadas por armas de fogo*: CEBELA, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil*. Brasília: Unesco; Instituto Ayrton Senna; Ministério da Justiça; SEDH, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*. Brasília: Brasília: Unesco; Instituto Ayrton Senna; Ministério da Justiça; SEDH, 2014.

Apêndices

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE

TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Prof^a. Dr. Alcir Horácio da Silva.

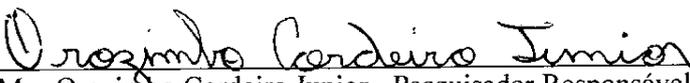
Apêndice 1

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **O ensino do judô como possibilidade de minimização da violência física praticada entre alunos** a ser realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, tendo como objetivo geral a utilização do ensino do judô na melhoria das relações intrapessoais entre os alunos tematizando a violência física. Nosso intuito é o de desenvolver estudos, pesquisas na educação básica, considerando alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto necessitamos ter acesso às informações disponíveis na Secretaria Pedagógica e Administrativa dessa Unidade e realizar entrevistas com diretor, coordenador, professores e funcionários. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

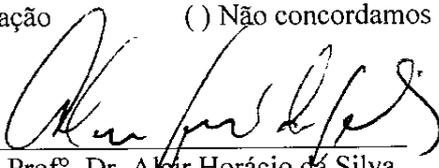
Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia, 28 de maio de 2014.


Prof^o Mes Orozimbo Cordeiro Junior - Pesquisador Responsável pelo Projeto
Prof^a Dra. Sônia Santana da Costa- Orientadora da pesquisa.

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Prof^o. Dr. Alcir Horácio da Silva
Diretor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG



Apêndice nº 2

TERMO DE ASSENTIMENTO (Para alunos menores de 18 anos)

Pesquisa: O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar

Pesquisador principal: Prof. Esp. Orozimbo Cordeiro Junior

Orientadora geral do projeto: Dra. Sônia Santana da Costa. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar**. Essa pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades do ensino do judô para a minimização da violência física em ambiente escolar.
2. **Participantes da pesquisa:** aluno/as, pais, professores, funcionários e direção da escola.
3. **Envolvimento na pesquisa:** para que possa ser efetivada a sua participação na pesquisa, é necessária a autorização de seus pais e/ou responsáveis através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).
4. **Sobre as aulas:** serão de cunho teórico-prático. Existe a necessidade de **você** estudar. Haverá realização de trabalhos, dinâmicas e experiências de como lidar com conflitos pessoais, refletindo sobre o uso de força física. As aulas ocorrerão normalmente, seguindo os horários preestabelecidos pela escola e acontecerão nos meses de junho e agosto.
5. **Filmagens e fotografias:** as aulas serão gravadas por meio de filmagem e fotografias que serão arquivadas sob minha responsabilidade. As filmagens e fotografias terão finalidade didático-pedagógica. Nessa perspectiva, essas filmagens e fotografias poderão auxiliá-lo a compreender, através da visualização, os seus movimentos e realizar as correções na execução deles, com objetivo de evitar lesões ou machucados.
6. **Os materiais obtidos com a pesquisa:** os materiais obtidos com a pesquisa serão utilizados *na produção e sistematização de material didático-pedagógico do ensino do*

judô na minimização da violência em ambiente escolar e poderão ser apresentados em congressos, palestras e cursos. O seu nome, idade, ou fala que forem retirados no contexto de uma entrevista serão mantidos no anonimato, usando-se abreviaturas do nome, para não ser revelada sua identidade. Após cinco anos serão descartados e inutilizados.

7. **Riscos e desconfortos:** os riscos são inerentes à prática de qualquer modalidade esportiva educacional com que se tenha contato, sem a finalidade de esporte de rendimento ou competitivo. Podem ocorrer pequenas lesões como torções, arranhados, entorses. Se isso ocorrer, seus pais e/ou responsáveis serão imediatamente notificados e/ou chamados a comparecer à escola.
8. **Os benefícios:** você conhecerá uma modalidade esportiva que visa ao desenvolvimento integral do ser humano e ao desenvolvimento de uma educação que ensine a lidar com os conflitos pessoais, refletindo sobre o uso da força física.
9. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por participar dela.
10. **Dúvidas e reclamações:** os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) e utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Esta pesquisa está sendo realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Qualquer dúvida você poderá procurar o pesquisador principal, Orozimbo Cordeiro Junior, através do telefone (062) 99896083 e do e-mail orozimboj@bol.com.br, e a orientadora-geral do projeto, Dra. Sônia Santana da Costa, através do e-mail ssc444@gmail.com.br. Você poderá também obter mais informações no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG-UFG), Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Câmpus Samambaia (Câmpus II), CEP 74001-970, Goiânia, GO, Fone: (55-62) 3521-1215. E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

1ª Parte

TERMO DE ASSENTIMENTO (Para menores de idade)

Você receberá o termo de assentimento e a 1ª parte deste documento, sendo que a 2ª parte, com sua assinatura e/ou impressão digital, será arquivada pelo pesquisador responsável.

Eu, _____,
portador(a)

do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Com o TCLE do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**Uso de impressão digital,
se não alfabetizado**

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a
aluno/a

Orozimbo Cordeiro Junior

Orozimbo Cordeiro Junior- Pesquisador responsável pelo projeto.

Sônia Santana da Costa

Dra. Sônia Santana da Costa – Orientadora da pesquisa.





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- Pais

Pesquisa: O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar

Pesquisador principal: Prof. Esp. Orozimbo Cordeiro Junior

Orientadora-geral do projeto: Dra. Sônia Santana da Costa. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás.

1. **Natureza da pesquisa:** Seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar**. Essa pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades do ensino do judô para a minimização da violência física em ambiente escolar.
2. **Participantes da pesquisa:** alunos, pais, professores, funcionários e direção da escola.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Para que a participação de seu/sua filho(a) seja efetivada, solicito-lhe, por meio deste, autorização para a participação na pesquisa.
4. **Sobre as aulas:** serão de cunho teórico-prático. Existe a necessidade de o aluno estudar. Haverá realização de trabalhos, dinâmicas e experiências de como lidar com conflitos pessoais, refletindo sobre o uso de força física. Essas avaliações não interferem diretamente nas notas das disciplinas escolares. Ele(a) participará das aulas de educação física normalmente, como já acontece, sob a supervisão do prof. Dr. Alcir Horácio da Silva. Essas aulas serão ministradas nos meses de junho e agosto de 2014.
5. **Filmagens e fotografias:** As aulas serão gravadas por meio de filmagem e fotografias que serão arquivadas sob minha responsabilidade. As filmagens e fotografias terão finalidade didático-pedagógica. Nessa perspectiva, essas filmagens e fotografias podem auxiliar os alunos a compreenderem, através da visualização, seus movimentos e realizar as correções na sua execução, com o objetivo de evitar lesões ou machucados. Servem ainda como análise das aulas dadas, para possíveis correções que se fizerem necessárias.



6. **Os materiais obtidos com a pesquisa:** Os materiais obtidos com a pesquisa serão utilizados *na produção e sistematização de material didático-pedagógico do ensino do judô na minimização da violência em ambiente escolar* e podem ser apresentados em congressos palestras e cursos de atualização para professores da rede municipal e estadual de educação. O nome, idade, ou fala de seu/sua filho(a), obtidos no contexto de uma aula ou dos trabalhos por ele/ela realizados, serão mantidos no anonimato, usando-se abreviaturas do nome, números ou letras, não sendo revelada sua identidade. Após cinco anos os materiais serão descartados e inutilizados.
7. **Riscos e desconfortos:** Os riscos são inerentes à prática de qualquer modalidade esportiva educacional com que se tenha contato, sem a finalidade de esporte de rendimento ou competitivo. Podem ocorrer pequenas lesões como torções, arranhados, entorses. Caso ocorram, os pais e/ou responsáveis serão imediatamente notificados e/ou chamados a comparecerem à escola.
8. **Os benefícios gerados pela participação na pesquisa:** será a de conhecer uma modalidade esportiva que visa ao desenvolvimento integral do ser humano e ao desenvolvimento de uma educação que ensine a lidar com os conflitos pessoais, refletindo sobre o uso da força física.
9. **Pagamento:** O seu/sua filho(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por participar dela.
10. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A participação de seu/sua filho(a) nesse estudo é voluntária e se ele(a) decidir que não deva participar ou mesmo queira desistir em qualquer momento tem a liberdade de fazê-lo sem a necessidade de justificar a desistência ou dar aviso prévio. Essa decisão não lhe acarretará prejuízos de qualquer ordem. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ao pesquisador responsável, Prof. Esp. Orozimbo Cordeiro Junior, através do telefone (062) 99896083 e do *e-mail* orozimboj@bol.com.br, à orientadora-geral do projeto, Dra. Sônia Santana da Costa, através do *e-mail* ssc444@gmail.com.br. Você poderá também obter mais informação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG-UFG), Caixa Postal 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Câmpus Samambaia (Câmpus II), CEP 74001-970, Goiânia, GO, Fone: (55-62) 3521-1215. *E-mail:* cep.prppg.ufg@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

1ª Via

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA

Eu, _____,

CPF _____, RG _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo com a participação de meu filho no projeto de pesquisa. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Telefone para contato: _____

Você receberá o termo e a 1ª via deste documento, sendo que a 2ª via, com nome de seu filho e a sua assinatura e/ou impressão digital, será arquivada pelo pesquisador responsável.

**Uso de impressão digital,
se não alfabetizado**

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

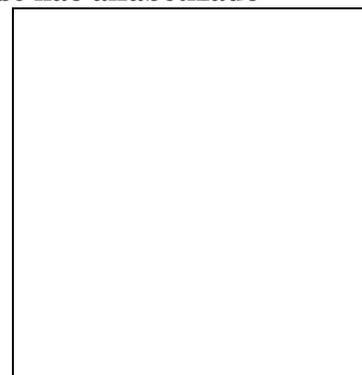
Nome do/a aluno/a participante

Assinatura dos pais e/ou responsáveis pelo/a aluno/a

Orozimbo Cordeiro Junior

Orozimbo Cordeiro Junior- Pesquisador responsável pelo projeto.

Sônia Santana da Costa
Dra. Sônia Santana da Costa – Orientadora da pesquisa.





TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Apêndice nº 4

1ª Via

Autorização dos pais e/ou responsáveis.

Eu, _____,

CPF _____, RG _____, AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **Orozimbo Cordeiro Junior** a coletar imagens (fotos/vídeos) e depoimentos (áudio/por escrito) para a pesquisa de dissertação de mestrado “**O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar**”. Autorizo, também, a utilização dos dados coletados para fins científicos e de estudos em congressos palestras e cursos de atualização para professores da rede municipal e estadual de educação pelo pesquisador acima especificado, sem ônus para as partes envolvidas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 8.069/1990), e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004). O nome, idade, ou fala de seu/sua filho(a) que forem retirados no contexto de uma aula ou dos trabalhos por ele/a realizados será mantidos no anonimato, usando-se abreviaturas do nome, números ou letras, não sendo revelada sua identidade. Após cinco anos os materiais serão descartados e inutilizados.

Você receberá a 1ª via deste documento. A 2ª via, com nome de seu filho e a sua assinatura e/ou impressão digital, será arquivada pelo pesquisador responsável.

Declaramos que fomos devidamente informados e esclarecidos pelo pesquisador **Orozimbo Cordeiro Junior** sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

**Uso de impressão digital,
se não alfabetizado**

Goiânia, _____ de _____ de 2014

Assinatura dos pais e/ou responsáveis pelo/a aluno/a

Nome do/a aluno/a participante

Orozimbo Cordeiro Junior

Orozimbo Cordeiro Junior- Pesquisador responsável pelo projeto.

Sônia Santana da Costa
Dra. Sônia Santana da Costa – Orientadora da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista em Áudio)
() Diretor/a () Coordenadores pedagógicos () Professores () Funcionários

Apêndice nº 5

Nº de identificação _____

Pesquisa: O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar

Pesquisador principal: Prof. Esp. Orozimbo Cordeiro Junior

Orientadora-geral do projeto: Dra. Sônia Santana da Costa. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás.

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **O ensino do judô como possibilidade para a minimização da violência escolar**. Essa pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades do ensino do judô para a minimização da violência física em ambiente escolar.

2. **Alternativa para participação no estudo:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações dos professores sobre aspectos da violência física em ambiente escolar. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional.

3. **Procedimento do estudo:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente trinta minutos.

4. **Gravação em áudio:** Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e minha orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado, permanecendo no anonimato. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá em sigilo em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

5. **Riscos:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências profissionais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.
6. **Benefícios:** Sua entrevista ajudará em nossa análise em relação à violência praticada entre alunos em ambiente escolar. Você não terá um benefício direto, mas auxiliará na pesquisa, emitindo sua opinião e fornecendo mais informações sobre este fenômeno.
7. **Confidencialidade:** Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo dessas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.
8. **Dúvidas e reclamações:** Esta pesquisa está sendo realizada nesta instituição. Possui vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Para esclarecer qualquer dúvida você pode procurar o pesquisador principal Orozimbo Cordeiro Junior, através do telefone (062) 99896083 e do *e-mail* orozimboj@bol.com.br, a orientadora geral do projeto, Dra. Sônia Santana da Costa, através do *e-mail* ssc444@gmail.com.br. Você poderá também obter mais informações no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG-UFG), Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Câmpus Samambaia (Câmpus II), CEP 74001-970, Goiânia, GO, Fone (55-62) 3521-1215. *E-mail:* cep.prppg.ufg@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista em Áudio)

() Diretor/a () Coordenadores pedagógicos () Professores () Funcionários

1ª Via

Nº de identificação _____

Eu, _____,
fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro ter recebido a cópia do termo de consentimento livre e esclarecido de entrevista em áudio.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Orozimbo Cordeiro Junior

Orozimbo Cordeiro Junior- Pesquisador responsável pelo projeto.

Sônia Santana da Costa

Dra. Sônia Santana da Costa – Orientadora da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Roteiro de entrevistas para os professores e funcionários

Apêndice 6

Identificação n° _____

Temática: Violência física entre alunos em ambiente escolar

- 1) Você já assistiu a situação de briga, agressão física entre aluno/as dentro da escola? Se a resposta for sim, onde e como essas agressões mais ocorreram?**

- 2) Quais os tipos de comportamentos agressivos entre alunos que você percebe como sendo violentos?**

- 3) Para você, quem são os responsáveis pelo comportamento violento dos alunos na escola?**

- 4) Você já foi agredido fisicamente por algum aluno dentro da escola? Tem medo de que isso possa ocorrer um dia?**

- 5) Na hipótese de haver uma briga entre alunos, você se sente em condições de intervir neste processo? E como você agiria?**

- 6) Como uma função exercida pode intervir, no caso de um/a aluno(a) NÃO assumir que está sofrendo violência na escola?**

- 7) Em nossa pesquisa estamos propondo o ensino do judô como possibilidade para minimização da violência escolar. Qual é a sua opinião sobre o ensino de lutas no ambiente escolar?**

QUESTIONÁRIO – *Bullying* e/ou violência física na escola. Apêndice 7

Este questionário é uma adaptação do questionário “Olweus⁴³” sobre *bullying*, particularmente focado nas questões sobre a violência física entre alunos em ambiente escolar. Com ele se busca conhecer parte da realidade deste bairro, a partir dos membros desta escola. **Sua colaboração nele é importante e a sua identidade será preservada, sem necessidade de mencionar o seu nome ou idade.** Os pesquisadores entendem a importância da valorização dos diferentes gêneros ao empregar o substantivo. Porém, nesse questionário utilizaremos a norma gramatical que emprega o gênero masculino, como “comum aos dois gêneros”.

A) O professor Orozimbo Cordeiro Junior é o responsável pela aplicação deste questionário, destinado às turmas de 7º anos A e B do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE).

B) Evite conversas, brincadeiras e comentários durante o preenchimento.

1 - Qual é a sua idade? _____ 2- Sexo () Masculino () Feminino.

3 - Em que série/ou ciclo você está? _____

4- Você gosta do ambiente de sua escola?

() Muito () Pouco () Não gosto

Se quiser, diga o motivo: _____

5 – Você já assistiu a situação de briga, agressão física dentro da escola?

() Sim () Não

6 - Se respondeu "SIM" à questão anterior, quem participou dessas situações de violência? Pode marcar mais de uma alternativa.

- () entre os alunos
- () entre alunos e professores
- () entre alunos e funcionários da escola
- () entre alunos e seus pais ou responsáveis
- () entre alunos com alunos de outra escola
- () entre alunos e o(a) diretor(a) da escola

7. Onde essas agressões ocorreram? (pode marcar mais de uma resposta).

- () Na sala de aula () No pátio, durante o recreio () Na rua, no horário de entrada e saída
- () No banheiro () Outros lugares _____

⁴³ Professor Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, que relatou os "primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. Fonte: <<http://www.webartigos.com/artigos/bullying/7301/#ixzz2wQ6f51Ax>>. Acessado em: 19 mar. 2014.

8- Você já foi agredido fisicamente por algum/alguns de seus colegas ou outras crianças dentro da escola?

Não, nunca fui agredido e/ou ameaçado Sim, mas foram poucas vezes

Sim, muitas vezes

9- Se foi agredido, com que frequência este fato ocorreu?

Uma ou duas vezes Duas ou três vezes por mês

Todas as semanas Todos os dias

10- Você já foi agredido verbalmente por algum/alguns de seus colegas ou outras crianças dentro da escola?

Não, nunca fui xingado e/ou ameaçado Sim, mas foram poucas vezes

Sim, algumas vezes.

11- Se foi agredido verbalmente, com que frequência isso aconteceu?

Uma ou duas vezes Duas ou três vezes por mês

Todas as semanas Todos os dias

12- Seus colegas já deixaram de fora dos jogos e/ou das brincadeiras de propósito?

Nunca me deixaram de fora Algumas vezes Quase sempre Sempre

Se quiser, diga o motivo: _____

13- Para você, quais são as formas mais frequentes de mau comportamento que existem na sua escola? (pode marcar mais de uma resposta)

Os alunos colocam apelidos Os alunos batem, chutam, empurram alguém

Os alunos rejeitam, tiram um colega de um grupo e/ou brincadeira

Os alunos fazem brincadeiras com a cor da pele

Os alunos xingam ou batem em outros alunos por eles serem “afeminados ou masculinizados”

Os alunos inventam mentiras a respeito de alguém

14- Quem são estes alunos que têm o costume de maltratar os outros? (pode marcar mais de uma resposta).

Um menino Um grupo de meninos Uma menina Um grupo de meninas

Um grupo de meninos e meninas

15- Os professores e funcionários da escola separam os alunos quando há situações de violência, de brigas entre os alunos?

Sempre Quase sempre Algumas vezes Nunca separam

16- Os alunos da escola **separam a briga de outros alunos que estejam brigando na escola?**

Sempre Quase sempre Algumas vezes

Nunca separam Ficam estimulando a briga

17- O que você faz quando vê algum de seus colegas, amigos, ou outras crianças sendo agredidas? (pode marcar mais de uma resposta)

Não faço nada, porque podem bater em mim também

Não faço nada, porque é normal brigar

Chamo um(a) professor(a), coordenador(a) Tento separar

Eu mesmo enfrento os agressores Eu estimulo a briga

18 – Considerando que você seja agredido dentro da escola, você relata à coordenação e/ou direção da escola?

Sempre Algumas vezes Uma vez Não

19- Você já bateu em algum colega na escola?

Sempre Algumas vezes Uma vez Não

Se quiser, diga o motivo: _____

20- Seus pais e/ou responsáveis já falaram com você sobre brigas na escola?

Nunca falaram comigo Falaram comigo uma vez Falaram comigo várias vezes

21 – Em sua opinião, a escola desenvolve trabalhos educativos para prevenir a violência física na escola?

Sim Algumas vezes Não

Se quiser, fale sobre o trabalho é desenvolvido: _____

OBRIGADO POR RESPONDER A ESTE QUESTIONÁRIO. Desde já agradecemos a disponibilidade de todos que o preencheram.

Se quiser, deixe algum comentário nas linhas abaixo:

