

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – FCL
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**DA VIOLÊNCIA VELADA À VIOLÊNCIA FÍSICA: O HABITUS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E A RELAÇÃO COM A ATIVIDADE FÍSICA.**

Luciana Renata Muzzeti Martinez

ARARAQUARA
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – FCL
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**DA VIOLÊNCIA VELADA À VIOLÊNCIA FÍSICA: O HABITUS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E A RELAÇÃO COM A ATIVIDADE FÍSICA.**

Luciana Renata Muzzeti Martinez

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação Escolar.

ARARAQUARA
2009

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ademil Lopes

Prof(a). Dr(a). Claudia Aparecida Stefane

Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

DEDICATÓRIA

*Ao meu marido, companheiro e
amigo que tanto me apoia,
Alexandre Souto Martinez*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, por ter acreditado neste trabalho.

Agradeço também aos Professores Doutores Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes e Mauro Carlos Romanatto, pela participação na banca de qualificação e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Agradeço a Professora Doutora Adelaide de Almeida pelas agradáveis discussões sobre o tema.

Ao Secretário Municipal da Secretaria de Assistência Social de Ribeirão Preto, Nicanor Lopes, funcionários, alunos e pais de alunos que tornaram possível este estudo e pela generosidade com que fui atendida.

Meus agradecimentos ao Chefe de Departamento, Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, aos professores Nilton Duarte, José Vaidergorn, Luci Pastor Manzoli, Luci Regina Muzzeti, Paula Ramos de Oliveira, Angela Viana Machado Fernandes e Ricardo Leite Camargo e funcionários do Departamento de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara.

A minha mãe, Joanna Mathias Muzzeti (in memória) e ao meu pai, Ilio Muzzeti (in memória), eternas saudades.

Aos meus amigos, Marcia de Souza Medeiros e Jonatas Evandro Nogueira, pela disponibilidade nos estudos que desenvolvemos juntos durante esses anos.

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre a disciplina Educação Física e a influência dos diversos tipos de violência no desenvolvimento das características e aptidões físicas dos estudantes do ensino fundamental. As atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física foram identificadas e procuramos verificar se elas atenuam as atitudes agressivas. No estudo, consideramos estudantes do ensino fundamental, com idade entre 10 a 13 anos, que frequentam um Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente da cidade de Ribeirão Preto no estado de São Paulo. Foram aplicados testes físicos, tanto no início como no final das atividades, para detectar se alunos expostos a violência escolar têm mudanças no seu desempenho físico. Contrariamente ao esperado, os resultados dos testes de dobras cutâneas demonstram que não houve modificação em 100% dos educandos. Nenhum deles apresenta desenvolvimento dentro da faixa da normalidade do acúmulo de tecido adiposo. Os educandos apresentam déficit no rendimento físico, principalmente no que diz respeito ao acúmulo excessivo de tecido adiposo (gordura) ou ao seu déficit. Observamos, também, que 100% dos educandos demonstraram um déficit no seu desenvolvimento físico, expressando íntima relação com a expressão de suas atitudes. Também, questionários (com perguntas fechadas) e entrevistas (com perguntas semi-estruturadas) foram aplicados aos educandos. Para seus responsáveis, foram aplicadas entrevistas. Foram aplicadas entrevistas (com perguntas semi-estruturadas) aos professores, que se negaram a participar. Com estes questionários e entrevistas visamos descobrir o tipo de formação, valorização, relação entre educandos e, em particular, a percepção da violência no ambiente do Núcleo. Pudemos então conhecer a visão dos alunos sobre a violência. Classificamos a atuação dos educandos envolvidos na violência escolar (bullying), detectando suas características por meio do o papel social que representam. Identificamos as seguintes categorias: alvos de bullying; alvos/autores de bullying, autores de bullying e testemunhas de bullying. A análise dos testes físicos e das respostas dos questionários e entrevistas permitiu identificar a relação que os educandos estabelecem com o bullying, no ambiente do Núcleo. Pudemos também mostrar que a disciplina Educação Física pode auxiliar: (i) no desenvolvimento dos educandos, enquanto universo de ampliação cultural, (ii) a identificar o deficit no desenvolvimento físico dos educandos durante longa exposição ao Bullying e (iii) no controle da materialização da violência física no cotidiano do Núcleo, ou da Escola, em relação entre seus colegas e educadores. As atividades sistemáticas e lúdicas desenvolvidas na área de Educação Física podem ainda atenuar as atitudes agressivas dos educandos no convívio com seus colegas no cotidiano do Núcleo.

Palavras-chave: Educação Física, Habitus, Bullying, Violência Escolar, Ensino.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between the physical education discipline and the influence of various types of violence in the development of physical characteristics and abilities of elementary school students. Play activities developed in physical education classes have been identified and we have tried to verify whether they attenuate the aggressive actions. In the study, we consider primary school students aged 10 to 13 years, attending a Center for Assistance to Children and Adolescents in Ribeirão Preto in São Paulo. Physical tests were applied, in both the beginning and end of activities, to detect whether students exposed to school violence have changes in their physical performance. Contrary to expectation, the skinfolds tests results show that there has been no change in 100% of the students. None of them has development within the normal fat accumulation range. The students have deficits in physical performance, especially with regard to the excessive adipose tissue accumulation (fat) or its deficit. We also observed that 100% of the students have shown a deficit in their physical development, expressing intimate relationship with the expression of their attitudes. Also, questionnaires (with closed questions) and interviews (with semi-structured questions) have been distributed to students. Interviews have been held for their parents. Interviews (with semi-structured questions) have been held to teachers, who have refused to participate. With these questionnaires and interviews, we aim to discover the type of training, recovery, relationship between students and, in particular, the perception of violence in the Center. We could then look at students' views on violence. We classify the students' performance involved in school violence (bullying) to determine their characteristics by means of the social role they represent. The following categories have been identified: targets of bullying, bullies bullying, bullies and witnesses of bullying. The analysis of the physical tests and the responses to questionnaires and interviews has revealed the relationship the students have with the bullying, in the Center environment. We could also show that the physical education discipline can help: (i) the students' development, while expanding their cultural universe, (ii) to identify the students' deficit in the physical development during a long exposure to bullying and (iii) in the daily physical violence control materialization at the Center, or in the School, in respect of his colleagues and educators. The systematic and recreational activities undertaken in the area of Physical Education may also reduce the students' aggressive attitudes in contact with their colleagues at the Center daily.

Keywords: Physical Education, Habitus, Bullying, School Violence, Education.

<u>Figura 1: Avaliação das dobras cutâneas. Foto- Dado da pesquisa de campo. 2008</u>	<u>52</u>
<u>Figura 2: Banco de Flexibilidade</u>	<u>53</u>
<u>Figura 3: Imagem do teste do quadrado. Foto-Dado da pesquisa de campo. 2008</u>	<u>55</u>
<u>Figura 4: Aparelho de Flexão de Braços em suspensão modificada</u>	<u>56</u>
<u>Figura 5: Imagem do teste da barra modificada. Foto-Dado da pesquisa de Campo 2008</u>	<u>57</u>
<u>Figura 6: Mecanismo para a regulação da secreção de Glicocortóides</u>	<u>97</u>
<u>Figura 7: Esquema do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal</u>	<u>99</u>

<u>LISTA DE TABELA</u>	<u>Página</u>
<u>Tabela 1: Apresentação dos Núcleos e números de indivíduos atendidos</u>	<u>65</u>
<u>Tabela 2: Características da constituição familiar. 2008</u>	<u>71</u>
<u>Tabela 3: Aspectos profissionais e culturais dos pais. 2008</u>	<u>73</u>
<u>Tabela 4: Diferença da presença de bullying na Escola e Núcleo</u>	<u>78</u>
<u>Tabela 5: Semelhança entre as duas Instituições</u>	<u>87</u>
<u>Tabela 6: Autores do <i>Bullying</i></u>	<u>91</u>
<u>Tabela 7: Percentuais de gordura corporal do educandos</u>	<u>94</u>
<u>Tabela 8: Padrões percentuais de gordura corporal do educandos</u>	<u>95</u>

SUMÁRIO

<u>PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</u>	<u>1</u>
<u>Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do ensino fundamental e a relação com a atividade física.....</u>	<u>1</u>
<u>PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</u>	<u>2</u>
<u>Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do ensino fundamental e a relação com a atividade física.....</u>	<u>2</u>
<u>DEDICATÓRIA.....</u>	<u>4</u>
<u>AGRADECIMENTOS.....</u>	<u>5</u>
<u>1 - INTRODUÇÃO.....</u>	<u>11</u>
<u>2 – VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR</u>	<u>16</u>
- Fenômeno Atual: Violência.....	16
Violência e Habitus no Contexto Escolar.....	25
- Desenvolvimento Educacional: a Escola e seu Papel na Educação.....	30
<u>3 - PERSPEctIVA DA DISCIPLINA eDUCAÇÃO Física.....</u>	<u>37</u>
- Características da Concepção Construtivista.....	44
- Características da Concepção Saúde Renovada.....	45
- Características da Concepção Desenvolvimentista.....	45
- Características da Concepção Crítico-Superadora.....	46
<u>4 - ETAPAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</u>	<u>49</u>
- Organização da Atividade Adaptada.....	61
<u>5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</u>	<u>70</u>
<u>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>114</u>
<u>7 - REFERÊNCIAS</u>	<u>118</u>
<u>8 - APÊNDICES.....</u>	<u>123</u>
<u>APÊNDICE A : Entrevista Semiestruturada – Educadores.....</u>	<u>123</u>
<u>APÊNDICE B: -Entrevista Semiestruturada – Educandos.....</u>	<u>124</u>
<u>APÊNDICE C: Questionário para os Educandos.....</u>	<u>125</u>
<u>APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os Educadores).....</u>	<u>130</u>
<u>Telefones:</u>	<u>130</u>
<u>APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os Pais).....</u>	<u>132</u>

1 - INTRODUÇÃO

As Instituições Educacionais são responsáveis pela formação de cidadãos. Portanto, devem ter como eixo norteador e discussão de conteúdos ditos cultos. Em outras palavras, a escola deve formar seus alunos com base científica. Seus educandos devem ter plena consciência de seus direitos e deveres na sociedade. Eles devem, também, ser capazes de diferenciar um conhecimento de base científica de um conhecimento de senso comum, em uma certa comunidade. Desse modo, possivelmente respeitarão a pluralidade cultural que se expressa no seu cotidiano e com ela conviverão.

No entanto, muitas Instituições Educacionais se encaminham para a intolerância no processo de ensino-aprendizagem. Essa intolerância inclui a violência física e simbólica e atinge todos os agentes que estão envolvidos com o processo educacional.

A violência é um fenômeno social que gera representações e necessita ser entendida a partir dos comportamentos e práticas sociais humanas. Estas atitudes dão base, em conjunto com os sistemas simbólicos, para atribuir significado. Cada grupo social elabora, a partir de suas ações no contexto social, um sistema de representações simbólicas. É um “sistema representacional” para lidar com situações sociais complexas. Ele funciona como um sistema de códigos, que dá sentido às condutas e possibilita a compreensão da realidade social (GUIMARÃES e CAMPOS, 2006).

Com relação a algumas definições de violência, os estudos científicos de Smith e Sharp (1994) relatam que a violência nos espaços escolares, além da conotação física, possui conotações emocionais. A conotação emocional da violência é reconhecida por termos como: condutas antissociais, agressividade, nervosismo, desengajamento e desinteresse pela aprendizagem.

Foram denominadas *bullying* as conotações emocionais da *violência*, principalmente no âmbito escolar. O *bullying* é definido como o abuso psicológico ou físico contra um indivíduo que não tem condições de se defender, sendo intimidado sistematicamente, proporcionando a exclusão social e a desvalorização pessoal no cotidiano em que o mesmo está inserido (SMITH E SHARP, 1994).

Bourdieu (1979) expressa em seus textos que educandos oriundos de meios sociais desiguais possuem heranças culturais diferenciadas e tendem a agir de acordo com essa cultura já interiorizada. Os educandos que não têm em seu meio social a familiarização com a cultura escolarmente valorizada e a arte tendem a ser, de alguma forma, excluídos pela escola. O conhecimento passado pela escola a esses agentes é um arbitrário cultural, uma violência simbólica. Para difundir a cultura socialmente legítima e valorizada universalmente é necessário que esses educandos tenham contato com os conhecimentos e com práticas culturais consideradas legítimas, pois, com maior contato com essas informações, o indivíduo tende a apresentar maior desenvoltura no desempenho escolar. Desse modo, os educandos reestruturaram seus “habitus”. Esse é o principal conceito da Teoria Bourdieuniana, que pode ser entendido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias, para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (ORTIZ, 1983, p.60-61).

A questão da violência na escola se vincula às relações no espaço escolar, de forma significativa. Temos o objetivo de detectar a visão dos alunos sobre esse fenômeno¹. Nos próximos dois parágrafos justificamos teoricamente esses dois aspectos relacionados à violência.

É necessário analisar a violência como expressão cultural e social que tenda a variar em consonância com o contexto sociocultural. Desse modo, a violência pode demonstrar os valores e códigos culturais que permeiam as relações sociais e culturais. A violência se revela, então, como um fenômeno multifacetado, que assume formas e sentidos variados, de acordo com o momento específico. Apesar da dificuldade de delimitação conceitual, isto parece ser consenso entre os pesquisadores (MICHAUD, 2001; VELHO, 1996; WIERVIORKA, 1997).

Bourdieu (apud MONTAGNER, 2006) ressalta que a expressão corporal pode ser a nossa condenação social. Ela pode revelar as regras familiares e de classe, as limitações

¹ Nasce, aí, a necessidade de analisar como estudantes oriundos de diversas frações de classe (i) se reestruturam e vivenciam seus relacionamentos escolares e (ii) como a disciplina Educação Física pode contribuir para amenizar a violência escolar.

coletivas, o imaginário grupal que vem constituir o corpo biológico. Assim, o modo com que a sociedade pressiona os indivíduos produz redes sociais, em que os agentes devem se inserir. Nota-se que, após ter sentido profundamente a falta de aptidão física ou estigmas valorizados pela sociedade, o corpo e suas atitudes são marcados como tatuagem, sob pena de serem levados à morte cultural e à inexpressividade corporal. Em nossa sociedade, o corpo é o suporte da construção da identidade individual, que é formada pela relação do indivíduo com a estrutura social.

Nessa perspectiva, a escola é uma Instituição que faz parte do cotidiano da sociedade. Ela está inserida na estrutura social. Portanto, é também nela que se desenvolve a violência estabelecida na realidade dos sujeitos que frequentam esse espaço. A violência apresenta-se de forma subliminar em muitas situações, como intimidações, ofensas, ameaças, acusações e chantagem, entre outras. Os responsáveis pela educação na escola tendem a não ter consciência dessas agressões, que reprimem suas vítimas, pois essas são exercidas de forma velada. Assim sendo, processos educacionais inadequados, que envolvem aspectos culturais, sociais e econômicos, podem legitimar a violência.

A violência na escola acaba permeando categorias específicas, como o *bullying*. Nesse sentido, a questão de pesquisa pode ser expressa da seguinte maneira: Quais as formas de violência que mais agridem os educandos e como os mesmos reagem como membros dessa comunidade? São vítimas, agressores ou vítimas agressoras e testemunhas?

Para encaminhar respostas a essa questão, o objetivo geral foi identificar os vários tipos de violência que estão presentes no espaço escolar e no contexto da disciplina Educação Física. Procuramos, também, elucidar o modo como os educandos reagem, aceitam e se reestruturam diante desses modos de violência e qual a contribuição da disciplina Educação Física para atenuar esse processo.

Como objetivos específicos, procuramos:

- (a) analisar a influência dos diversos tipos de violência no desenvolvimento das características e aptidões físicas dos estudantes do espaço escolar considerado;
- (b) identificar se as atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física tendem a atenuar as atitudes consideradas agressivas pelo senso comum, consequentemente, violentas.

Para melhor acolher e definir o objeto de estudo do presente trabalho apresentamos, primeiramente, algumas considerações teóricas. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos, com análise e discussão dos dados. Por fim, concluímos o estudo constatando a presença do *bullying*.

2 – VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

– Fenômeno Atual: Violência

Somos permanentemente provocados a pensar na violência que assola nosso país, nos vários contextos em que a mesma surge, na inserção de crueldade e descontrole que presenciamos.

Assim, a violência é um fenômeno que está inserido no processo histórico da sociedade, nas diversas classes sociais ou frações de classes. Nesse contexto, a história da humanidade sempre apresenta, no seu processo, algum tipo de violência. Cada sociedade possui características específicas de violência, em consonância com sua herança cultural e contexto social. Gilberto Velho explica que:

Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que, de início, associa-se a uma idéia de *poder*, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro. (VELHO, 1996, p.10)

A violência é “desenvolvida” em relação com as tradições e costumes de cada sociedade. Ela tende a estar presente nos atos mais rotineiros e triviais de um indivíduo e, em muitas ocasiões, faz parte de seu habitus. Isso a torna espontânea e permanente, perturbando, assim, aqueles que por ela são vitimados. Essas vítimas são sistematicamente

coagidas e afligidas. Segundo Minayo e Souza (1999), as crueldades mais aterrorizantes se articulam com a violência velada, que se torna natural no cotidiano do indivíduo. Minayo e Souza afirma que:

Estudos de Chesnais (1981) e Burke (1995) reafirmam a idéia de que não se pode estudar a violência fora da sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas que, por serem construídos por determinada sociedade, e sob determinadas circunstâncias, podem ser por ela desconstruídos e superados (1999, p. 5).

A violência pode ser classificada em violência estrutural, violência de resistência e violência da delinquência (MINAYO E SOUZA,1993). Descrevemos estas formas de violência a seguir.

A violência estrutural é aquela que se desenvolve através manipulação do poder, utilizando Leis, Instituições ou Nações econômica ou politicamente dominantes, com o objetivo de manter privilégios para uma classe em detrimento dos direitos de outra. A característica desse tipo de violência faz com que o indivíduo aceite as regras impostas por essas instituições ou estruturas, expressando o consenso através da persuasão que, conjuntamente com a repressão e a violência, assegura a manutenção da estrutura do poder:

[...] que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da

família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. (MINAYO E SOUZA, 1993, p.8)

Os indivíduos vitimizados são privados dos direitos legítimos, pois vivem a opressão como se fosse a liberdade; assim, aceitam e assimilam a situação, constituindo o senso comum. Trata-se, portanto, de uma população em situação constante de risco, tolerando a sua trajetória de vida e os efeitos da violação dos direitos humanos. De acordo com estudos de Minayo, essa violência é "aquela que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o desemprego e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora" (1990, p. 290).

A violência de resistência é gerada pela insatisfação e indignação dos indivíduos como resposta à não aceitação da violência estrutural; eles reagem às opressões sofridas, procurando resgatar seus direitos à cidadania. Essa violência estimula a ação organizada da classe trabalhadora contra as configurações de abuso às quais estão submetidos, como desigualdade econômica, abuso política, defasagem cultural, assim solicitando o seu direito à cidadania, independente dos gêneros. Assim, "[...] expressa o grito das classes e grupos discriminados, geralmente de forma organizada, criando a consciência da transformação" (MINAYO, 1990, p. 290).

Desse modo, o grande enigma para a diminuição da violência é persuadir os sistemas, as instituições e estruturas organizadas a abdicar de suas idéias repressoras e fornecer à sociedade os direitos solicitados.

A violência da delinquência é a ilegalidade ou clandestinidade do indivíduo a partir da lei institucionalizada. Para analisar a transgressão da lei é necessário contextualizar o meio socioeconômico em que está inserido seu transgressor, relacionar os componentes que o incentivaram a práticas ilegais. A violência estrutural, com suas características de produção de desigualdade social, tende a produzir componentes que impulsionam o indivíduo para o caminho da violência da delinquência.

A violência da delinquência tende a ser desencadeada por fatores como a tentativa dos educandos de serem aceitos em um determinado grupo social. A inclusão social dos indivíduos na busca de conquistas de reconhecimento que não podem ser alcançadas com diálogo estimula outro tipo de solução: os indivíduos defendem-se agressivamente de possíveis críticas e ameaças do cotidiano. Portanto, tal violência começa pelo instinto de sobrevivência e continua em todo o processo social, com a fragmentação do conhecimento e reconhecimento no contexto do cotidiano.

A presença da violência é tão rotineira no cotidiano do indivíduo que tende a ser interiorizada como natural. Ela produz intensa desigualdade na sociedade que a permeia. Ela se concretiza de várias formas e nos diferentes níveis das relações entre todos os

indivíduos e grupos sociais. Assim, o homem vive frustrações das baixas probabilidades de realização.

Como ressalta Pichon-Riviere (apud PEREIRA, 2003, p.28): “Disto surgem tremendas tensões carregadas de hostilidade e que contam com um denominador comum: agressão. Esse medo é hoje uma doença universal, e contra ele surge um mecanismo de defesa: a violência”.

A violência está inserida na sociedade e cada vez mais é um fator de risco na qualidade de vida dos cidadãos. Entretanto, essa violência invade os limites dos “muros” escolares e está presente nas relações sociais dos educandos, no âmbito escolar .

Alguns estudos (FANTE, 2005; PINHEIRO, 2006) têm apontado ainda a existencia da violência intraescolas, conhecida no Brasil pelo conceito de *bullying*, reconhecida como atividades de relacionamento muito antigas no âmbito escolar, mas na atualidade estão sendo analisados os resultados devastadores nas relações e conduta dos educandos. O *bullying* pode ser reconhecido por:

[...] comportamento cruel nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeinhas” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. (FANTE, 2005, p. 29)

Pinheiro (2006, p.15) descreve *bullying* como “[...] uma forma de violência frequente ocorrida entre colegas na escola” . Nesse contexto, o *bullying* tem como particularidade vitimizar os indivíduos com agressões psicológicas, físicas e sexuais.

Segundo Lopes Neto & Saavedra (2003), a violência subdivide-se em duas categorias: a indireta e a direta. Na categoria de ações diretas, as intimidações são pessoalmente executadas pelo algoz. Ele intimida a vítima com agressões físicas e/ou verbais, toma posse de objetos, etc. No que diz respeito à categoria de ações indiretas, diz-se que são aquelas em que o agressor tem por objetivo excluir ou discriminar o agredido por meio de boatos e histórias que denigrem a sua representatividade no meio social. Essas duas formas de violência tendem a acarretar um desinteresse pelo ambiente escolar e social.

Para Lopes Neto e Saavedra (2003, p.46):

O hábito de colocar apelidos parece ser uma das formas mais frequentes em todo o mundo. A identificação dos jovens pelo uso das palavras que se referem a alguma característica individual como, por exemplo, ser gordo, magro, negro, baixo, usar óculos, etc, pode parecer brincadeira sem maior consequência, mas em muitos casos pode ser causa de sofrimento e angústia para quem é assim denominado.

Observamos outras atitudes que também são consideradas *bullying*, como apelidos, xingamentos, ameaças, comentários maldosos e arruaça, entre outros. Essas atitudes tendem a inibir de forma significativa o comportamento das vítimas no âmbito escolar e muito prejudicam seu desempenho na escola.

Podemos classificar a atuação dos educandos envolvidos em *bullying*, detectando as suas características mediante o papel social que representam, como:

alvos de Bullying - são os alunos que só sofrem BULLYING;
alvos/autores de Bullying - são os alunos que ora sofrem, ora praticam BULLYING;
autores de Bullying - são os alunos que só praticam BULLYING;
testemunhas de Bullying - são os alunos que não sofrem nem praticam Bullying, mas convivem em um ambiente onde isso ocorre. (LOPES NETO ET AL, 2003, p.3)

Podemos constatar que os educandos passam no mínimo quatro horas por dia em uma Instituição Escolar e têm como possibilidade fazer parte de Núcleos de Apoio durante mais quatro horas. As escolas, assim como os Núcleos, têm um papel importante na vida dos educandos, para promover sua educação e desenvolver uma identidade como membro de uma sociedade ou grupo.

Porém, os educandos tendem a desgostar da Escola ou do Núcleo de Apoio quando esses não cumprem seu papel de agente da educação. Os educandos sentem-se excluídos ou coagidos nesse meio social a que pertencem, e não mais desejam frequentá-lo. Eles passam a reconhecê-los como locais de intimidação pessoal. Nesse contexto, os educandos tendem a desenvolver comprometimento físico, social e educacional.

Para Lopes Neto (2005, p. 3):

A escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenho insatisfatório, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de

crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante situações de tensão.

Ainda, de acordo com estudos de Fante (2005, p. 21), atitudes que envolvem educandos podem ser:

[...] Cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente (ao menos três vezes por ano) sobre a mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos[...].

Portanto, somos permanentemente provocados a pensar novas maneiras de minimizar a violência no interior da escola. Procuramos, também, pensar meios para minimizar os prejuízos dos educandos que sofrem com os abusos que se tornam rotineiros. Os educandos vitimizados podem ser ameaçados durante anos pelos seus predadores, no contexto escolar, sem que o educador observe o quanto esse tipo de relação prejudica o rendimento escolar e o relacionamento social das vítimas.

Os estudos sobre violência no ambiente escolar têm mudado suas preocupações com a violência entre os alunos e dos alunos com o espaço físico da escola. Antigamente, somente a violência dos professores com os alunos e dos alunos com os professores era estudada. De acordo com Abramovay et al (2002, p.86),

[...] De análises em que a ênfase recaía sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, os estudos passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores.

A violência é variável, de acordo com o contexto que a produziu. Portanto, é necessário conhecer essa realidade, como o local e o grupo de indivíduos, o conceito de

violência e a posição social dos sujeitos estudados, como professores, diretores e alunos, e também categorias como idade e sexo. Após levantamento dos dados é necessário analisar as peculiaridades e características do local e das atitudes dos indivíduos inseridos nesse contexto, para detectar se existem características específicas de comportamento com violência.

A Instituição Escolar deve ter como objetivo o ensino formal, desenvolvendo nos seus educandos o reconhecimento dos seus direitos e deveres, solidariedade, viver e trabalhar, desenvolvendo a formação cidadã. Assim, destaca-se uma vida, em sociedade, de respeito mútuo. De acordo com Fante (2005, p. 91), “Agir contra o *bullying* é uma forma barata e eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade”.

Em seus estudos, Lopes Neto e Saavedra ressaltam que (2003, p.60): “O professor que estimula a competição terá alunos competitivos; se adotar uma postura autoritária dará origem ao surgimento de condutas tiranas por parte de alguns alunos e outros poderão sentir medo e insegurança”.

Os educadores que não têm conhecimento sobre o fenômeno ou ignoram o mesmo no âmbito escolar tendem a adotar uma postura de promotores de *bullying* dentro da sala de aula ou espaço escolar. Tal leniência incita o comportamento negativo e tem grande chance de dar origem a problemas que degradam as boas relações sociais, como imposição de autoridade, intimidação, etc.

A escola, por ser um espaço institucional, tem por objetivo respeitar a heterogeneidade dos indivíduos. Ela recebe educandos de várias idades, culturas e valores, fato que não deve contribuir para o surgimento de conflitos, anseios ou busca a de autoafirmação que tende acontecer na maioria das escolas.

Nesse contexto, é necessária a conscientização dos alunos em relação ao problema. O educando deve ser levado a refletir sua realidade e as possibilidades de transformação da mesma em detrimento do *bullying*.

A violência estrutural sofrida ou presenciada pelos educandos, em particular dentro de seus lares, reflete-se no interior da sua escola. A herança cultural é reestruturada nas vivências adquiridas em seus lares e em sua comunidade. Muitas vezes, esses educandos tornam-se agentes agressores ou se retraem ao ser vitimados por atitudes violentas.

Segundo Pinheiro (2006), as crianças que tendem a se envolver em *bullying* são oriundas de lares que apresentam características como hostilidades, permissividade e desafetuosidade, e que não têm o diálogo como forma de disciplina, mas sim a violência física.

Violência e Habitus no Contexto Escolar

Bourdieu (1998) expressa que existe relação entre a cultura interiorizada pelos indivíduos e as desigualdades escolares. A escola valoriza competências que na realidade são adquiridas no interior da família, como a relação natural com as práticas tidas legítimas e cultas como frequência a teatros, museus e cinemas, além de formas de relacionamento com práticas esportivas, entre outras.

O habitus é o fruto das condições materiais de existência que impõem atitudes e escolhas do indivíduo dentro do possível e do provável das possibilidades que estão implícitas dentro da realidade em que está inserido, como naturais, essas aspirações, que para outros grupos sociais, podem ser impensáveis.

As condições materiais de existência que estruturam o investimento econômico e social das famílias se expressam através de convivência familiar, como interditos, conselhos, lições de ética, conflitos e tipos de violências, entre outros, que formam a estrutura do habitus que permanece, no princípio da percepção e da análise de toda experiência posterior, como, por exemplo, na atitude da família em relação à violência, ao estudo, uso de álcool, investimento cultural, aulas particulares, etc.

Bourdieu explicita que "na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar" (1998, p. 42).

Portanto, são as representações dos ensinamentos do passado do indivíduo, que refletem no seu presente e tendem a determinar o seu futuro, por meio das atitudes, costumes,

posturas e hábitos que podem ser transmitidos de geração para geração como naturais. São condutas aprendidas no cotidiano do indivíduo que são inseridas no seu capital cultural.

O capital cultural é composto pela herança familiar, que tende a influenciar nos investimentos e definições do destino escolar da prole. Na medida em que os educandos possuem esse capital cultural legítimo tendem a se favorecer no desempenho escolar, pois promove a aprendizagem dos códigos e conteúdos que a escola sanciona e difunde. (BOURDIEU, 1964).

Segundo Bourdieu (1964), a cultura escolar é similar à cultura da elite. Portanto, essa identificação agrega vantagem às classes cultivadas, à cultura escolar, como estilo, preferências e desenvoltura, que são valorizados no campo do ensino. Nesse contexto, o sistema educativo assegura a reprodução cultural e prestígio de alguns educandos e desprestígio de outros. Assim, as classes tidas como desfavorecidas devem apresentar a fervorosa aquisição à cultura, e da escola tudo esperar, pois é através do trabalho exaustivo que tendem a apropriar-se de alguns dos aspectos da classe cultivada para poder ascender na sua trajetória de vida. Desse modo, o sistema de ensino convenciona as desigualdades, por meio da transformação do privilégio social, em dom pessoal, o que assegura o mérito individual.

Assim, quem não possui essa relação natural com as práticas culturais tidas como legítimas e socialmente valorizadas tende a incidir no fracasso da sua trajetória escolar e a relacionar-se com um ambiente cercado de atos degradantes como se fosse puramente natural. Esse tipo de exclusão velada é muitas vezes explicado pela desvalorização pessoal, como falta de vontade particular e incapacidade intelectual, e não as falhas de inclusão intelectual e social dos educandos no âmbito escolar.

O habitus de um agente singular pode ser analisado quando reportado ao habitus de seu grupo ou fração de classe, observando-se a partir da situação originária de classe.

Vasconcellos ressalta que:

Pierre Bourdieu elabora, assim, um sistema teórico que não cessará de desenvolver: as condições de participação social baseiam-se na herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos o *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação sutil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles.(2002 , p.82)

A violência simbólica opera no senso comum ou cotidiano do educando de modo oculto e imperceptível; desse modo, os educandos apresentam essa influência através das suas atitudes, discurso, modo de se vestir e se relacionar.

Nas palavras de L'Apicciarella (2003, p. 1), a violência simbólica pode ser bem entendida quando observada em frações de classes:

Ao focalizarmos "grupos menores", constataremos que o problema da violência simbólica é ainda mais gritante. Uma criança da periferia, por exemplo, tem um cotidiano muito distante do que é ensinado na escola. Na escola ela aprende que é importante estudar para ter uma profissão, para "ser alguém na vida". No entanto, muitas vezes esta criança trabalha para ajudar a família e, dependendo do caso, viver para ela é uma questão de sobreviver. Outro exemplo está na realidade das crianças que residem nas favelas dos grandes centros urbanos, onde é comum a família viver salvaguardada por traficantes: o mocinho que protege sua família torna-se o bandido, que na escola é tratado como o maior dilacerador da instituição família.

Segundo a Teoria Bourdiniana, a violência pode ser, para muitos, imperceptível:

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, desconhecimento, ou, mais precisamente, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma [...] (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

Nota-se que a violência não faz parte da natureza humana como intrínseca na sua genética, mas de reproduções das suas atitudes inerentes ao meio social. De acordo com Minayo e Souza:

É, hoje, praticamente unânime, por exemplo, a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade. Portanto, para entendê-la, há que se apelar para a especificidade histórica. Daí se conclui, também, que na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual (1993, p.7).

E, ainda:

Podemos destacar que “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU e PASSERON, 1998. p.7-8)

- Desenvolvimento Educacional: a Escola e seu Papel na Educação

Mais especificamente, nesta pesquisa estamos trabalhando com jovens ditos excluídos que frequentam um Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente, em foco na melhoria de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar. Nesse sentido é importante apresentar a concepção de educação e escola que orienta nossa pesquisa.

A crescente valorização dos direitos humanos e dos conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e da justiça social, produz a gênese de uma nova mentalidade. Essa nova mentalidade se revela na elaboração de novos documentos, de relevante significado, o que evidencia as novas concepções jurídicas, políticas e filosóficas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm delinear, a partir de 1997, uma nova perspectiva de educação em todo o território nacional, redirecionando como possível a inclusão e manutenção de todos os agentes na escola.

Delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o modelo de educação cidadã tem o princípio básico de que todas as aulas devem ser inclusivas. O princípio da inclusão de todos os alunos, levando em consideração as suas diferenças pessoais, deve ser independente do docente, da área e da atividade. Segundo os PCNs:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas

corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1997, p.19).

Como política de Estado, tem-se observado uma grande preocupação com a questão da inclusão (no sentido mencionado no parágrafo anterior) dos alunos e a prevenção da violência na escola. Mas essas preocupações não se integram com outras atividades programadas. Em geral, alunos que de alguma forma carregam algum tipo de estigma social podem ser frequentemente excluídos do convívio em sociedade e do direito de exercer sua cidadania. O quadro de exclusão social dificulta cada vez mais a obtenção de uma educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, ser educando significa participar ativamente da vida escolar, independentemente de religião, etnia, gênero ou deficiência física. O objetivo de ter mais educandos é restringido pela violência escolar. A violência, no Brasil, é responsável pela principal causa de mortalidade na faixa entre 05 a 49 anos, sendo que, de 15 a 29 anos, ela atinge o percentual alarmante de 64.40% das mortes, conferindo inegavelmente, à violência, um caráter de Problema de Saúde Pública (MINAYO e SOUZA, 1993). Uma das justificativas desse pensamento é a falta de oportunidades para participação dessas pessoas na sociedade, retrato do modo como foram encaradas a violência física e a violência simbólica, através dos tempos. Vemos, então, um processo de retroalimentação do sistema que, de algum modo, deve ser quebrado.

A ruptura desse processo é favorecida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que explicitamente menciona que a educação é direito de todos, independente de diferenças físicas, étnicas, econômicas e de gênero. Portanto, a escola inclusiva destaca-se como uma instituição que deve favorecer o bem estar dos educandos, independentemente de suas diferenças. Ela deve trabalhar com os estigmas com que muitos indivíduos se deparam ao longo da sua existência, e ter como princípio o exercício da cidadania.

Em suma, através dessas análises consideramos ser possível contribuir para uma possível reestruturação do “habitus” dos educandos. Para isso, pode-se ampliar o seu capital cultural e proporcionar uma reorganização e reestruturação de conhecimentos. Nesta nova abordagem, é importante procurar desenvolver nos educandos meios para que eles possam utilizar suas experiências, sua realidade e seu cotidiano para ampliar suas informações e sua formação cultural.

Estudos referentes à reestruturação do “habitus” já foram iniciados experimentalmente em aulas de Educação Física ministradas pela pesquisadora em uma escola municipal da cidade de São Carlos – SP - Brasil. Nessas aulas, procuramos contribuir para o desenvolvimento da alfabetização dos educandos, por meio de jogos que focam sua realidade. Os indivíduos que participaram do experimento provinham de uma camada social desprovida de uma cultura legítima e socialmente valorizada, de acordo com a cultura culta universal, possuindo um Capital Cultural reduzido. Naquele contexto, o objetivo da pesquisa foi trabalhar com a realidade dos agentes, procurando ampliar seu

Capital Cultural, utilizando as experiências de seu cotidiano e as reformulando. O trabalho teve resultados positivos, no que diz respeito ao processo de alfabetização dos educandos, tal como em outros objetivos propostos².

Essa experiência prévia mostrou ser absolutamente necessário identificar nos educandos quais são as suas representações sobre as relações sociais no âmbito escolar e como eles lidam com essa nova perspectiva de desenvolvimento das atividades físicas na realidade que se apresenta no universo globalizado. Além disso, foram identificadas, por meio das atividades desenvolvidas, quais as estratégias que os educandos utilizam para a reconstrução de valores e significados, ao reinterpretar seu mundo e seus códigos.

Enfatizamos que a reestruturação do “habitus” não se limita apenas aos sistemas educacionais, mas se prolonga nas atividades não formais dos educandos na procura de uma formação mais geral.

A escola é uma Instituição importante na sociedade, e é neste contexto que deve ser valorizada. Porém, hoje, os responsáveis (familiares) pelos educandos tendem a negligenciar a educação primeira, que deve ser desenvolvida no núcleo familiar. A família não deve descuidar da educação de suas crianças, adolescentes e jovens, “terceirizando” essa responsabilidade para a escola. Cabe ressaltar que o objetivo primordial da Instituição

² Este trabalho resultou em um artigo intitulado “O Jogo em Direção à Alfabetização - Queima Alfabético”, que foi publicado na revista Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação, 2000 b..

Educacional é contribuir para aquisição de conhecimentos sistemáticos, de cunho científico, para a formação do cidadão.

A Constituição Federal de 1988 expressa, no seu Art. 205, que a educação é reconhecida como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996a, p. 183).

A Instituição Educacional que tem como objetivo o desenvolvimento dos conteúdos é a escola, pois nesta existem diretrizes para a organização do planejamento curricular, assegurando a sequência de conteúdos e um escopo maior de informações legítimas e socialmente valorizadas. Nesse contexto, a escola assegura a ampliação do Capital Cultural dos indivíduos que estão inseridos nesse espaço. Portanto, além de ter o objetivo de propiciar o conhecimento aos educandos, deve ensiná-los a analisar de forma crítica os mais variados temas e levar essa experiência para sua conduta no cotidiano.

Essa explicação justifica a função da escola como responsável por difundir conhecimento. A escola representa apenas uns dos pilares para educar o indivíduo, pois há outros setores da sociedade que influenciam nessa educação, como família, clubes e trabalho, entre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que concorrem em outras instâncias, como família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia (1997, p. 42).

A escola tem um papel primordial na vida dos indivíduos de toda a sociedade; é nela que os educandos têm contato com informações legítimas e valorização social, e têm seu comportamento reestruturado com regras que devem ser respeitadas no interior da mesma.

Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, “Todas as vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos. Na escola, os alunos aprendem se são, ou não, dignos de respeito e valorização pela própria qualidade do espaço físico que lhes é destinado e do cuidado na organização e no funcionamento escolar [...]” (BRASIL, 1998, p.126).

E, ainda, “A escola, com todas as suas contradições e limites, ocupa um espaço privilegiado na vida dos adolescentes e jovens, e influi, intencionalmente ou não, na construção de suas identidades e projetos de vida, entre outros aspectos” (1997, p.126).

Segundo Bourdieu (1979), a partir da valorização do Capital Cultural como investimento básico da escola, formam-se a infraestrutura e a organização educacional, refletindo a importância do investimento, tanto no Capital Cultural como nas relações sociais. Nas representações sociais e na organização de grupos de amigos que refletem na influência simbólica do capital cultural. Portanto, o aluno pode sentir-se mais valorizado ou excluído do âmbito escolar, dependendo da representatividade social de sua escola e das condições de relações sociais no interior que o cerca.

Ainda, segundo Bourdieu (1979), deve-se priorizar um ambiente escolar reconhecido e valorizado socialmente pelas famílias e comunidade que valorizem a educação escolar, onde sua prole tenha um ambiente social “distinto”, uma estrutura escolar reconhecida pela sociedade pela sua tradição de qualidade de ensino e formação de seus educandos, relacionando o aprendizado, respeitando a dignidade dos alunos no ambiente escolar em que os problemas são sanados, acatando as regras da Instituição.

3 - PERSPECTIVA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Analizamos as principais leis ligadas à Educação Física no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, que promoveram inovações para os desportos. As Instituições Escolares não obtiveram mudanças em suas regulamentações vigentes. Destaca-se que cada Estado ou Região desenvolve suas diretrizes educacionais com objetivo de sanar as necessidades ou condições locais. Analisando o artigo 217, da Constituição Federal de 1988, pode-se relatar que o desporto educacional deverá ser agenciado pelo Estado e, em alguns casos específicos, o desporto performance.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases n ° 9394 , explicitando uma perspectiva de cunho pedagógico, integrado à realidade escolar. Segundo o artigo 26, parágrafo 3º : “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

A Educação Física passa a ser obrigatória desde os primeiros anos de escolarização e deve ser exercida em todas as escolas do Território Nacional, respeitando as particularidades culturais das regiões (BRASIL, 1996b).

Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita, também, em que situações as aulas de Educação Física se tornam facultativas para o educando:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; [...]
- VI – que tenha prole (BRASIL, 1996b, p. 9).

No decorrer da trajetória da aula Educação Física, no Brasil, essa disciplina incorporou várias concepções em vários momentos históricos, procurando delinear um tipo de comportamento no indivíduo que estava em consonância com a situação governamental. Desde o início da década de 1980, mas, principalmente, em sua segunda metade, pode-se notar que as pesquisas produzidas sobre a Educação Física tratam, em grande parte, da redefinição do papel da mesma na sociedade brasileira (CASTELLANI, 1991).

As pesquisas e os estudos deslocaram-se da aptidão física para as de cunho político--filosófico. Os últimos estudos embasam-se em preocupações sobre o plano pedagógico da Educação Física Escolar. A partir de 1980, a concepção competitivista que norteava a área de Educação Física passa a não ser mais o plano das atenções, começando a ser delineados novos rumos na área (CASTELLANI, 1991).

A ideia central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em especial o de Educação Física, proclama uma Educação ao longo de toda a vida, que idealiza como ponto central uma trajetória de vida de aprender a ser. Uma Educação que proporcione uma formação que não deve ser restrita às etapas específicas da vida, mas um processo de difusão de informação de forma sistemática.

O desporto educacional voltado à formação dos educandos também é ressaltado na Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. No Capítulo III – artigo 3º, destaca-se a importância do esporte nas suas várias manifestações. O desporto pode ser reconhecido nas seguintes categorias:

I - desporto educacional, praticado nos Sistemas de Ensino e em formas assistemáticas e de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II – desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos participantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente (BRASIL, 1998, p.3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não têm como objetivo delinear perfil restrito de conduta entre os professores, como não pretendia delinear uma nova concepção de Educação, neste caso mais específico, uma nova concepção de Educação Física.

O conteúdo do PCN de Educação Física vem para proporcionar um referencial ao trabalho docente, regulando e dando diretrizes para o desenvolvimento do trabalho docente em todo o Território Nacional.

Essa proposta tem como intenção a democratização do ensino, procurando respeitar a concepção pedagógica de cada profissional, garantindo, assim, a liberdade de atuação dos profissionais da área.

A elaboração do PCN possibilitou uma ampla abertura no que diz respeito aos conteúdos, pois respeita as diferenças culturais dos grupos sociais que integram as escolas e as diferentes regiões, dentro do nosso País.

O PCN tem como objetivo que cada profissional da Educação Física parta da realidade e das experiências adquiridas dos seus alunos, contribuindo, assim, para uma possível reestruturação no seu Capital Cultural, ou seja, que os educandos adquiram maior número de informações e conhecimentos consigam codificá-las, melhorando a qualidade de ensino e ampliando os objetivos para a inclusão do aluno.

Visa à melhoria na qualidade das aulas e à inclusão do aluno no âmbito social, trabalhando com as dimensões dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais, proporcionando o confronto do indivíduo com sua realidade, ressaltando a importância da relação entre aprender e fazer e compreendendo o significado dessa aprendizagem.

O educando, contextualizando sua relação com essa aprendizagem, saberá especificar as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais do processo de ensino. Portanto, há relação de aprender a aprender, existindo, assim, uma abstração da informação, gerando o conhecimento. (DARIDO, 2004)

O texto apresentado pelo PCN procura democratizar a Educação, na tentativa de superar as diferenças culturais, partindo da realidade sociocultural dos indivíduos para uma

ampliação dos conteúdos, tornando-os legítimos e socialmente valorizados dentro da cultura culta reconhecida universalmente, sem nenhum caráter de aligeiramento dos conteúdos, descartando o caráter imediatista.

Como foi especificado anteriormente, destaca-se a Educação Física voltada para a formação do cidadão. O esporte educação não deve ser seletivo e deve contribuir para o desenvolvimento integral do educando, procurando desenvolver os hábitos do educando para a prática de atividades físicas no decorrer de sua vida, de forma prazerosa e voluntária, e que, de alguma forma, contribua para diminuir a violência escolar. Os objetivos da área de Educação Física para o desenvolvimento das capacidades globais do indivíduo são:

Físicas: capacidade aeróbica, flexibilidade, resistência muscular localizada, capacidades motoras de equilíbrio, coordenação e agilidade, bem como habilidades motoras de manipulação, locomoção e estabilização, pois esse desenvolvimento possibilita uma maior familiaridade com o meio social.

Afetivas: cooperação, solidariedade, organização de grupos, discussão de temas, construção de regras, altruísmo e confiança.

Aspectos intelectuais: táticas, diálogos, entendimento do contexto da atividade, comunicação e planejamento de estratégias de jogo.

A Educação Física, nessa perspectiva, deve pautar-se em três pilares básicos de desenvolvimento: biofisiológico, social e cultural. Ela deve integrar o educando, com harmonia, na realidade do seu cotidiano.

O convívio dos indivíduos no meio educacional com maiores “valores” sociais é de grande importância. A herança cultural do indivíduo é reestruturada de acordo com o meio em que ele vive. A inclusão dos indivíduos no meio social pode contribuir para uma melhoria estratégica na reestruturação do “habitus” dos educandos permitindo-lhes apropriarem-se do direito de viver em sociedade e minimizar a violência simbólica a que tendem a estar sujeitos.

Segundo Bourdieu (1997), o “habitus” implica informações que se estruturaram nas experiências passadas, formando o início de todo o aprendizado subsequente. Essa herança social adquirida continua a se reestruturar e sofre mutações, pois é dinâmica e sofre influências constantes do meio ambiente.

Uma das atividades que podem influenciar o convívio social de boa qualidade para todos os educandos é possibilitar a participação de atividades físicas cooperativas, que valorizem os educandos, independente de suas aptidões. Ressalta-se que isso deve ser valorizado, pois :

Para boa parte das pessoas que frequentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar[...]” (BRASIL, 1998, p.15).

As experiências amargas sofridas pelos educandos durante as aulas de Educação Física podem, atualmente, ser analisadas como violência simbólica que degrada sua auto-estima. Portanto, as influências sofridas no passado tendem a refletir em suas escolhas no presente. Os educandos têm uma grande probabilidade de se tornarem sedentários, pois não foram respeitados seus limites e expectativas de aprendizado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concreta e afetiva. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (1998, p.19).

Para inclusão do educando na perspectiva da cultura corporal surgiram novas abordagens na área de Educação Física. Esses estudos iniciaram-se após 1985, com a abertura política, deixando para trás o período em que vigorou o regime militar. Assim, com a realização das primeiras eleições estaduais, os intelectuais da área que estavam no exterior começam a retornar ao Brasil. Os primeiros cursos de pós-graduação da área foram fundados nesse momento histórico, dando início à difusão de novas perspectivas teóricas para a área de Educação Física. (MUZZETI, 2000a)

Para analisar tal questão, torna-se necessário um estudo crítico contextual das propostas pedagógicas da Educação Física que surgiram no período de 1985. Convém, entretanto, explicitar as novas propostas pedagógicas que se apresentam no contexto

científico. São elas: Construtivista, Saúde Renovada, Desenvolvementista e Crítico-Superadora

- Características da Concepção Construtivista

A finalidade da concepção construtivista é a elaboração do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. O educando, na construção do conhecimento, deve atuar sobre o mundo, para ampliação de suas informações, pois é da interação com o meio e das resoluções de problemas que o educando constroi o seu conhecimento (DARIDO, 2004). Nesse contexto, a abordagem Construtivista procura resgatar a cultura popular, a partir do capital cultural do educando.

O papel do educador deve ter como perspectiva estimular os educandos a analisar as atividades e, posteriormente, construir ou reestruturar outras atividades, propondo vários desafios para solução de problemas.

Torna-se necessário destacar que o conteúdo principal dessa concepção privilegia os jogos; jogos simbólicos e jogo de regras e brincadeiras, mantendo o resgate da cultura popular e da ludicidade no âmbito escolar (VALDANHA NETTO, 2006).

- Características da Concepção Saúde Renovada

Nessa perspectiva, a principal preocupação dos estudiosos é a saúde pública, que procura buscar possibilidades para modificar a realidade social do momento, uma incidência de distúrbios orgânicos associados ao sedentarismo, pela inexistência da prática sistemática de atividades físicas (GUEDES & GUEDES, 1997).

Essa concepção procura influenciar a Educação Física escolar, com o objetivo de desenvolver hábitos saudáveis na comunidade estudantil, inculcando, assim, hábitos saudáveis na prática de atividades físicas em sua vida adulta.

Os autores Guedes & Guedes (1997) criticam os docentes que apresentam, na área esportiva, apenas as atividades mais ligadas ao senso comum do educando, como futebol, basquete e voleibol; assim, fazendo a ressalva da necessidade de um maior escopo possível de conhecimento de atividades esportivas, possibilitar maior prazer na prática de atividades fora do âmbito escolar e ao longo de toda sua vida, adquirindo hábitos saudáveis. Essa concepção foca a aprendizagem do educando no ensino médio.

- Características da Concepção Desenvolvimentista

Defendida principalmente por Tani et. al. (1988), essa abordagem tem por eixo norteador da Educação Física o movimento, ou seja, o desenvolvimento físico- motor do

aluno. Nessa perspectiva espera-se que, por haver uma sequência no processo de crescimento, desenvolvimento e na aprendizagem motora, deve-se aprimorar a aprendizagem dos movimentos de acordo com as faixas etárias.

Devem ser desenvolvidas as habilidades dos educandos com atividades como: I) Básicas – andar, correr e saltar; II) Manipulativas- arremessar, chutar e rebater; III) Estabilização – girar, rolar e realizar posições invertidas; IV) Específicas – Influências Culturais. Os educandos devem receber uma orientação fundamentada nessas habilidades de aprendizagem porque, dessa forma, os objetivos e necessidades poderão ser alcançados. Essa concepção não se importa com a questão sociocultural. A abordagem desenvolvimentista é direcionada ao desenvolvimento do educando do ensino infantil e fundamental e atinge a faixa etária de 4 a 14 anos.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessa concepção têm por base uma fundamentação na perspectiva do movimento para a Educação Física escolar, não se preocupando com outras aprendizagens que podem estar ocorrendo de forma secundária, como de ordem afetivo-social e cognitiva.

- Características da Concepção Crítico-Superadora

Essa abordagem surgiu com a hipótese da justiça social, com base na teoria marxista, tendo recebido grande influência dos cientistas da educação José Carlos Libâneo e Demerval Saviane (DARIDO, 2004).

Questiona o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições sobre as questões como ensinar, como analisar os conhecimentos inseridos no contexto histórico que o geriu, interpretando-o e assegurando-lhe uma análise da realidade de forma contextualizada.

Segundo Darido (2004, p. 8), nessa perspectiva de contextualização encaminham-se “[...] propostas de intervenção em uma direção e possibilita uma reflexão sobre a ação do homem na realidade”. Portanto, tende-se a conceber influências político-pedagógicas no interior das instituições educacionais.

Tem como base de desenvolvimento as atividades e os jogos cooperativos, como uma ação transformadora de repúdio à exclusão do seu semelhante, procurando sempre o trabalho em grupo e a inclusão social. Nesse contexto, as atividades tornam-se divertidas para todos os educandos, e o sentimento de derrota e fracasso não faz parte do relacionamento dos mesmos. Já os jogos competitivos são para educandos selecionados, que tendem a possuir um melhor desempenho nos jogos, ou seja, possuem melhor aptidão física para atividades desportivas. O desenvolvimento desses jogos para a formação do educando tende a excluir os educandos menos aptos das aulas e não estimular os mesmos à prática de uma atividade física ou esportiva, menosprezando a capacidade do educando de

se desenvolver de acordo com suas habilidades e potencialidades. (BROTTO, 2001). A principal característica é a cooperação, mesmo quando desenvolvendo competições em grupos, o lúdico, e respeitando os limites físicos dos colegas como de si mesmo, proporcionando ao grupo um relacionamento social harmônico no desenvolvimento das atividades, e uma realização tanto pessoal como de grupo na realização das atividades. Cabe ressaltar que foi essa abordagem que embasou as atividades desenvolvidas para os educandos do Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente.

4 - ETAPAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A seguir, demonstramos como foram implementados os diversos aspectos de nossa pesquisa.

Esta pesquisa se trata de um estudo qualitativo e quantitativo, de campo e participante, pois a pesquisadora atuou em aulas de Educação Física no Núcleo.

Com relação ao objetivo específico (a) de analisar a influência dos diversos tipos de violência no desenvolvimento das características e aptidões físicas dos estudantes no espaço escolar, acredita-se que as atividades consideradas violentas possam ser detectadas por meio de procedimentos envolvendo entrevistas e questionários nos quais as relações familiar, social e cultural, bem como a existência de nuances de violência possam ser inferidas. Para o desenvolvimento da pesquisa foram entregues aos participantes da mesma Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Educadores (apêndice D) e para os responsáveis pelos educandos (apêndice E).

Segundo Ludke e André:

É conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas

questões possibilidades a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.(1986, p.46)

Com relação às entrevistas, estas foram realizadas com 16 educandos (Apêndice B) e 8 educadores(Apêndice A). Os educandos são alunos de um Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Ribeirão Preto, e já desenvolvem atividades culturais como capoeira, sapateado, dança de rua e artes manuais, além de receber reforço escolar em disciplinas básicas como português e matemática. Optou-se pela entrevista gravada porque possibilita maior liberdade das respostas para os docentes e alunos. Trata-se de um instrumento composto por questões abertas, de forma a proporcionar a cada sujeito a exteriorização de suas próprias reflexões. Após a transcrição das entrevistas gravadas as fitas foram destruídas, de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. As entrevistas foram realizadas após sete meses de desenvolvimento das atividades previstas no projeto de pesquisa.

A partir das entrevistas fornecidas pelos educadores, tentou-se captar suas práticas, estilos, expectativas e representações em relação ao universo escolar e aos relacionamentos escolares agressivos. Através dos relatos fornecidos pelos alunos³, tentou-se captar as características do “habitus” que é valorizado no âmbito escolar e evidenciar os efeitos e representações da violência escolar.

Os questionários foram aplicados somente aos educandos, a fim de possibilitar a inferência da sua anamnese, contendo quase exclusivamente perguntas fechadas, que se

³ As entrevistas com os educandos foram realizadas com a presença de algumas mães que fizeram questão de estar presentes no momento. Quando os educandos respondiam e contava alguma situação, suas mães delineavam detalhes e fatos ocorridos. O discurso das várias mães foi empaticamente respeitado e incluído no corpo do texto do trabalho.

encontram no apêndice C. O questionário aplicado aos educandos foi adaptado do questionário aplicado por Pinheiro (2006). Os questionários foram aplicados no início da pesquisa, ano de 2008.

Considerando o primeiro objetivo específico, analisar a influência dos diversos tipos de violência no desenvolvimento das características e aptidões físicas dos estudantes do espaço escolar considerado, e, de algum modo, influenciar as atitudes que, em um senso geral, possam ser consideradas violentas, têm-se os seguintes procedimentos de mensuração direta do sujeito: peso, altura, gordura corporal, envergadura, força abdominal, força dos membros superiores e inferiores, velocidade e flexibilidade. Esses procedimentos foram planejados para serem aplicados durante três semanas, com duas aulas semanais, e repetidos num intervalo de sete meses.

Para os procedimentos de aptidão física foram utilizados os seguintes equipamentos:

Balança Filizola: altímetro com precisão de 0,1cm para as medidas de altura e precisão de 50 gramas nas medidas de peso (0 a 150 kg), seguindo os procedimentos propostos por Marins e Giannichi (1998).

Adipômetro Cescorf/Científico para avaliar as dobras: dobra cutânea tricipital (TR) e panturrilha média (PM). Tivemos como base os estudos de Slaughter, et al.(1988) e Lohman (1992). Como exposto na Figura 1:



Figura1: Teste da avaliação das dobras cutâneas – prega panturrilha medial. Foto. Dado da pesquisa de Campo, 2008.

Para avaliação da aptidão física utilizamos a ordem das medidas e testes do Projeto Esporte Brasil - PROESP-BR . O PROESP-BR segue os procedimentos sugeridos pelo Cooper Institute for Aerobics FITNESSGRAM (Cooper Institute for Aerobics Research, 1999), que classificam os alunos em três estágios numa escala ordinal: alunos com desempenho abaixo da zona saudável de aptidão física (ZSApF), alunos com desempenho

na ZSApF e alunos com desempenho acima da ZSApF. ⁴(PEDAGOGIA DO ESPORTE DO CENESP-UFRGS, 2007). Os testes adotados para avaliação da desempenho físico são:

Medida de flexibilidade: um banco de flexibilidade constituído com as seguintes características: um cubo de 30 cm² x 30 cm² e uma régua de 53 cm de comprimento por 15 cm de largura(graduada em centímetros e milímetros), que está fixada no cubo, de forma que 23cm ficam à frente do cubo em sua parte superior (Figura 2).

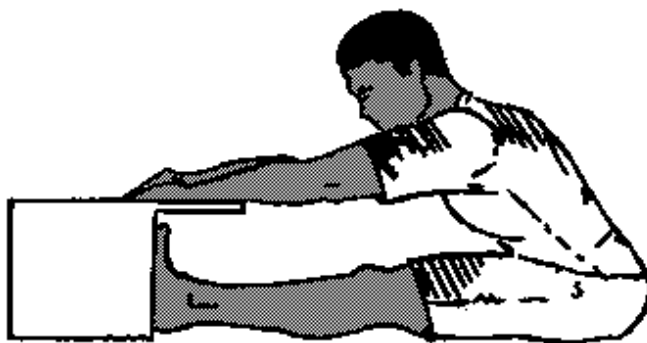


Figura 2: Banco de Flexibilidade (PEDAGOGIA, 2007, p.8)

Teste de exercício abdominal: colchonetes de ginástica e cronômetro. O educando posiciona-se em decúbito dorsal com os joelhos flexionados a 90 graus e com os braços cruzados sobre o tórax. Deve-se iniciar os movimentos de flexão do tronco até tocar com os cotovelos nas coxas, retornando à posição inicial. Deverá o aluno realizar o maior número de repetições completas em um minuto.

⁴ Foram retirados alguns testes que foram considerados de pouca relevância para a análise do trabalho. São eles: teste da corrida de 20 metros e teste dos 9 minutos ou teste do "vai-e-vem".

Teste de força explosiva de membros inferiores (salto horizontal): uma trena e uma linha traçada no solo. O educando coloca-se atrás da linha inicial, com os pés paralelos, os joelhos semiflexionados e tronco ligeiramente projetado à frente. Ao sinal do pesquisador, o aluno deverá saltar a maior distância possível.

Teste de força explosiva de membros superiores: uma trena e um medicineball de 2 Kg. O educando senta-se com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segura a bola de medicineball junto ao peito, com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador, o aluno deverá lançar a bola a maior distância possível.

Teste de agilidade (teste do quadrado): um cronômetro, um quadrado desenhado em solo antiderrapante com 4m de lado, 4 cones de 50 cm de altura. O aluno parte da posição de pé, com um pé avançado à frente, imediatamente atrás da linha de partida. Ao sinal do avaliador, deverá deslocar-se até o próximo cone, em direção diagonal, e assim sucessivamente, até chegar ao ponto de partida. Será cronometrado o tempo de execução do aluno, conforme exposto na Figura 3:



Figura 3: Imagem do teste do quadrado. Foto. Dado da pesquisa de campo, 2008.

Teste da barra modificada: um barbante (ou material similar) e uma armação de madeira com suporte regulável para barra. Tal suporte apresenta as seguintes dimensões: 120 x 50 cm na base; caibros de 12 x 8 cm² acoplados à base, servindo de suporte para a barra de, aproximadamente, 3,8 cm de diâmetro e 150 cm de comprimento. Os caibros que servem de suporte para a barra apresentam uma altura de 140 cm, com orifícios a cada 5 cm, para que a altura da barra possa ser ajustada conforme o comprimento dos braços do avaliado. (Figuras 4 e 5) Uma tábua suspensa de 12 cm de largura por 1,5 cm de espessura é fixada acima dos caibros de suporte, para evitar que a armação possa se movimentar (GUEDES e GUEDES, 1994, p. 48). Será registrado o número máximo de repetições executado pelo educando, sem limite de tempo.

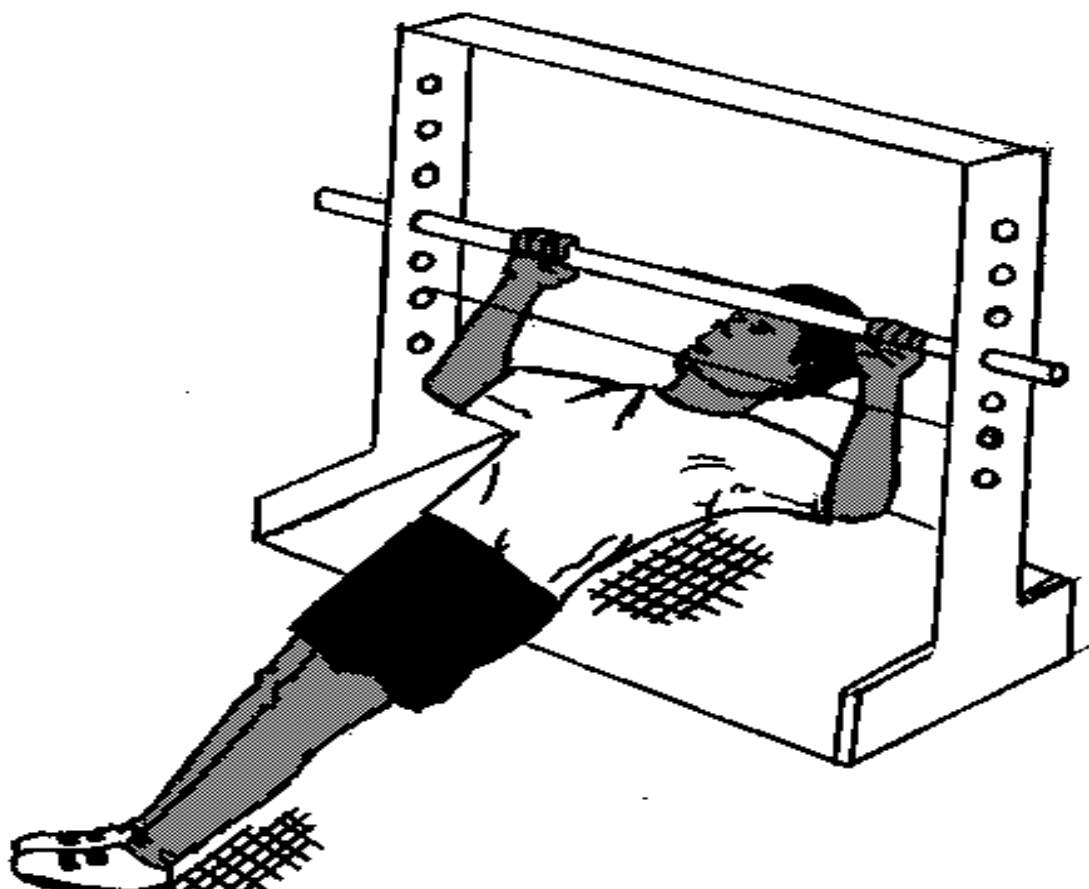


Figura 4: Aparelho de **flexão de braços em suspensão Modificada** (PEDAGOGIA, 2007, p.10)



Figura 5: Imagem do teste da barra modificada. Foto. Dado da pesquisa de campo, 2008.

Para justificar os procedimentos mencionados optamos pela abordagem a partir das representações sociais propostas por Bourdieu (1979), do delineamento da pesquisa por Minayo (1999), e da elaboração do instrumento a partir dos modelos e conceitos que compreendem o desenvolvimento da cultura corporal, como a relação humana com o mundo, considerando a motricidade (movimento humano), quer lúdica, higiênica ou estética.

Os testes foram delimitados, seguindo as possibilidades de análise no desenvolvimento físico. As atividades que foram desenvolvidas com os educandos têm

como base a ampliação cultural por meio de práticas esportivas e informações culturais, por meio de vídeos, etc. Essas atividades constituem o campo da expressão corporal, de acordo com a realidade dos alunos. O valor da atividade no incentivo a prática da Educação Física tem como ponto central amenizar os atos violentos com atividades cooperativas e respeito às regras préestabelecidas.

Nesse contexto apresentamos algumas aulas desenvolvidas no período letivo de 2008 para os alunos e os objetivos que permeavam as atividades.

Aula 1: Atletismo

Objetivo: melhorar a velocidade de reação dos educandos.

Desenvolvimento de atitudes: respeitar as regras préestabelecidas para a atividades

Cooperar com os colegas na execução dos exercícios.

Material: um apito.

Estratégia: cooperação entre os grupos.

Atividades:

- Alongamento;
- Ginástica de solo;
- Atletismo: Exercício para saída da corrida de velocidade;
- Salto em distância, impulsão com as duas pernas.

Aula 2: Atividades Recreativas

Objetivo: consciência corporal; deslocamento de várias formas, concentração, controle da força, recepção de bola.

Desenvolvimento de atitudes: respeitar as regras préestabelecidas para as atividades e cooperação entre os participantes para execução das estratégias de jogos e assegurar a integridade física de seus colegas.

Material: um apito, bola de borracha e jogos completos do alfabeto, elaborados com folha de sulfite, e plastificados, com barbante para colocar no pescoço.

Estratégia: Jogo com cooperação entre seus pares, sem eliminação dos participantes, utilização da elaboração de palavras como estratégia de jogo e análise das dificuldades dos jogadores, para facilitar um bom desempenho dos mesmos.

Atividades:

- Alongamento;
- Análise das regras estabelecidas;
- Queima Alfabético (MUZZETI, 2000a)

Aula 3: Estafeta e Luta

Objetivo: correr, transportar o colega, concentração, aquisição de força e equilíbrio.

Desenvolvimento de atitudes: honestidade, confiança no parceiro de equipe, manutenção da integridade física do colega, respeito às regras préestabelecidas para as atividades e cooperação entre os participantes para a execução das atividades.

Material: um apito.

Estratégia: Sem eliminação dos participantes e trabalho em equipe.

Atividades:

- Alongamento;
- Análise das regras estabelecidas;
- Estafeta carregando na cadeirinha e atividade de cabo de guerra.

Aula 4: Futebol

Objetivo: educativo, para domínio de bola e chute e análise das regras.

Desenvolvimento de atitudes: respeitar as regras pré-estabelecidas para as atividades e cooperação entre os participantes para execução das estratégias de jogo, respeitando suas limitações.

Material: um apito, bola de futebol, pinos de marcação de localização de jogadores, jogos de camisa para dois times e duas traves adaptadas de futebol miniatura.

Estratégia: jogo sem possibilidade de deslocamento pela quadra, cooperação entre seus pares e análise das características dos jogadores, para facilitar um bom desempenho do mesmo.

Atividades:

- Alongamento;
- Análise das regras estabelecidas;
- Futebol de Prego Humano (Adaptado pela pesquisadora)

- Organização da Atividade Adaptada

Os alunos são divididos em duas equipes; cada uma delas escolhe o seu representante na base do gol, que é o espaço da pequena área do gol do jogo de "futsal". Esses representantes apenas podem se deslocar dentro dos limites da pequena área do gol.

A escolha da posse de bola entra em sorteio e a bola é posta em jogo pela equipe que ganha.

Quando a bola, ao ser chutada ou cabeceada pela equipe adversária, se algum participante da equipe ou da outra equipe se deslocar do seu posicionamento já préestabelecido, a posse de bola vai para a outra equipe.

Se a bola, ao ser chutada ou cabeceada pelo adversário, atingir qualquer parte do corpo do jogador da outra equipe, e esta atitude for considerada pelo juiz ou árbitro um ato proposital para prejudicar o desempenho do adversário, tem-se como penalidade perder a posse da bola. A equipe que foi prejudicada ganha um ponto no placar e, se a equipe que executou a infração finalizou a jogada com um gol, o mesmo será automaticamente anulado. O lugar de todos os jogadores é estipulado antes do início do jogo.

O desafio consiste em: os jogadores não podem se deslocar pela quadra e os lugares dos mesmos são marcados com pinos de boliche (seriam os pregos). Eles podem jogar a bola em todas as direções, mas o deslocamento é apenas em volta do pino. Quando o professor inicia o jogo, os alunos que estão em desvantagem, deverão posicionar-se de

tal forma que possam utilizar estratégia de jogo para tentar finalizar a jogada marcando um gol.

O tempo de execução do desafio deve ser estabelecido de acordo com as dificuldades ou facilidades das equipes, antes do jogo ser iniciado; depois, não pode mais haver modificação sem a permissão do juiz.

No decorrer do jogo, a equipe que não conseguir atender às exigências do desafio poderá fazer até duas mudanças na estrutura da localização dos jogadores e nenhum jogador pode ser excluído do jogo.

Os educandos trabalham durante todo o tempo em grupo, pois esse jogo necessita de cumplicidade de todos os jogadores, fazendo com que haja uma implicação maior dos alunos na atividade proposta e um sentido de colaboração e respeito com os integrantes da sua equipe. Esse jogo é educativo para as várias jogadas no futebol como, a valorização do aperfeiçoamento dos passes, o respeito e o trabalho em equipe. Vence a equipe que tiver maior saldo de gols.

Nesse sentido, as atividades citadas possibilitam um acúmulo de novas informações, como a percepção do movimento próprio e também em relação ao movimento do outro ou de um grupo, e das relações sociais que interferem no contexto das aulas, proporcionando um processo de ensino aprendizagem mais eficaz, possibilitando a participação dos

educandos nas atividades e contribuido para uma possível melhora nas relações sociais dos mesmos.

Com relação ao objetivo específico de identificar se as atividades lúdicas, desenvolvidas nas aulas de Educação Física, tendem a atenuar as atitudes consideradas agressivas pelo senso comum, consequentemente violentas, as atividades físicas lúdicas foram ministradas nas aulas de Educação Física, em que as manifestações culturais dos educandos foram observadas pela pesquisadora. O desenvolvimento físico proporcionado pelas atividades lúdicas realizadas foi avaliado conforme mencionado acima. Foram realizadas reuniões quinzenais com os monitores que desenvolviam as aulas de Educação Física para a elaboração das aulas que eram desenvolvidas.

O Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente em que a pesquisa foi realizada conta com atendimento psicológico do Centro Referência de Assistência Social – CRAS, com psicóloga contratada pela prefeitura, que também esteve à nossa disposição, quando necessário.

Este estudo foi aprovado pelo processo n 367/2008, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto –Universidade de São Paulo- USP.

O Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente⁵ é um programa que atende crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 06 a 17 anos e 11 meses. As crianças e adolescentes, para participar dos Núcleos, devem estar devidamente matriculados no ensino fundamental da rede escolar pública, seja ela municipal ou estadual, e frequentar regularmente as aulas. No horário inverso das aulas escolares, os alunos frequentam as atividades desenvolvidas nos Núcleos.

Os Núcleos estão localizados em quatorze áreas periféricas de Ribeirão Preto, com o objetivo de facilitar o acesso e frequência dos indivíduos às atividades. Esse projeto tem como objetivo atender 1.967 crianças e adolescentes no período de 02 de fevereiro de 2008 a 31 de dezembro de 2008, de acordo com a Tabela 1, apresentada a seguir:

⁵ Os dados aqui utilizados têm por base o Projeto dos Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente e o Plano de Trabalho do ano de 2008, da cidade de Ribeirão Preto.

Núcleo	Nº Crianças e Adolescentes
Núcleo I	151
Núcleo II	86
Núcleo III	98
Núcleo IV	146
Núcleo V	247
Núcleo VI	119
Núcleo VII	164
Núcleo VIII	149
Núcleo IX	114
Núcleo X	125
Núcleo XI	194
Núcleo XII	97
Núcleo XIII	114
Núcleo XIV	163
Total	1967

Tabela 1: Apresentação dos Núcleos e número de indivíduos atendidos.

Fonte: Projeto dos Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente e o Plano de Trabalho do ano de 2008.

O critério para escolha do Núcleo para ser realizada a pesquisa foi a questão econômica; o local, considerado como desprovido de materiais didáticos e tido como um dos que apresentava maiores dificuldades em termos educacionais, foi contemplado com a proposta.

O objetivo primordial dos núcleos é implementar processos educativos para crianças e adolescentes, trabalhando em conjunto com as famílias, priorizando o atendimento daqueles em situação de risco pessoal e social, oferecendo um programa de ações preventivas e complementares à escola, desenvolvendo nesse contexto atividades

que contenham uma estrutura de apoio psicossocial e sociofamiliar, com perspectiva de formação para cidadania.

Os conteúdos programáticos desenvolvidos nos Núcleos de Atendimento devem contemplar atividades que desenvolvam ações socioeducativas com o educando, apoio escolar, apresentar um escopo de oportunidades de atividades de cunho sociocultural, como possibilitar a apropriação ou familiaridade com as tecnologias (computação, telecomunicações, técnicas agrícolas, etc). Nessa mesma perspectiva, devem ser desenvolvidas para qualidade de vida, como iniciação ao esporte, oportunidades de lazer, mais aulas expositivas e palestras para ampliação do contexto cultural do educando. Podemos, ainda, ressaltar atividades externas que devem ser monitoradas, como visitas culturais a museus, passeios, viagens, eventos e dinâmicas de grupo.

No contexto de acompanhamento educacional dos estudantes, devem ser realizadas reuniões de orientação para os pais e visitas domiciliares, para melhor orientação socioeducacional.

A rotina dos Núcleos se organiza em dois períodos: manhã e tarde. Os educandos frequentam o Núcleo no período inverso das atividades escolares. O período da manhã começa com o café da manhã; logo após, começam as atividades que se organizam de segunda a sexta – feira, como é o caso da Educação Física, Capoeira, Dança de Rua, Escolinha de Futebol, Informática, Oficina de Tear, Sala de Vídeo e “Tamboreando”, grupo de música. Após o término das atividades, é servido o almoço.

O período da tarde inicia-se com o almoço; logo após, são desenvolvidas as atividades já mencionadas. Por volta das dezesseis horas é servido o café da tarde. Logo após, desenvolvem-se mais atividades, dando-se o término das mesmas às dezesseis horas e cinquenta minutos.

A Lei que vem dar embasamento a esse tipo de programa é a Lei sancionada sob o nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que delineia os direitos a uma vida digna às crianças e adolescentes em todo o território nacional.

Nesse Estatuto, todas as crianças e adolescentes, independente de suas diferenças, sejam elas de raça ou crença, entre outras, são reconhecidas como cidadãos, cabendo ao Poder Público garantir condições para que essa situação se efetive; ressalta, também, a responsabilidade dos pais na educação de seus filhos.

De acordo com as Disposições Gerais do ECA é apresentado o papel da família em relação à educação da sua prole:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.[...]

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio.

Art. 24. A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22. (BRASIL, 1990, p. 4)

Esse documento delinea o direito dos indivíduos nas suas várias dimensões, como:

Art. 53. A crianças e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].(BRASIL, 1990, p. 8)

Art. 58. No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura [...]. . (BRASIL, 1990, p. 9)

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitam sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, 1990, p. 11)

Nota-se a preocupação com o desenvolvimento físico, social e intelectual de crianças e adolescentes, onde se tem por objetivo a promoção da qualidade de vida. Nesse

contexto, uma política de atendimento e preservação à integridade desses indivíduos é explicitada. Isto pode ser notado nos artigos:

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento.

I – políticas sociais básicas;

II – políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitam;

III – serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV – serviço de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos;

V – proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente. **(BRASIL, 1990, p. 13)**

Os artigos acima relatam a união de várias políticas de atendimento com o intuito de diminuir as atrocidades cometidas contra as crianças e adolescentes. Eles podem proporcionar aos educandos condições de vida saudáveis e aumentar as possibilidades de poder sonhar com um futuro digno.

Cada um desses itens provoca, na sociedade civil, a necessidade de organização de iniciativas que cumpram essas exigências. Em Ribeirão Preto, entre outras iniciativas, o Poder Público organizou os Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente. A Secretaria de Assistência Social do Governo Municipal é responsável pela Organização e Recursos Financeiros dos Núcleos.

5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentação dos resultados desta pesquisa, os dados coletados por meio dos questionários foram organizados em tabelas e as entrevistas foram transcritas literalmente em algumas de suas partes. A Tabela 2 representa as características de constituição familiares dos educandos, organizada a partir das respostas às questões fechadas do questionário do apêndice C.

Idade	Sexo	Série Escolar	Irmãos	Quem mora em sua casa:	Estado Civil dos Pais
11	M	4	2	mãe/irmãos/tios/tias/primos/avó C	Separados
11	M	4	4	pai/ mãe/irmãos A	Casados
12	M	4	1	pai/ mãe/irmãos/avó C	Casados
11	F	5	3	pai/mãe/irmãos A	Casados
11	F	5	1	pai/mãe/irmãos A	Casados
12	F	6	1	mãe/irmãos B	Separados
10	M	5	4	mãe/irmãos B	Separados
10	M	5	0	pai/mãe/filho unico A	Casados
12	M	6	2	pai/irmãos/avó C	Separados
10	M	4	4	mãe/irmãos B	Viúva
10	F	3	5	pai/mãe/irmãos A	Casados
11	F	5	4	irmãos/ tios/ avô /não mora pais D	Separados
14	F	8	0	mãe/filho unico B	Separados

13	M	6	2	pai/mãe/irmãos A	Casados
13	F	6	10	mãe/irmãos/avô C	Separados
11	F	5	3	mãe/irmãos/tias/avô C	Separados
11	F	5	8	pai/mãe/irmãos A	Casados

Tabela 2: Características da constituição familiar.2008.

Legenda: Constituição familiar	
A= pais / irmãos/filho único (7)	C= pai ou mãe e outros (4)
B= mãe e filho/irmãos (4)	D= moram com parentes (1)

Pode-se constatar que os educandos provêm de famílias numerosas, com 5 pessoas em média. Observa-se que 45% dos educandos moram com sua família, constituída de pai, mãe e irmãos, ou seja, família tradicional. Já 25% dos educandos moram apenas com suas mães, sendo estas esteio da casa. Por outro lado, temos 25% de educandos com base familiar tradicional, dividindo suas moradas com tias, primos ou avós. Nota-se a presença de um estudante (0,5%) que mora com seus parentes mais próximos, pois o pai encontra-se preso e sua mãe abandonou o lar.

Nota-se que uma família numerosa tende a ter menos condição de investimento em Capital Cultural. Em geral, essas famílias não frequentam boas escolas e não estão em contato com livros, não frequentam museus, teatros ou cinemas. Esses consumos são pouco presentes nessa fração de classe e eles tornam-se desprovidos de cultura legítima e socialmente valorizada. Percebemos que o capital econômico da família está intimamente ligado ao consumo cultural, que proporciona a relação natural com essas práticas, fidelizando sua distinção social.

Bourdieu esclarece que toda família tem um custo relativo com sua prole. Em suas palavras:

A relação entre os recursos que a família dispõe e os investimentos monetários ou não monetários que ela deve consentir para reproduzir através de sua descendência sua posição - dinamicamente definida - na estrutura social, quer dizer para cumprir o futuro ao qual ela é prometida, dando às suas crianças os meios de realizar as ambições efetivas que ela forma para si (1974, p.17).

Portanto, se esse investimento não proporcionar condições de consumo de cultura legítima, esses educandos tendem a reproduzir sua estrutura de classe, trazendo, assim, em sua tradição familiar, sua perspectiva de futuro.

Os educandos mencionados estudam no período da manhã em uma escola pública e no período da tarde ficam em um Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente. Esses Núcleos são locais que possuem estagiárias do ensino fundamental ou ensino médio. As estagiárias recebem, em forma de bolsa, uma remuneração para atuar com esses educandos. Em geral elas não apresentam preparo profissional para realizar o apoio educacional para o atendimento às dificuldades dos educandos. Os Núcleos também têm educadoras, formadas em pedagogia, ou assistentes sociais que estabelecem as atividades que devem ser desenvolvidas com as crianças. Essas atividades, em grande parte, são trabalhos manuais. As atividades da Área de Educação Física se restringem a duas aulas de 40 minutos, neste caso por especialistas. Nota-se que o Núcleo também desenvolve atividades na maioria desvalorizadas culturalmente, como trabalhos apenas manuais.

Pode-se ressaltar que os genitores são desprovidos de um capital legítimo e socialmente valorizado, pois, na maioria, não concluíram o ensino fundamental. Na Tabela 3 apresentamos a profissão dos pais dos educandos e os seus níveis de estudos.

Tabela 3: Aspectos profissionais e culturais dos pais. 2008.

Profissão Pai	Pai estudou	Profissão Mãe	Mãe estudou
Garçom	Não	produção de paçoca	Não
Pintor	1 a 3 colegial	empregada doméstica	1 a 3 colegial
Pedreiro	Não	dona de casa	Não
Técnico de máquina	1 a 3 colegial	Confeiteira	1 a 3 colegial completo
Bijuterias	5 a 8 ginásio	vende material de limpeza	5 a 8 ginásio
Enfermeiro	Técnico Enfermagem	vende gelinho/sorvete	Técnico Nutrição
Faz bico	1 a 4 série primária	empregada doméstica	1 a 4 série primária
Marceneiro	1 a 3 colegial	Cozinheira	1 a 3 colegial
Serviço gerais supermercado		Balconista	
/mecânico	técnico mecânico		1 a 3 colegial
Falecido	5 a 8 ginásio	Diarista	1 a 3 colegial
Mecânico	5 a 8 ginásio	Cozinheira	1 a 4 série primária
Balconista	1 a 4 série primária	Cabeleireira	1 a 4 série primária
Desempregado	1 a 4 série primária	Professora	Técnico/Magistério
Balconista	5 a 8 ginásio	Balconista	5 a 8 ginásio
Preso	Não	produção de paçoca	5 a 8 ginásio
Desempregado	1 a 4 série primária	Cozinheira	1 a 4 série primária
Açougueiro	1 a 4 série primária	Cabeleireira	5 a 8 ginásio

A partir dos dados da Tabela 3, pode-se constatar que os pais desses educandos não possuem uma educação distintiva. Em uma sociedade patriarcal, os genitores tendem a ter a responsabilidade de prover a sustentação da prole. Com pouca qualificação, os genitores

ocupam profissões desprestigiadas socialmente, pois esses cargos exigem mínima qualificação. Verifica-se que tanto o pai como a mãe, para atuarem em suas profissões, não necessitam de qualificação.

Nenhum deles teve condições de frequentar ensino de graduação ou universitário. Nota-se que os pais não tiveram investimento no consumo de atividades ditas cultas. Atualmente, no Brasil, os concursos para postos de trabalho considerados mais simples como, por exemplo, lixeiro, servente de escola, etc., exigem, no mínimo, o ensino médio (equivalente ao colegial) completo dos candidatos, para poder fazer a inscrição e disputar uma vaga. A maioria dos pais executa trabalho braçal, considerado sem valor social. Consciente ou inconscientemente, os pais tendem a passar sua herança cultural que, nesse caso, passa a ser o trabalho para a sobrevivência familiar.

Como afirma Bourdieu (1974, p.37),

[...] a propensão de investir em trabalho e em zelo escolares não depende exclusivamente do volume de capital cultural possuído [...] mas também do grau ao qual a reprodução dessa classe de agentes depende - no passado como no futuro - do capital escolar como forma socialmente certificada e garantia do capital cultural. O "interesse" que um agente ou uma classe de agentes aplica aos "estudos" depende do seu êxito escolar e do grau ao qual o êxito escolar é, no seu caso particular, condição necessária e suficiente do êxito social.

E, ainda:

[...]o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares [...], o habitus transformado pela ação

escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio de todas as experiências ulteriores [...] (Ortiz, 1983, p.80)

Para analisar o contexto familiar dessas famílias, perguntamos aos educandos se brigas ou discussões no interior dos seus lares acontecem frequentemente. Para 60% dos educandos, esses desentendimentos acontecem até uma vez por semana. Para 5% dos educandos, isso é uma prática cotidiana. Observamos que 5% dos educandos se abstiveram de responder. Os demais 30% dos educandos responderam que não há esse tipo de desentendimentos. Ressaltamos que os aspectos de agressão física relatados pelos educandos contra entes queridos (mães, no caso específico) foram três casos. Nota-se que temos educandos que convivem como expectadores da violência simbólica e, mais agravante, também da violência física.

Percebe-se que as famílias numerosas tendem a ficar expostas à violência por terem maiores dificuldades econômicas, tolerando sua trajetória de vida e os efeitos da violação dos direitos humanos. A violência é produzida no sistema social, criando desigualdades e suas implicações, como o desemprego, o desalento e todos os problemas sociais com os quais convive a classe trabalhadora (MINAYO, 1990).

Pode-se, ainda, ressaltar que a história do indivíduo:

[...] nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do habitus de grupo ou

de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo “pessoal”, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo habitus, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe[...] (BOURDIEU, 1979, p. 80-81).

Enfatizamos que o termo violência familiar reúne características como negligência ou maus-tratos com crianças e adolescentes, assim como a violência no casamento e as circunstâncias do meio social, ou seja, o ambiente em que ela está inserida. Os indivíduos que podem desencadear situações de estresse são aqueles inseridos no cotidiano dos educandos, como seus familiares, sua vizinhança e seus colegas de escola, que tendem a ser do mesmo bairro.

Para tentar entender a realidade social desses educandos, perguntamos se os pais os agredem quando estão bravos ou nervosos. Para 40% dos educandos, percebemos que a violência cotidiana é uma desvalorização pessoal, sem a perspectiva de entender qual o motivo de uma dada punição. Esses educandos responderam que “sempre” ou “às vezes” são punidos em seus lares. Para outros 40% dos estudantes, a violência doméstica não acontece. Constata-se que seus pais têm melhor controle de suas impulsividades. Houve abstenção dessas respostas em 20% dos educandos, que não querem expor o seu cotidiano.

Pelos dados apresentados, nota-se que a violência física é uma realidade latente no cotidiano da maioria desses educandos. Nesse contexto, os educandos ligados à violência física ou verbal tendem a manter seu sofrimento por um longo intervalo de tempo. Assim, tais violências podem causar prejuízo emocional em suas vítimas, mudanças de comportamento e déficit educacional. Esses danos podem ser irreparáveis com esse processo de deterioração pessoal.

Segundo estudos de Lipp (2009, p.2), há fatores externos e internos que influenciam no desenvolvimento global do indivíduo, como:

Dentre os externos, podemos citar brigas entre os pais, mudança de escola ou de residência, separação dos pais, nascimento de irmãos, hospitalizações, doenças, morte de irmão ou de genitor. Entre os fatores externos, estão também as escolas inadequadas e professores e pais estressados. Como fontes internas, podemos citar timidez excessiva, depressão e transtorno do déficit de atenção.

Os educandos também responderam a perguntas sobre o ambiente escolar e o Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente, para termos a possibilidade de captar se nesses ambientes os educandos sofrem de *bullying* e se existe diferença entre esses locais.

Segundo Fante (2005, p.27), *bullying* é um termo “[...] que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica, nos estudos sobre o problema da violência escolar”.

Tanto a Escola como o Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente possuem, além das atividades regulares, as aulas de Educação Física, e ambos são desvinculados, ou seja, utilizam a mesma estrutura física, mas outra organização de funcionários. Porém, cabe ressaltar que nas duas Instituições há diferenças significativas, segundo os aspectos de *bullying*, retratados na Tabela 4.

Tabela 4: Diferença da presença de *bullying* na Escola e Núcleo

<i>Escola</i>	<i>Núcleo</i>
<i>Para análise dos dados foi utilizado o Teste Exato de Fisher</i>	
<i>Quantas vezes você foi intimidado nas aulas de Educação Física, nos últimos três meses:</i> não (13) Sim (0)	<i>Quantas vezes você foi intimidado nas aulas de Educação Física, nos últimos três meses:</i> não (9) sim (4)
<i>p = 0,048</i> <i>Alguém tirou (ou sumiu) algum dos seus pertences:</i> nenhuma vez/esporadicamente (6) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (5) não respondeu (2) <i>p = 0,045</i>	<i>Diferença Significativa.</i> <i>Alguém tirou (ou sumiu) algum dos seus pertences:</i> nenhuma vez/esporadicamente (12) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (1) <i>Diferença Significativa.</i>
<i>A maioria das brigas começa em sala de aula ou na aula de Educação Física:</i> sala de aula (12) não respondeu (1) <i>p = 0,037</i>	<i>A maioria das brigas começa em sala de aula ou na aula de Educação Física:</i> sala de aula (7) aula de Educação Física (6) <i>Diferença Significativa.</i>

Nota-se que os educandos relatam que, tanto a escola como o Núcleo à Atendimento da Criança e ao Adolescente são lócus de intimidação e, em particular no Núcleo, a mesma está presente nas aulas de Educação Física, que têm por objetivo a inclusão e respeito ao próximo. Nesse contexto, devemos analisar os acontecimentos que levaram a esse processo. Cabe ressaltar que 40% de índice de sumiço de materiais de forma cotidiana se dá na escola, demonstrando a violência no âmbito escolar.

Por outro lado, em contato com os pais obtivemos relatos do contorno da discriminação social e preconceito instaurado dentro do Núcleo, tendo uma representação nítida da realidade de como é a interação dos familiares com os dirigentes.

A mãe de Maria ilustra a importância atribuída ao Núcleo, para os indivíduos daquela comunidade, e as dificuldades de relacionamento com os responsáveis pelo Núcleo:

[...] eu moro na rua da escola, teve mãe que eu tenho amizade que chegou a passar na porta da minha casa chorando e falando: “*Olha, tirei (meu filho do Núcleo), com tanto problema que eu to na cabeça fica me chamando no núcleo porque o Denis fez isso, porque o fulano fez aquilo.*” Eu falei: “*assistente social, aquela família tava passando dificuldade, tava passando necessidade de alimento mesmo em casa.*” Então antes dela ficar chamando mãe, criticando a criança ela tinha que procurar saber o que tá acontecendo pra criança ter esse comportamento, porque muda o comportamento também das crianças. Isso eu aprendi com elas mesmo me chamando. “*Olha, tem certas coisas que muda, a criança muda porque tá acostumada naquele ritmo. Criança muda porque o pai separa da mãe? Muda.*” Agora você imagina, você ganhando bem, agora você não tá ganhando nada, e tudo o que ele tava acostumado? Então o que aconteceu? A mãe tirou a criança do

núcleo, não sei se conseguiu vaga em outro lugar. Mas a responsável chamou tanto porque eu cansei de ver tanto daqui da minha casa como lá na hora que eu tava lá (como voluntária). (mãe de Maria)

Nota-se a presença da violência estrutural, que se amplia por intermédio da manipulação das leis regimentais, econômica ou politicamente dominantes, impondo as suas regras por meio da repressão e da violência moral, conduzindo a opressão dos grupos menos privilegiados, tanto econômica como culturalmente.(MINAYO, 1993).

De maneira geral, o capital escolar (as relações estabelecidas dentro do Núcleo que está situado dentro de uma escola estadual) se distancia da inclusão social, e as relações são marcadas pela violência simbólica e exclusão social. Assim, tende a não priorizar o objetivo norteador dos núcleos, que é implementar processos educativos com crianças e adolescentes, trabalhando em conjunto com as famílias, priorizando o atendimento daqueles em situação de risco pessoal e social, oferecendo um programa de ações preventivas e complementares à escola.

Dos depoimentos, podem ser extraídos trechos onde pais de alunos relatam que seus filhos são enviados para casa quando não têm um comportamento aceito, ou seja, “bagunçam” em sala de aula ou nas atividades propostas pelos responsáveis em desenvolver atividades no Núcleo.

Relato da mãe de Murilo:

Os meninos tavam me pondo doida pra tirar eles do núcleo a pouco tempo atrás: (o filho reclamava) *Ah, porque eu não to mais*

aguentando a Responsável, porque eu não to mais aguentando a Responsável.”Sabe o que eu falei pra ela no telefone? “Olha Responsável, você mandou os meninos embora, mas você fez o que eles queriam. É isso que eles querem, te atazanar pra você mandar embora.” Só que eles tão querendo sair porque saiu um amigo, saiu outro. Então a turminha que era junto, é lógico que eles vão querer sair. Agora, se você quiser me ajudar você tem que deixar eles no núcleo. Porque eu vou te falar, meu marido tá em casa (desempregado), eu tô em casa, eu não tenho serviço, o que eu faço é um bico, porque eu trabalho, eu faço cabelo, então eu atendo a domicílio, então é o que me ajuda muito, de resto, eu falei assim, eu tenho passado apertada você pode ver que eles estão indo núcleo, eu faço ir porque eu tenho certeza que aí vai tá melhor do que aqui na minha casa, você tá me entendendo o que eu tô falando, falei assim pra ela.

E, ainda:

Na reação dos educandos e de seus familiares, nota-se a violência da resistência (MINAYO, 1993) produzida pela insatisfação da imposição da violência estrutural institucionalizada. Na realidade, é a tentativa do resgate do respeito dos seus direitos pessoais e a cidadania.

O investimento em educação é indispensável para promover o Capital Cultural para o desenvolvimento do capital humano, que tende a promover o bem-estar de jovens e adolescentes, assim influenciando para uma melhor qualidade de vida no que diz respeito às relações sociais, ou seja, na manutenção e ampliação das redes de contatos sociais. (ABRAMOVAYET AL, 2002).

Nota-se que o Núcleo é o lugar que mantém a alimentação desses educandos; o ensino passa para a segunda instância, pois, antes de tudo, temos o problema da fome e da sobrevivência.

Fato curioso a ser sublinhado é que a responsável pelo Núcleo convida as mães para serem voluntárias e executar serviços gerais de limpeza. Segundo a voluntária, as exigências sobre seus filhos ficavam mais expostas:

Relatos de uma mãe voluntária:

Eu fui, trabalhei quatro meses como voluntária no núcleo, não me arrependo, você entendeu? Não é nada disso. Só que eu vi muitas coisas assim que depois que eu saí e outras funcionárias também que saiu te falam, onde te vê, te fala: *“Ah, ainda bem que você saiu, porque lá eu não aceito isso, não aceito aquilo.”* Então o que eu falei pra Assistente Social: *“Assistente Social, eu não estou indo mais no núcleo, nem em reunião!”* Porque as crianças aprontam? Eu sei que aprontam. Só que eu estava sendo chamada porque “A” porque “B”, me chamaram muito à toa lá e uma das vezes que eu fui chamada foi porque o Breno mexeu com um menino e o menino levou uma faca pro núcleo.

Outra mãe e voluntária ressalta a falta de diálogo e esclarecimento quanto às relações pessoais no interior do Núcleo e relata uma reunião de reclamação de briga em que seus filhos estavam envolvidos:

O (meu filho) desceu, foi numa turma pra bater no menino porque o (um outro) menino não gostou, apanhou dele e juntou uma turminha: *“Ó, vou te pegar na saída.”* E os meus tavam no meio, os dois, aí tá. Aí o Breno veio e me falou assim: *“Olha, e a faca que ele trouxe hoje.”* Vira a Assistente Social e faz assim: (olhar de quem não compreendeu a situação), aí vira a Responsável olhou na

Assistente social e fala: *“Ah tá, mas quanto a isso a gente já resolveu.”* Aí meu marido falou: *“Quanto a isso resolveu, não. Porque que a hora que vocês me chamaram vocês não falaram que ele trouxe uma faca?”*

Não me informaram, foi esse o motivo de sumir de lá (do Núcleo). Exatamente. Então o que aconteceu? *“Então peraí, ninguém vai chamar a mãe do menino?”* Tudo bem, ele entrou ali fazia poucos dias, mas ela também teria que tá ali junto.

Chamasse os dois no mesmo dia. Aí meu marido falou: *“Então vamos fazer o seguinte? Se eu soubesse a história da faca eu não teria aumentado o assunto, então vocês resolvem.”* *“Não, nós já chamamos a mãe dele.”* *“Então eu quero resposta.”* Só que eu percebi que nem a Assistente Social sabia dessa faca, tá? *“Não, a gente tomou (a faca), uma criança viu e a gente tomou a faca.”* Falei: *“Nossa, você tá vendo? Olha o perigo.”* [...] porque uma pessoa calada você não sabe o que ela tá pensando. Então foi (?) ele trouxe uma faca, ele poderia ter atacado eles no refeitório de costas, poderia ter pegado no banheiro, [...] eu concordo com isso, porque eu falei isso pra ela, ela não supôs nada, só que porque não tocou no assunto da faca com o menino na nossa frente. Então a Responsável explicou.. *“Olha, chamei os pais do Breno e do Bruno, mas também vou chamar a mãe dele porque nós vamos conversar com os pais juntos.”* Não tive resposta até hoje. Eu percebi que assistente social não sabia.

Fica explícita a presença da violência da delinquência, que é transgressão às regras institucionalizadas, com objetivo de impor respeito e ser aceito no meio social do qual faz parte ou deveria fazer. Nota-se, também, que os dois alunos envolvidos nos incidentes de violência são tanto autores como alvos de *bullying*, pois os mesmos ora sofrem e ora praticam a violência. (MINAYO, 1993).

Torna-se necessário salientar que os educandos acima de doze anos que cometem atos ilícitos devem ser denunciados à polícia, para que esta façam os encaminhamentos legais e para que sejam tomadas as devidas providências para investigação do caso

ocorrido. No caso de ser necessária uma revista pessoal no educando, para ser retirado qualquer tipo de arma, o educador deve encaminhar o caso ao responsável pela Instituição.

O responsável deve realizar a revista pessoal, juntamente com duas testemunhas, em um recinto fechado, que não exponha a dignidade por meio de constrangimento do educando. (ECA, art. 232). Nunca diante de outro amiguinho de sala. Se o educando tiver menos de 12 anos, deve-se solicitar um representante do Conselho Tutelar para tomar as devidas providências.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:
Pena - detenção de seis meses a dois anos.
(BRASIL, 1990, p. 44)

Recomenda-se que os educadores conduzam adequadamente as situações de cunho arbitrário no espaço educativo; se o educador não tiver essa conduta, poderá ser considerado omissor.

Nesse mesmo contexto, observa-se no relato do educando Sílvia, em relação à violência estrutural:

A Responsável ficava atrás de mim para ver se eu ficava conversando com minha mãe para “ferrar” minha mãe (mãe merendeira da escola). Para ver se eu tirava minha mãe do serviço para ficar brava com ela. Ela ficava brava com minha mãe por causa de mim. Ela ficava atrás de mim!
Até que um dia eu estava na escola e a Responsável me viu eu ajudando no “negocio” da formatura (não era horário do Núcleo).

“Ela falou que não me queria lá, para eu ir embora”. Eu falei para ela que era a Diretora da Escola que tinha me pedido para ajudar. Ela chamou depois a Diretora e falou que não me queria eu lá e ela respondeu: “Responsável você pode mandar no Núcleo, agora na escola você não manda nada, ele está me ajudando”.

Teve a festa Junina no Núcleo que eu ia ser o Noivo, mas minha mãe estava passando mal e pediu para eu ficar com ela. Eu disse para ela que eu ia perder o lugar de noivo, como ia ser???? Ela falou para eu ir para o Núcleo, mas eu falei prefiro ficar se acontecer alguma coisa com você, quem vai correr???? para te ajudar. Eu fui para o núcleo e faltava apenas dois dias para a festa e a Responsável veio falar que eu não era mais o noivo, eu falei assim: Responsável eu faltei porque minha mãe estava passando mal. Ela disse: “*O problema é seu e de sua mãe esta passando mau, se você está passando mau o problema é seu. Ninguém mandou você faltar*”. Depois ainda ela queria que eu fosse dançar sozinho, eu falei: “*Só dançava com alguém, eu não vou dançar sozinho por culpa sua. Eu também vou chatear você!*” Chegou na festa Junina, na hora dela vim dar os presentes, da prenda, ela dava o brinquedo quebrado, que nem!!! que nem!!!! tinha um brinquedinho que ele era certinho, ele virava os braços, ele tava certinho, ela fez, quebrou a mãezinha do bichinho foi lá e deu para mim, a Responsável. É a maior folgada!!!! Eu pedi uma toca das grandes para ela, e tinha, ela me deu a pequena. Ela é folgada Tia.

Constata-se que a violência simbólica está presente nos códigos, símbolos e signos culturais, que tem o reconhecimento implícito da autoridade exercida por profissionais no interior do Núcleo. Como exemplo, temos a atitude professoral, a qual pressupõe o uso legitimado de estratégias punitivas em relação aos alunos, como os castigos, que não se enquadram nos objetivos sociais da Instituição (BOURDIEU, 1974).

As crianças oriundas de famílias com baixo nível socioeconômico tendem a estar mais expostas a situações de agressividade. Nota-se que os pais não têm escolha, a não ser

aceitar a situação do jeito que ela se apresenta. Neste contexto, nota-se que esse aluno é um dos alvos de bullying, pois é um aluno escolhido para sofrer discriminação.

Segundo Fante (2005, p.44-45), na Instituição que procura trabalhar com educação, muitos educandos padecem no sofrimento, pois são:

[...] perseguidos, intimidados, ridicularizados, coagidos e acusados. Esses autores comparam, constroem, criticam, chamam a atenção publicamente, menosprezam, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham.[...] a vítima de um professor sofre terrivelmente na escola, pois esse fato gera inúmeros sentimentos negativos, cujos resultados geram sensação de impotência, prejudicando o rendimento escolar e promovendo a desmotivação para os estudos.

Caso relatado por Ricardo:

Eu não fui no passeio. Porque ela(responsável pelo Núcleo) falou que eu baguncei. Ela me chamou de marginal e falou que eu acabei com o dia de todos(crianças). (Ricardo)

As entrevistas desses alunos e alunas do Núcleo revelaram que eles consideram as relações dentro do Núcleo como um ambiente hostil. Nota-se, também, que eles reconhecem que existem diferenças entre os funcionários do Núcleo em relação a eles:

Na hora das brincadeiras (na festa Junina) eu ficava na fila quando eu estava lá na frente da fila , ela vinha e falava: “Vem aqui” e me colocava no fundo da fila . Não sei porque (ela fazia isso) acho que ela implicou comigo. A responsável não gosta de ninguém daquele Núcleo a única cúmplice dela é a Tia Maria. Porque tudo que acontece a responsável ameaça a Tia Maria, ela fala:”Se você não vier para meu lado eu te mando embora”. A tia Maria tem que fazer o que responsável manda, ela tem que falar ta bom. Porque a responsável ameaça. Uma vez eu ouvi uma conversa que A tia Maria falou não vou ficar do seu lado por causa disso, disso, disso, que eu não sei o que aconteceu. A responsável falou se não ficar te

mando embora, teve que ir do lado da responsável e falar que ela estava certa. Eu não sei o que foi. Mas todo mundo sabe que a responsável é louca para mandar a Mara embora, mas não pode porque ela tem mais de vinte anos de prefeitura e a professora do grupo I. (Sílvia)

Ao analisar o discurso do educando, nota-se que o *bullying* implica caso de abuso de poder, fenômeno que não é exclusividade da Instituição Escolar, mas também de outras Instituições. As respostas dos educandos quanto a seu relacionamento social com seus colegas não diferenciam o ambiente da Escola do ambiente do Núcleo de Atendimento, pois, de acordo com análise dos dados, utilizando o programa estatístico *Exato de Fisher*, pode-se constatar que nos dois ambientes os educandos são expostos ao *bullying*, seja da forma direta ou indireta, conforme mostrado na Tabela 5.

Dos resultados apresentados na Tabela 5, inferimos que o *bullying* está presente também no Núcleo de Atendimento, que tem como objetivo principal o bem-estar de crianças e de adolescentes; portanto, podemos constatar que o *bullying* é um fenômeno que se desdobra a outros grupos sociais, demonstrando necessidade de maior prudência e maior vigilância para reprimir esses atos dos indivíduos que ocupam cargo de liderança (SMITH & SHARP, 1994). Essa violência velada se traduz em ameaças a funcionários, despertando sentimento de medo e vulnerabilidade nos educandos.

Tabela 5: Semelhança entre as duas Instituições.

<i>Escola</i>	<i>Núcleo</i>
<i>Para análise dos dados foi utilizado o Teste Exato de Fisher</i>	
Algum colega me chamou de nomes feios/palavrões, fez brincadeira de mau gosto a meu respeito, ou me provocou de	Algum colega me chamou de nomes feios/palavrões, fez brincadeira de mau gosto a meu respeito, ou me provocou de

jeito ofensivo: Nenhuma vez/espontaneamente (4) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (9) $p = 0,500$ Alguém me bateu, chutou, empurrou, sacudiu: Nenhuma vez/espontaneamente (10) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (3) $p = 0,113$ Eu fui ridicularizado por causa da minha cor ou raça: Nenhuma vez/espontaneamente (6) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (7) $p = 0,159$ Outros estudantes fizeram piadas, gestos ou comentários de natureza sexual a meu respeito: Nenhuma vez/espontaneamente (6) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (7) $p = 0,191$ Chamaram-me por apelidos ou nomes com propósito de ofender Nenhuma vez /espontaneamente (5) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (7)	jeito ofensivo: Nenhuma vez/espontaneamente (3) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (10) Diferença não Significativa. Alguém me bateu, chutou, empurrou, sacudiu: Nenhuma vez/espontaneamente (6) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (7) Diferença não Significativa. Eu fui ridicularizado por causa da minha cor ou raça: Nenhuma vez/espontaneamente (9) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (4) Diferença não Significativa. Outros estudantes fizeram piadas, gestos ou comentários de natureza sexual a meu respeito: Nenhuma vez/espontaneamente (8) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (4) Não respondeu (1) Diferença não Significativa. Chamaram-me por apelidos ou nomes com propósito de ofender Nenhuma vez /espontaneamente (5) 1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (8)
---	---

Não respondeu (1)	
p = 0,312	
Outro estudante fez piadinha a respeito de algumas características físicas minhas(por exemplo, peso, altura, cabelo, ou pelo fato de usar óculos/aparelho):	Outro estudante fez piadinha a respeito de algumas características físicas minhas (por exemplo, peso, altura, cabelo,ou pelo fato de usar óculos/aparelho):
Nenhuma vez /esporadicamente (5)	Nenhuma vez /esporadicamente (6)
1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (7)	1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (6)
Não respondeu (1)	Não respondeu (1)
p = 0,293	
Algun colega me ameaçou (de bater):	Algun colega me ameaçou (de bater):
Nenhuma vez /esporadicamente (7)	Nenhuma vez /esporadicamente (7)
1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (5)	1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (5)
Não respondeu (1)	Não respondeu (1)
p = 0,500	

Pode-se constatar que muitos educandos reconhecidos como alvos de *bullying* são aqueles que somente sofrem assédio moral e intimidação; não necessariamente ocorre agressão física, para que seja caracterizada a violência, mas não conseguem reagir a ofensas recebidas.

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural. (BOURDIEU, 2003, p. 41)

Fato que pode ser observado no discurso de Aninha:

A Responsável, ela grita..., ela pode gritar, ela pode fazer o que for, mas quando ela vai conversar com a gente, quando ela vai gritar eu sei que é pro nosso bem, por exemplo, ela vai e vai dar bronca em alguém, se ela for me dar bronca eu vou saber que ela tá com intenção pra melhorar. [...] pra ser alguém na vida. O que ela tá fazendo é pra cuidar da gente, é pra gente aprender o que vai fazer lá fora.

E, ainda:

Eu gosto de vir no núcleo, aqui tem um monte de atividades. Se eu ficar em casa eu não faço nada, eu não saio de casa porque é assim, minha mãe não gosta, eu não saio pra rua, minha mãe não gosta, ela não deixa. Então eu venho pra cá pra me divertir. Porque tenho mais amigos. Eu converso pra caramba. (Aninha)

O depoimento, Renata ressalta os acontecimentos no Núcleo de Atendimento:

“Porque é que nem antes, (colegas) sempre *zoando* as meninas, sempre xingando nós do que a gente não gosta, fazendo brincadeiras de mal gosto, né Rita? Chama eu de *gorda baleia*. Chama e(a Rita) de *emo*, *casqueira*...E a Keila! A Keila, chamam ela de puro osso. Eu não gosto disso.”

Nota-se que as atitudes para expor as características físicas dos educandos não são feitas com inocência, pois constituem uma expressão de poder e controle da conjuntura colocada no processo de relações. Assim, nota-se um processo de perversidade implícito, quando analisado por aqueles que recebem as “brincadeiras”. Portanto, percebemos que os educandos podem ser vitimizados por anos com brincadeiras aparentemente “inocentes”, podendo ocasionar déficit, tanto no relacionamento social como no desempenho escolar.

Ressalta-se, também, que muitos indivíduos que convivem sistematicamente com a violência da dominação acabam por interiorizá-la como atitude natural, pois é um processo de imposição da situação no contexto social.

Analisando as respostas dos educandos na convivência social, os dados coletados por meio dos questionários foram organizados em tabelas para detectar os autores do *bullying*, conforme Tabela 6:

Tabela 6: Autores do *Bullying*

Atitudes dos Educandos na convivência social:

a) Eu chamei outros estudantes de nomes feios, ...

Nenhuma vez/esporadicamente (8)

1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (5)

b) Eu bati, chutei ..

Nenhuma vez/esporadicamente (7)

1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (6)

c) Eu espalhei rumores falsos sobre ele ou ela e tentei fazer com que os outros não gostassem da pessoa:

Nenhuma vez/esporadicamente (10)

1 vez por semana/ 2 ou mais vezes por semana (3)

Analisando os dados, observa-se que 40% dos educandos são autores do *bullying*, tendo envolvimento direto com a violência, pois esses atos se destacam como imediatistas, com pouco controle emocional, valendo-se da forma mais primitiva de resolver os problemas: a violência física. Paralelamente, existe a violência verbal de 45% dos educandos. Esse tipo de violência precisa ser mais elaborado; porém, isso não tira o destaque de atitu-

des chulas, que não necessitam de muitas elaborações intelectuais e culturais, mas não são aceitas socialmente.

Quando se comentam falsos rumores, com objetivos torpes de punição a uma pessoa inocente, constata-se que o autor necessita de maior controle emocional e maior articulação, tanto em manipulação de comentários quanto em conteúdos de persuasão, que proporcionem uma falsa realidade para a satisfação pessoal e sua dominação no grupo com o qual relaciona. Como se observa, essa situação necessita de maior habilidade de convencimento e maior habilidade de controle entre o tempo disponível para se conquistar a relação de poder desejada. Apenas 15% dos educandos se utilizam dessa técnica, que não deixa de ser menos cruel que as outras já citadas.

O educando que é a vítima da violência sofre consequências negativas ao receber os estímulos de degradação, e tende a não reagir, convivendo em um ambiente inseguro, com medo das próximas consequências ou “brincadeiras interessantes apenas para alguns” que, naturalmente, não são seus colegas de grupo. Os indivíduos que recebem o *bullying* podem, como mecanismo de defesa, forjar desculpas para faltar às aulas, como também podem realmente desenvolver dores físicas, como dores de cabeça, de estômago, enrijecimento muscular, diarreias e vômitos, antes irem ao local que os ameaça, a escola.

Os resultados da vitimização podem ser identificados como déficit de concentração, de aprendizagem, dispersão, desinteresse pelos estudos e pela escola, absenteísmo, queda do rendimento escolar e evasão.

Nesse mesmo contexto, temos mais agravantes que interagem com prejuízo à parte emocional, como o déficit da saúde física⁶, pois, com o *bullying*, o indivíduo tem um acúmulo excessivo de cortisol, podendo diminuir a força muscular, diminuindo seu rendimento físico.

Nos estudos de Guyton e Hall (1996, p.876), notam-se alguns efeitos do acúmulo do cortisol, como:

Na presença de grandes excessos de cortisol, os músculos podem se tornar tão fracos que a pessoa não consegue se levantar da posição agachada.

E, ainda:

OBESIDADE CAUSADA PELO CORTISOL. Apesar de o cortisol poder causar um grau de mobilização dos ácidos graxos a partir do tecido adiposo, muitas pessoas com excesso de secreção de cortisol desenvolvem um tipo peculiar de obesidade, com depósito excessivo de gordura nas regiões do tórax e da cabeça[...] (GUYTON e HALL, 1996, p.876)

Analisamos o desempenho físico dos educandos que são expostos constantemente ao *bullying*, ou seja, violência simbólica ou física. Para essa análise, é necessário entender a influência desses estímulos no organismo.

⁶ Para análise da perspectiva fisiológica dos educandos foi utilizado o referencial teórico Arthur C. Guyton e John E. Hall, principalmente a obra “Tratado de Fisiologia Médica”.

Na análise do teste das dobras cutâneas ou tecido adiposo foi constatado que, na maioria dos casos, não houve melhora, sendo evidência que os educandos possuem um risco de desenvolver doenças associadas à obesidade, como demonstra a tabela 7.

Tabela 7: Percentual de Gordura Corporal dos Educandos

Educandos Masculino	Primeiro Teste % Gordura	Segundo Teste % Gordura	Idade
A1	27,7% - Risco B	28,7% - Risco B	10 anos
A2	26,4% - Risco B	27,1% - Risco B	11 anos
A3	28,5% - Risco B	36,3% - Risco B	10/11 anos
A4	16,7% - Acima da Média	20,5% - Acima da Média	10 anos
A5	25,6% - Risco B	29,0% - Risco B	11 anos
A6	21,2% - Acima da Média	17,2% - Acima da Média	13 anos
A7	9,2% - Abaixo da Média	8,0% - Abaixo da Média	10 /11 anos
A8	16,2% - Acima da Média	17,9 % - Acima da Média	12 anos
A9	14,7% - Acima da Média	15,1% - Acima da Média	10/11 anos
A10	11,7% - Abaixo da Média	12,1 % - Abaixo da Média	12 anos
A11	8,8% - Abaixo da Média	8,0% - Abaixo da Média	11/12 anos

Educandos	Primeiro Testes %	Segundo Teste %	Idade
Feminino	Gordura	Gordura	
AF1	16,9% - Abaixo da Média	16,8% - Abaixo da Média	
			12 anos
AF2	37,8% - Risco B	40,1% - Risco B	10/11 anos
AF3	23,1% - Acima da Média	24,9% - Acima da Média	
			10/11 anos
AF4	19,3% - Abaixo da Média	23,1% - Acima da Média	
			14 anos
AF5	29,0% - Acima da Média	35,4% - Risco B	13/14 anos

Tabela 8 - Padrões Percentuais de Gordura Corporal: (Fonte: Lohman, 1992, p.80)

	HOMENS	MULHERES
Risco A *	< OU = 5%	< OU = 8%
Abaixo da média	6 - 14%	9 - 22%
Média	15%	23%
Acima da média	16 - 24%	24 - 31%
Risco B **	> OU = 25%	> OU = 32%

* A - risco de doenças e desordens associadas à desnutrição.

** B - risco de doenças associadas à obesidade.

Assim sendo, cabe entender o funcionamento do corpo e a influência da violência no desenvolvimento do educando.

Segundo estudos de Paiva e Paiva (1996, p.4), o estresse emocional pode produzir obesidade por meio do estímulo no hipotálamo, produzindo aumento do neuropeptídeo Y, que é estimulador do apetite, ou pela colecistocinina, que é controladora da saciedade.

Pode-se ressaltar que tanto estresse físico como mental é estímulo externo do hipotálamo, que secreta algumas substâncias conhecidas por neuro-hormônios, como a dopamina, a norepinefrina e o Fator Liberador da Corticotrofina (CRF). Observar esquema do sistema na Figura 6.

A hipófise começa a dar início às respostas ao estímulo quando recebe o Fator Liberador da Corticotrofina (CRF) que, por sua vez, é controlado pelo hipotálamo na liberação da corticotrofina, pois aumenta sua produção nesse processo.

A corticotrofina é secretada para dentro do sistema porta hipofisário na eminência média do hipotálamo e, depois, é levada para a glândula hipófise anterior, ocorrendo a indução da secreção hormônio adrenocorticotrófico (ACTH).

O hormônio adrenocorticotrófico (ACTH), por sua vez, agirá em outras glândulas bem distantes do Sistema Nervoso Central (SNC), as suprarrenais.

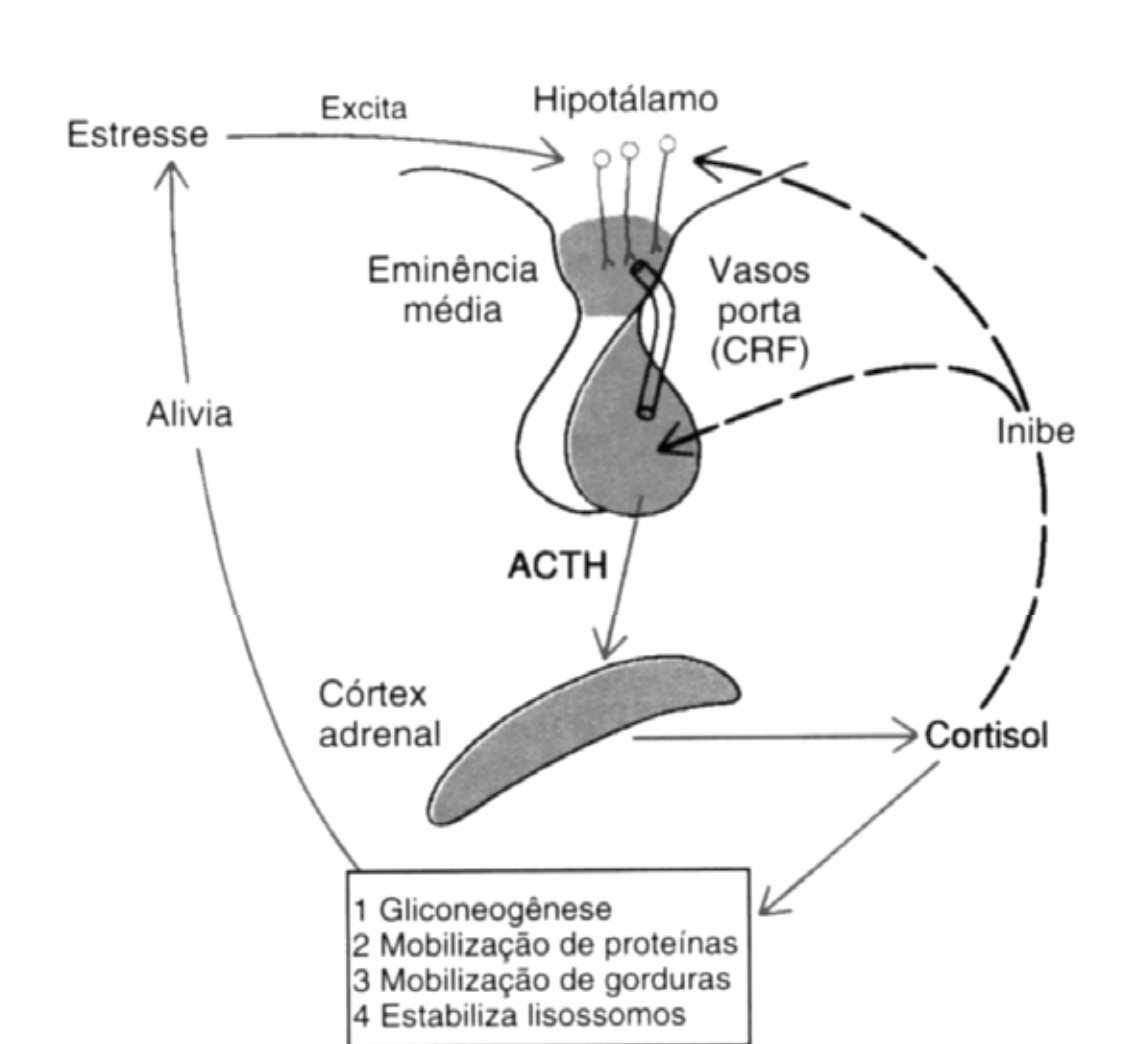


Figura 6: Mecanismo para a regulação da secreção de Glicocortóides (GUYTON, 1993, p. 489)

Nas glândulas suprarrenais, ocorre um aumento na liberação dos hormônios, os corticóides e as catecolaminas, que são fundamentais na resposta fisiológica ao estresse. Portanto, é a glândula adrenal que produz o cortisol, o qual apresenta um efeito de feedback negativo direto sobre o hipotálamo, que tem por objetivo diminuir a formação e descarga de

CRH, e também sobre a glândula hipófise anterior, diminuindo a formação de ACTH, controlando a liberação e procurando estabilizar em níveis normais os hormônios que são secretados.

A função das glândulas adrenais é produzir hormônios, primordiais para a manutenção da saúde do indivíduo. Portanto, o hormônio cortisol, que é produzido pela glândula suprarrenal, é enviado ao corpo para ajudar a regular os níveis de glicose, o que significa que funciona harmonicamente com o hormônio pancreático insulina. O cortisol tem uma função no organismo, é anti-inflamatório e ajuda no combate a processos infecciosos, como doenças alérgicas, ferimentos e outros processos que possam incidir. Observar esquema do sistema na Figura 7.

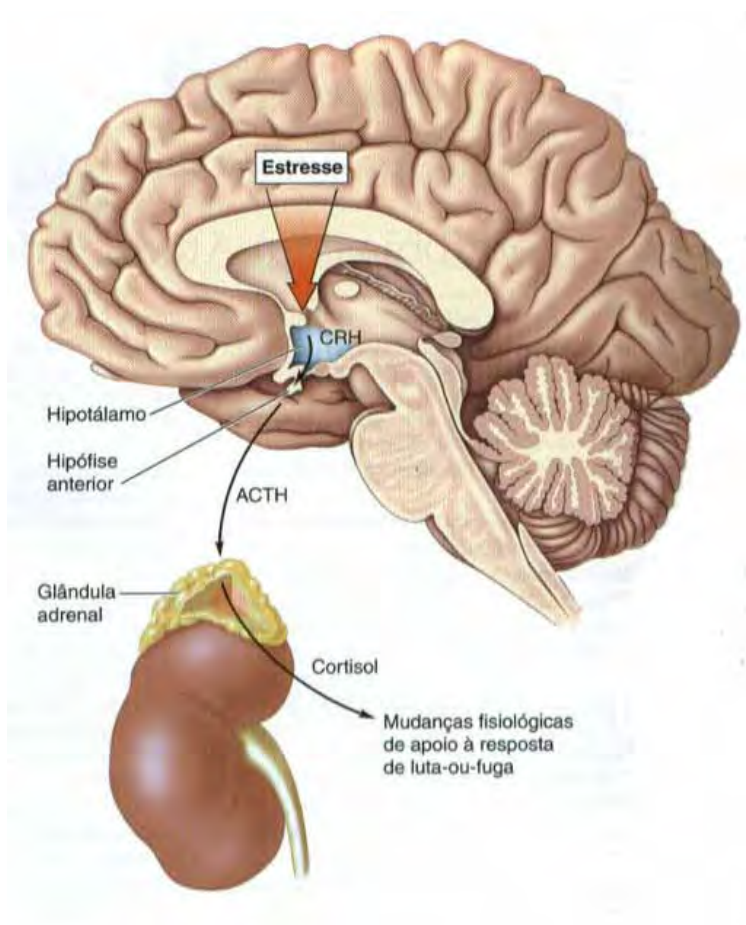


Figura 7: Esquema do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (NICOLAU, 2009, p.1)

Constata-se, nos educandos, a dificuldade de se relacionarem com a violência de forma adequada, resultando em alta vulnerabilidade funcional, debilitando o organismo em consequência de situações de estresses sistemáticos. Portanto, podemos constatar que o sinônimo do estresse é a violência, pois no organismo o estresse atinge sua integridade biológico-funcional.

Foi aplicado o teste de medicineball, ou seja, **teste de força explosiva de membros superiores**, em cinco meninas. Na primeira etapa do experimento, a distância alcançada pela bola foi em média **2,60m**, com desvio padrão **0,43m**. Após sete meses, o mesmo teste

de medicineball foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em uma distância média **2,13m**, com desvio padrão **0,81m**. Pelo teste estatístico *t* de Student emparelhado, ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de **- 0,47m**, com desvio padrão de **0,55m**, não é estatisticamente significativa. Nos onze meninos foi aplicado o mesmo teste. No início das atividades, a distância média alcançada pela bola foi de **2,87m**, com desvio padrão de **0,38m**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na distância média de **2,50m**, com desvio padrão de **0,67m**. Por meio do teste estatístico *t* de Student emparelhado, podemos constatar que a diferença das médias de **-0,37m**, com desvio padrão de **0,55m**, não é significativa. Podemos, então, constatar que não houve alteração (melhora ou piora).

Nota-se que, em testes que necessitam de força muscular, como o de força dos membros superiores, os educandos não demonstram melhora no desempenho. Os educandos pesquisados são expostos sistematicamente a algum tipo de violência. Nesse contexto, pode-se conjecturar que os educandos tendem a acumular altos índices de cortisol produzido pelo estresse prolongado, diminuindo a força muscular do organismo, prejudicando o rendimento físico e, conseqüentemente, a saúde do educando.

Para o teste de força abdominal das cinco meninas, no início das atividades elas tiveram em média **20 repetições**, com desvio padrão **6 repetições**. Após sete meses, o mesmo teste de abdominal foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **19 repetições**, com desvio padrão **7 repetições**. Pelo teste estatístico *t* de Student

emparelhado, ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de -1 **repetição**, com desvio padrão de **6 repetições**, não é estatisticamente significativa. O mesmo teste foi aplicado em onze meninos; no início das atividades eles obtiveram em média de **21 repetições**, com desvio padrão de **8 repetições**. O segundo teste aplicado nos mesmos meninos, nas mesmas condições das meninas, resultaram em média de **24 repetições**, com desvio padrão de **8 repetições**. Na comparação dos dois testes podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **3 repetições**, com desvio padrão de **9 repetições**. Pode-se constatar que não resultou em alteração (melhora ou piora) nas repetições dos abdominais, tanto nos meninos como nas meninas.

Os índices de insucesso foram elevados nos testes de análise de aptidão física, demonstrando a fragilidade dos educandos pesquisados. A força e a resistência abdominal auxiliam a flexibilidade na prevenção e recuperação de lesões lombares e desvios posturais. Portanto, podemos inferir que esses educandos tendem a desenvolver maior incidência de problemas relacionados à saúde postural.

Na avaliação de força de membros inferiores, salto em distância, cinco meninas no início das atividades obtiveram média **1,09m**, com desvio padrão **0,31m**. Após sete meses, o mesmo teste de salto em distância foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **1,21m**, com desvio padrão **0,13m**. Foi realizado o teste estatístico *t* de Student emparelhado. Ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de **0,12m**, com desvio padrão de **0,26m**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão,

não podemos afirmar que houve melhora (ou piora) após as atividades propostas. Foram aplicados os mesmos testes nos meninos pesquisados; no início das atividades, obtiveram a média de **1,47m**, com desvio padrão de **0,23m**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na média de **1,53m**, com desvio padrão de **0,21m**. Na comparação dos dois testes podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **0,07m**, com desvio padrão de **0,28m**, não resultando em uma diferença significativa.

Observa-se que os testes que utilizam de força muscular, como o de força dos membros inferiores, os educandos não demonstram melhora no desempenho. Conforme mencionado, pode-se deduzir que os educandos tendem a acumular altos índices de cortisol, diminuindo sua força muscular ou desempenho físico.

Nos testes de flexibilidade de “sentar e alcançar”, segundo estudos de Gallahue & Osmun (2005), em média dados ressaltam que as meninas alcançam melhoras lineares nos níveis dessa mensuração, de 10 a 16 anos, seguidos por leve declínio.

Nos testes de flexibilidade, de cinco meninas, no início das atividades obtiveram média **30,12 cm**, com desvio padrão **8,96 cm**. Após sete meses, o mesmo teste de flexibilidade foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **27,20 cm**, com desvio padrão **9,98 cm**. Foi, então, realizado o teste estatístico *t* de Student emparelhado, ao nível de significância de **0,05**; obtivemos que a diferença entre as médias de **-2,92 cm**, com

desvio padrão de **3,62 cm**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão, não podemos afirmar que houve melhora (ou piora) após as atividades propostas, ao comparar os dois resultados, antes e depois das atividades físicas. Quanto ao teste de flexibilidade, onze meninos, na análise no início das atividades, obtiveram a média de **23,18 cm**, com desvio padrão de **9,46 cm**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na média de **18,41 cm**, com desvio padrão de **9,81cm**. Foi, então, realizado o teste estatístico Teste t de Student emparelhado. Na comparação dos dois testes, podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **-4,77 cm**, com desvio padrão de **9,19 cm**, não resultando em uma melhora (ou piora) significativa.

Pode-se constatar que as meninas têm um melhor desempenho nos testes de flexibilidade que os meninos, mas elas também não apresentam melhoras significativas no seu desempenho.

Estudos de Gallahue, Ozmun (2005) e Bar-or(1993) expõem que não existe melhora nos níveis de flexibilidade nessa faixa etária; deriva-se do crescimento longitudinal e a reação da resistência mecânica do aparelho motor passivo cíclica, pois o crescimento ósseo antecede o crescimento dos tendões e músculos. Nessa direção constata-se que a manutenção do desenvolvimento da flexibilidade é normal de acordo com as características dos educandos estudados.

No teste de peso corporal, cinco meninas, no início das atividades, obtiveram média **48,90 kg**, com desvio padrão **19,11 kg**. Após sete meses, o mesmo teste de peso corporal foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **49,10 kg**, com desvio padrão **17,27 kg**. Foi, então, realizado o teste estatístico Teste t de Student emparelhado. Ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de **0,20 kg**, com desvio padrão de **2,39 kg**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão não podemos afirmar que houve melhora (ou piora) após as atividades propostas, ao comparar os dois resultados, antes e depois das atividades físicas.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), na idade cronológica de 10 a 12 anos, período em que as meninas tendem a desenvolver e aumentar a largura do quadril, como também as coxas, essa hipótese é defendida por Papalia e Olds (2000), que afirmam que as meninas nesse período de vida acumulam em média até 4,5 kg por ano, conservando um pouco mais tecido gorduroso do que os meninos, tornando-as, por isso, um pouco mais pesadas.

Onze meninos, na análise do teste de peso corporal, no início das atividades, obtiveram a média de **38,24 kg**, com desvio padrão de **7,18 kg**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na média de **40,79 kg**, com desvio padrão de **7,96 kg**. Foi, então, realizado o teste estatístico Teste t de Student emparelhado. Na comparação dos dois testes, podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **2,55 kg**, com desvio padrão de **1,84 kg**, resultando em um aumento de peso significativo.

De acordo com Malina e Bouchard (1991), os meninos iniciam seu crescimento com onze anos e o ápice do seu desenvolvimento é marcado aos treze anos, estabilizando-se aos quinze anos. O que acontece também com o aumento de peso pode ser explicado pelo aumento muscular causado pelo aumento da produção do hormônio testosterona.

Para o teste de estatura, cinco meninas, no início das atividades, obtiveram média **1,46 m**, com desvio padrão **0,21 m**. Após sete meses, o mesmo teste de estatura foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **1,47 m**, com desvio padrão **0,21 m**. Foi, então, realizado o teste estatístico Teste t de Student emparelhado. Ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de **0,01 m**, com desvio padrão de **0,02 m**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão, não podemos afirmar que houve melhora (ou piora) após as atividades propostas, ao comparar os dois resultados, antes e depois das atividades físicas.

Na comparação entre os dois resultados do teste de estatura do sexo masculino, as amostras apresentaram valores superiores e significativos de diferença das médias; obtivemos **0,03m** com desvio padrão de **0,02m**, constatando que resultou em um crescimento significativo.

Portanto, no início das atividades, obtiveram a média de **1,47m**, com desvio padrão de **0,08m**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos,

resultando na média de **1,50m**. Com Teste t de Student emparelhado houve média significativa.

O período da adolescência é caracterizado pelo aumento acelerado, tanto de peso quanto na altura. De acordo com Malina e Bouchard (1991), meninos iniciam o seu crescimento com onze anos e o ápice do seu desenvolvimento é marcado aos treze anos, o que pode explicar o crescimento com resultado significativo para o sexo masculino nos testes aplicados. Por sua vez, as meninas iniciam seu crescimento mais cedo que os meninos, aos nove anos, e atingem o auge do crescimento aos onze anos, estabilizando-se aos treze anos. Nota-se que as meninas tendem a iniciar o crescimento dois anos antes que os meninos, o que explica o resultado não significativo no crescimento das meninas. Portanto, este teste, relacionado com teste de dobras cutâneas, podemos constatar que a grande maioria dos educandos está com sobrepeso, e durante sete meses de treinamento com atividades programadas não houve nenhuma melhora no percentual do acúmulo de tecido adiposo.

Torna-se necessário ressaltar que o “surto de crescimento do adolescente”, chamado de período circumpúbere, tende a ter grandes variações de indivíduo para indivíduo. Esse período de crescimento dura aproximadamente quatro anos.

No início das atividades, para o teste de envergadura, as cinco meninas obtiveram média **1,49m**, com desvio padrão **0,22m**. Após sete meses, o mesmo teste de envergadura foi aplicado nas mesmas meninas, resultando na média **1,50m**, com desvio padrão **0,22m**.

Foi, então, realizado o Teste t de Student emparelhado, com nível de significância de **0,05**, e obtivemos a diferença entre as médias de **0,01m**, com desvio padrão de **0,03m**. Testes realizados com a mesmas características acima foram aplicados em onze meninos que, no início das atividades, obtiveram a média de **1,49m**, com desvio padrão de **0,10m**. Após sete meses de atividade, aplicou-se o mesmo teste e obtivemos média de **1,52m**, com desvio padrão de **0,12m**. Na comparação dos dois testes podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **0,03m**, com desvio padrão de **0,03m**.

Nota-se que, após a realização das atividades físicas, houve uma ligeira melhora na média do teste de envergadura, tanto no sexo masculino como no feminino; porém, não é estatisticamente significativa.

No teste de barra fixa modificada/força de membros superiores, cinco meninas, no início das atividades, obtiveram em média **4,00 repetições**, com desvio padrão **2,45 repetições**. Após sete meses, o mesmo teste barra fixa modificada/força de membros superiores foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **7,00 repetições**, com desvio padrão **3,94 repetições**. Foi, então, realizado o teste estatístico t de Student emparelhado. Ao nível de significância de **0,05**, obtivemos que a diferença entre as médias de **3,00 repetições**, com desvio padrão de **2,65 repetições**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão, não podemos afirmar que houve melhora (ou piora) após as atividades propostas, ao comparar os dois resultados, antes e depois das atividades físicas.

Onze meninos, na análise do teste de força / teste de barra fixa modificada, no início das atividades obtiveram a média de **6,27 repetições**, com desvio padrão de **3,07 repetições**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na média de **12,82 repetições**, com desvio padrão de **9,08 repetições**. Foi, então, realizado o teste estatístico t de Student emparelhado. Na comparação dos dois testes, podemos constatar que na diferença das médias obtivemos **6,55 repetições**, com desvio padrão de **8,50 repetições**, verificando que não resultou em uma melhora significativa.

A superioridade de força dos meninos em relação às meninas, segundo estudos de Gallahue e Ozmun (2005), não demonstra nenhuma anormalidade, pois o início do estágio pré-puberal tende a mostrar que os hormônios andrógenos estejam produzindo maior massa muscular nos meninos.

Para o teste do quadrado, cinco meninas, no início das atividades, obtiveram média **8,75s**, com desvio padrão **0,96s**. Após sete meses, o mesmo teste do quadrado foi aplicado nas mesmas meninas, resultando em média **7,60s**, com desvio padrão **0,55s**. Foi, então, realizado o teste estatístico t de Student emparelhado. Ao nível de significância de **0,05**, obtivemos a diferença entre as médias de **0,60s**, com desvio padrão de **3,65s**, não é estatisticamente significativa. Por essa razão, não podemos afirmar que houve melhora, após as atividades propostas, ao comparar os dois resultados, antes e depois das atividades físicas.

Onze meninos, na análise do teste do quadrado, no início das atividades obtiveram a média de **7,91s**, com desvio padrão de **0,70s**. Após sete meses de atividade, o mesmo teste foi aplicado nos mesmos meninos, resultando na média de **6,91s**, com desvio padrão de **0,70s**. Foi, então, realizado o teste estatístico t de Student emparelhado. Na comparação dos dois testes, podemos constatar que as diferenças das médias obtiveram **-1,00s**, com desvio padrão de **0,63m**, resultando em melhora significativa. Esse resultado explica-se pelas características do espaço físico e das atividades físicas mais praticadas pelos educandos. Essas atividades foram desenvolvidas em uma estrutura física adaptada e pequena, que exige troca rápida de direção, proporcionando melhora na agilidade em corridas curtas com mudança de direção. As meninas não tiveram o mesmo desempenho dos meninos.

Como era de se esperar, todos esses adolescentes gostam das aulas de Educação Física, já que a prática de um esporte e atividades físicas apenas são possíveis dentro da escola ou do Núcleo. Esses adolescentes frequentam a escola no período da manhã e, no período da tarde, frequentam o Núcleo, perfazendo oito horas diárias longe dos seus lares.

Eu gosto das duas aulas de Educação Física. Mas da tarde eu acho mais legal tem vôlei, futebol, jogos. Porque de manha a gente mais brinca.. Eu não gosto do núcleo. Eu não gosto de nenhum professor de Educação Física, apenas da Tia Lucia porque ela é legal. Ela não grita, ela conversa... (José)

Eu gosto mais da tarde (Educação Física) Na escola a professora só dá futebol, não dá brincadeira... (Jane)

Porque aqui (Núcleo) é legal, lá não é assim não (escola). Lá não dá futebol, não dá nada é só lição. (Na Educação Física do Núcleo). Tem várias atividades, tem vôlei , futebol de prego. Nós também fazemos exame médico...(Ale)

Observamos, ainda, por meio dos depoimentos, que esses adolescentes acreditam que a prática de um esporte e a disciplina Educação Física contribuem para ampliar seu capital social, afirmando que houve melhora no seus comportamentos e, prioritariamente, no relacionamento com seus colegas. Essas atitudes tendem a se reestruturar sistematicamente, influenciando em seus gostos, costumes, atitudes, enfim, em todas as interações dos indivíduos na sociedade, ou seja, no modo de se relacionar com as situações que surgem no seu cotidiano.

Nas palavras de João:

Parei de bater nos meus colegas. Hoje eu não bato mais neles. Eu também parei de fazer bagunça nas aulas não só do Núcleo como da Escola. A Educação Física ensina que tem regras.

E, ainda:

Antes tudo pra mim era pra brigar. (...) eu ia lá bater nele, eu não deixava não. Hoje não brigo mais. (Ale)

Quem melhorou muito, antes era mau educado e não tinha sossego, foi o Guilherme. Hoje ele não irrita tanto mais a gente. Parou de ser “atentado”(Rita)

A minha mãe que gosta quando tem Educação Física, porque vou dormir mais cedo. Nem saio para rua para não ficar cansado. Fico em casa e não arrumo mais briga com meus amigos lá perto de casa. Aqui no Núcleo faço o que a Tia (Profa Educação Física) manda,

não faço mais bagunça como antes. E também parei de bater nas meninas porque sei que tenho muita força perto delas.(Geraldo)

Eu gosto da Educação Física mesmo fazendo poucas aulas. Porque tenho no mesmo horário de psicóloga, mas mesmo assim me sinto mais bonita. Estou comendo menos porcarias para não engordam. Acho que até já melhorei. (Fabiana)

Quem melhorou muito... hum ... foram os meninos. Eles eram muito mau educados , só fazia brincadeira que eu não gostava. Agora eles tão bem melhor e pararam de me bater. (Aninha)

No discurso dos educandos podemos constatar que as atividades lúdicas e cooperativas proporcionaram nos mesmos uma conduta de respeito entre seus colegas no contexto das aulas de Educação Física, e um respeito às regras, limitando os atos de violência no âmbito das aulas e estimulando a questão da autoestima dos educandos, como estética e noção de força, entre outros.

Relato de uma mãe sobre as aulas de Educação Física:

Antes ele não tinha né, antes ele não tinha educação física no núcleo. Sabe porque eu acredito na melhora dele? Porque eles iam pra quadra e fica assim tipo muito livre, não tem uma coisa assim: “Olha, vocês vão fazer ‘X’ agora.” Então como tava aquela coisa muito rotineira ali: “Ah, nós vamos pra quadra agora.” E ali brincava o que queria... (Mãe Isabel)

José relata uma situação na aula de Educação Física dentro do Núcleo:

Eu gosto da aula de Educação Física a Tia é boazinha. Um dia Henrique fugiu da aula de Educação Física porque uma estagiaria do Núcleo deixou ele beber água sem ordem da Tia Lucia. Ele foi na casa dele e chamou o pai dele para bater no Bruno. Falando que o Silvio falou que o pai dele era maconheiro. Então, o pai do Henrique... o pai do Henrique é o que veio pra querer bater no Sílvio. Invadiu a quadra.... porque aqui não fecha o portão não tem segurança. Aí quem estava na quadra era Professora de Educação Física e o Professor, a professora segurou o pai, conversou com ele,

aí ele falou assim, que queria bater no Sílvio porque o Sílvio chamou ele de maconheiro. A Tia falou: “De jeito nenhum”. Aí o que acontece, a Tia conversou com ele e tudo, ele saiu e fez uma reclamação pra ela? “Eu vou sair daqui e não vou obter resposta do que está acontecendo.” A tia falou: “O senhor vai sair daqui e eu espero que o senhor volte porque eu vou mandar chamar o senhor pra dar resposta.” Ele olhou pra cara dela e falou: “Olha, você não conhece onde você tá.” A Tia disse pra ele: “Olha, o senhor não sabe com quem o senhor está lidando.” Aí a tia chamou um outro dia ele lá pra dar explicação pra ele do que tinha acontecido e falou que o Bruno não fez aquilo, que não foi culpa do Sílvio porque ela tava dentro da quadra e viu que o menino não tinha falado nada. A responsável pela Núcleo como os outros funcionários no dia da briga da quadra se esconderam tudo lá dentro, ninguém foi ajudar ou falar alguma coisa para o pai do Sílvio, só a tia. E também não falaram nada para o pai do Sílvio porque bateu no Marcelo na semana passada na saída do Núcleo. A Tia não deixa brigar com a gente e dá um monte de brincadeira.

Diante das análises dos relatos, conclui-se que a disciplina Educação Física, desenvolvida com base na concepção Crítica – Superadora, foi valorizada pelos educandos, proporcionando atividades que amenizaram as atitudes agressivas e melhoraram o relacionamento com os colegas.

Os educandos têm a disciplina Educação Física como uma recreação, uma atividade de lazer, que serve para distração e ampliação das relações sociais, pois, como já foi explicitado, esses educandos ficam quatro horas na escola e mais quatro horas no Núcleo de Atendimento.

Pode-se observar que a educação primeira dos educandos entra em contato com o trabalho pedagógico, institucionalizado no Sistema de Ensino e nas Instituições de Apoio à Criança e ao Adolescente. Esse contato sistemático e prolongado durante a formação do indivíduo corrobora para construção e reestruturação do habitus por meio das relações

sociais, através dos sistemas de disposição e absorção das experiências vivenciadas nos grupos a que pertence.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado analisou a presença do *bullying* no interior de um Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente, de Ribeirão Preto, e como a disciplina Educação Física se relaciona a esse processo.

Foi aplicado um questionário com objetivo de conhecer a realidade dos educandos, de seus familiares e da escola que frequentam, detectando, assim, sua realidade social. Após oito meses de pesquisa foram entrevistados os 16 educandos.

A análise dos questionários permitiu verificar que os pais dos educandos não ocupavam cargos que socialmente são distintivos na profissão. Como agravante econômico, os educandos são integrantes de famílias numerosas, em média, e necessitam do Núcleo de Atendimento como um apoio para implementar a alimentação e a educação. Podemos questionar as reais possibilidades

Para os estudantes, a escola e o Núcleo não possuem diferença quanto à presença do *bullying*; diferentes são as formas apresentadas no cotidiano dos educandos.

Cabe ressaltar que apenas uma educadora aceitou ser entrevistada; as outras, como as estagiárias e a responsável pelo Núcleo, não aceitaram o convite. A fim de manter o

sigilo necessário para a pesquisa, a entrevista com essa única docente não foi utilizada no trabalho.

Com relação aos profissionais responsáveis pelas atividades do Núcleo, eles demonstram que a formação na área em que atuam não possibilita uma interação de atendimento, tanto com os educandos quanto com seus responsáveis. A percepção dos educandos em relação à violência simbólica sofrida dentro do Núcleo de Atendimento é expressa nos seus relatos, indicando a necessidade de uma reorganização da estrutura administrativa do ensino.

Tanto no relato dos educandos, quanto em suas avaliações físicas, verificamos que a disciplina Educação Física pode nos auxiliar a identificar vários aspectos importantes na exposição a longo período ao Bullying, como no controle da materialização da violência física no cotidiano do Núcleo ou da Escola em relação entre seus colegas e educadores. As atividades desenvolvidas na área de Educação Física contribuir para as atitudes agressivas dos educandos no convívio com seus colegas no cotidiano do Núcleo.

Foram desenvolvidos testes físicos com os educandos tanto no início das atividades como no final. Contrariamente ao esperado, os resultados dos testes de dobras cutâneas demonstram que não houve modificação em 100% dos educandos. Nenhum deles apresenta desenvolvimento dentro da faixa da normalidade do acúmulo de tecido adiposo. A faixa de normalidade é obtida da classificação de nível médio nos estudos de Lohman, (1992).

Os educandos apresentam déficit no rendimento físico, principalmente no que diz respeito ao acúmulo excessivo de tecido adiposo (gordura) ou ao déficit do mesmo.

Constatamos que 37,5% dos educandos correm o risco de desenvolver doenças associadas à obesidade; outros 37,5% estão acima da média da normalidade de acúmulo de tecido adiposo. Destacamos, ainda, que 25% dos educandos estão abaixo da média da normalidade de acúmulo de tecido adiposo.

Observamos, também, que 100% dos educandos demonstraram um déficit no seu desenvolvimento físico, expressando íntima relação com a expressão de suas atitudes. Mesmo com algumas melhoras de reconhecimento das regras de conduta social, os educandos expostos ao *bullying* sistematicamente tendem a desenvolver altas taxas de cortisol, influenciando no processo de ansiedade e, automaticamente, em atitudes agressivas ou totalmente apáticas no âmbito escolar.

Para minimizar o *bullying*, seria oportuno difundir na comunidade acadêmica, principalmente entre os responsáveis pelos Núcleos e professores, o que é reconhecido como violência física e simbólica, ressaltando o papel educacional de todos os indivíduos que atuam nesse contexto.

Nesses Núcleos deveriam ser desenvolvidas atividades formadas com grupos de indivíduos das várias funções dentro do Núcleo, por exemplo, como formação: professor, servente e um estagiário para desenvolver as atividades, semanal ou quinzenalmente, com

propósito de atenuar o *bullying*, visando dar unicidade e coesão às ações dos diversos Núcleos envolvidos.

Essas atividades teriam coordenadores (que seriam professores especialistas) que fariam rodízio entre os Núcleos, para atuar e ajudar na coordenação das atividades; assim, teríamos maior controle da realidade que permeia esse ambiente.

As atividades pedagógicas devem ser organizadas com base no respeito ao ser humano, promovendo ações positivas de respeito e valorização das diferenças, promoção à igualdade e à dignidade humana. Assim, existe uma tentativa de educar para a cidadania.

7 - REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. **Juventude e Vulnerabilidade Social na América Latina. Desafios para políticas públicas.** Brasília: Unesco, 2002.

ALVES, P.; KOLLER, S.; SILVA, M.; SANTOS, C., SILVA A. Reppold, C. & Prade, L. **Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua.** Psico, 2001, 32(2), p.47-71.

BAR-OR, O. Physical activity and physical training in childhood obesity. **Journal Sports Medicine Physical Fitness**, v.33, p.323-329, 1993.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. (coord) **A miséria do mundo.** Trad. Mateus S. Soares de Azevedo, Jaime A. Freitas Texeira e Jairo Veloso Vargas. Rio de Janeiro: Vozes, 1997 .

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

----- . Avenir de classe et causalité du probable. **Revue Française de Sociologie**, Paris, V.15, n. 1, jan./ mar. 1974, p.3-42.

----- . **La distinction: critique sociale du jugement.** Paris: Minuit, 1979.

_____. **Les héritiers: les étudiants et la culture.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1996a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei 9394, de 1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996b.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 8.069, de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acessado em: 02 de julho, 2009.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9615, de 1998**. Disponível, em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9615consol.htm> Acesso em : 22 de agosto, 2007.

BROTTO, F.O. **Jogos Cooperativos**. Santos, SP: Editora Projeto Cooperativo, 2001.

CASTELLANI, L. **Educação Física no Brasil - a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COOPER INSTITUTE FOR AEROBICS RESEARCH. **FITNESSGRAM - Manual de Aplicação de Testes**. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2002.

DARIDO, S.C. **Educação Física Escolar: O conteúdo e suas Dimensões. Pedagogia cidadã: Cadernos de Formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP. Editora Versus 2005.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. Implementação de programas de educação escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira Saúde Escolar**, 3(1-4), Londrina, 1994.

_____. Características dos Programas de Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, 11, Londrina, 1997.

GUIMARÃES, S. P.; CAMPOS, P. H. F. C. **Norma Social Violenta: Um Estudo da Representação Social da Violência em Adolescentes**. Ano: 17/08/2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a03v20n2.pdf> Acessado em: 18 mai. 2008.

GUYTON, A. C. **Neurociência Básica: Anatomia e Fisiologia**. 2. ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1993.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

L'APICCIRELLA, N. O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica. **Revista Eletrônica de Ciências**. Número 20, Julho de 2003. Disponível em: http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html Acessado em: 18 out. 2009.

LIPP, M.E.N. **Infância adultizada**. Portal Aprende Brasil. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0083.asp> Acessado em: 14 ago. 2009.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.** (Rio de J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021>. Acesso

LOPES NETO, A. A. e SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o Bullying!** Rio de Janeiro: Publicação financiada pela Petrobrás, 2003.

LOPES NETO, A. A. ; MONTEIRO FILHO, L. e SAAVEDRA, L. H.(Cords) **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**, 2003. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf> Acesso em: 21 de abril / 2009

LOHMAN, T.G. **Advances in body composition assessment**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1992.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A . **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MALINA, R.M. & BOUCHARD, C. **Growth, Maturation and Physical Activity**. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois, 1991.

MARINS, J. C. B e GIANNICHI, R. S. **Avaliação e prescrição de atividade física**. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência para todos. **Cadernos de Saúde pública**, v. 9, n. 1, 1993.

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva [on-line]**. 1999, vol.4, n.1, pp. 7-23. ISSN 1413-8123. doi: 10.1590/S1413-81231999000100002.

MINAYO, M. C. S. "A violência na adolescência: Um problema de saúde pública". IN: **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 6 (3), jul-set/1990.

MIRANDA, M. I. F. Violência nas escolas sob o olhar da saúde – das indisciplinas às incivilidades e às morbimortalidades por causas externas. **Tese de Doutorado**, Ribeirão Preto: EERP/USP, 2004

MONTAGNER, M. A. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. **Revista Ciência. Saúde Coletiva**. vol.11, n.2 , Rio de Janeiro, Apr./June, 2006.

MUZZETI, L. R. **Educação Física e sua relação com as pluralidades culturais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2000a.

MUZZETI, L. R. . O jogo em direção à alfabetização: Queima Alfabético. Doxa - **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara - SP, v. 6, n. 1 e 2, p. 101-112, 2000 b.

NICOLAU, P. F. M. Transtornos Mentais. **Psiquiatria Geral**. Disponível em <http://www.psiquiatriageral.com.br/> Acessado em : agos, 2009

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Cruz mendí. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

PAIVA, L. M; PAIVA, A. M.A. O Estresse em Medicina Psicossomática. Anais do Simpósio sobre Stress e sem implicação. Campinas – SP, 1996 . Disponível em : <http://cl clinicamillerdepaiva.com/O%20Estresse%20Em%20Medicina%20Psicossomatica.html> Acessado em : 10 agos 2009

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEDAGOGIA DO ESPORTE DO CENESP-UFRGS. **Projeto Esporte Brasil : Indicadores de saúde e fatores de prestação esportiva em crianças e jovens**. Disponível em: http://www.cbtm.org.br/scripts/arquivos/proesp_br.pdf Acesso em : 31 agos 2007

PEREIRA, M.A. **Violência nas escolas: visão dos professores do ensino fundamental sobre esta questão**. Ribeirão Preto, SP: USP, 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PINHEIRO, F. M. F. Violência **intrafamiliar e envolvimento em “Bullying” no ensino fundamental**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

PRISTA, A. **Condições socioeconômicas e aspectos culturais nos estudos do crescimento. Maturação.** Aptidão física e actividade: A experiência de Moçambique. São Luis: [s.n.] 2002. Edição Especial. Coleção Prata da Casa.

[RUA, M.G.](#); [ABRAMOVAY, M.](#) **Violências nas Escolas.** São Paulo; UNESCO, 2004.

SLAUGHTER, M. H. et al. **Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth.** Human Biology. Gols, 1988, p.709-723.

SLAUGHTER, H.M.; LOHMAN, T.G.; BOILEAU, R.A.; HORSWILL, C.A.; STILLMAN, R.J. VAN LOAM, M.D.; BEMBEN, D.A. Skinfold equations for estimation of body fitness in children and youth. Human Biology, 60(5): p.709-723, 1988.

SMITHY, P; SHARP, S. **Scholl bullying – insights and perspectives.** London; New York – Routledge, 1994.

TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELLOS, M.D. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf> Acesso em : 20 out 2009.

VALDANHA NETTO, A. Abordagens pedagógicas em Educação Física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo. **Lecturas: Educación física y deportes**, n°. 95, 2006.

VELHO, G. "Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica" IN: VELHO, G. e ALVITO, M. (org.). **Cidadania e violência.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 2000.

WIERSVORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, 1997, 9(1), 5-41.

8 - APÊNDICES

APÊNDICE A : Entrevista Semiestruturada – Educadores

Descrição do espaço físico.

Descrição do bairro.

Descrição dos educandos que frequentam o Núcleo.

Quais as relações sociais desses educandos?

Como é o desempenho deles no ensino?

Perspectiva de futuro dos educandos.

Quantos professores ?

Quantos voluntários? Quais as áreas de atuação dos mesmos?

Como é o sistema de admissão?

Como é o sistema de desligamento?

Como se estrutura o ensino? Atividades?

Quais os objetivos? Proposta?

Quais os benefícios nos educandos desde o ingresso no Núcleo?

Os objetivos são cumpridos? Como?

Quais as principais necessidades ?

Quais os tipos de violência que mais ocorrem?

APÊNDICE B: -Entrevista Semiestruturada – Educandos

Peço que me fale do bairro onde você mora.

Como é?

Fale sobre sua família.

Como é?

Como se sente?

Como é seu relacionamento com seus pais?

Qual seu tipo de leituras? Quais os filmes preferidos?

Você gosta das atividades da aula de Educação Física?

Você gosta dos eventos e dos passeios culturais? Por quê?

Você nota alguma mudança depois das aulas, no seu meio social? (Ambiente escolar)

Seus amigos o respeitam?

Gostaria de saber se há muitas brigas e discussões com seus amigos. O que você mudaria?

O que essa experiência trouxe de importante para você?

O que foi positivo e negativo no decorrer das aulas?

O que falta nas aulas de Educação Física?

Você quer propor alguma atividade?

APÊNDICE C: Questionário para os Educandos

Dados sociodemográficos

Idade () 10 () 11 () 12 () 13

Sexo () Feminino () Masculino

Que série que você frequenta nos estudos? _____

Quantos irmãos você tem?

.....irmãos irmãs

Em sua família você é o:

() Filho mais velho

() Filho mais novo

() Filho do meio

() Outro _____

Quem mora em sua casa:

() pai () mãe () irmãos () padrasto ou madrastra

() tios () tias () primos () avô () avó

() Outros _____

Seus pais estão casados ou separados?

Em que seu pai trabalha:

() pedreiro

() pintor

() carpinteiro

() segurança

() desempregado

() corte de cana-de-açúcar

() colheita de laranja

() “faz bico”. Qual atividade _____

() outros _____

Em que sua mãe trabalha:

() balconista

() vendedora de loja

() empregada doméstica

() diarista (faxineira)

() corte de cana-de-açúcar

() colheita de laranja

() “faz bico”. Qual atividade _____

() outros _____

Até que série seu pai estudou?

- () 1ª a 4ª série primária () completo
() 5ª a 8ª série do ginásio () completo
() 1ª a 3ª série colegial () completo
() Curso técnico. Qual? _____
() Universidade. Qual curso? _____

Até que série sua mãe estudou?

- () 1ª a 4ª série primária () completo
() 5ª a 8ª série do ginásio () completo
() 1ª a 3ª série colegial () completo
() Curso técnico. Qual? _____
() Universidade. Qual curso? _____

Em minha família, todos ajudam no serviço da casa:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Em minha família festejamos juntos comemorações e aniversários:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Meus familiares me dão atenção e se preocupam comigo:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Em minha casa obedecemos à autoridades dos pais:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Em minha casa há brigas e discussões:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Meu pai agride (“Bate”) minha mãe quando está bravo:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Minha mãe e meu pai me agriem (“Batem”) quando estão bravos:

- | | | |
|--------|----------|-------|
| Sempre | Às vezes | Nunca |
| 1 | 2 | 3 |

Minha casa tem as seguintes coisas:

- () Televisão () Micro-ondas
() Aparelho de som () Geladeira

() Computador () Internet

() TV a Cabo () Jornais. Quais? _____ Você lê? () sim () não

() Revistas. Quais? _____ Você lê? () sim () não

14) Os professores da minha classe são legais:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

15) Eu respondo aos professores da classe:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

16) Eu me esforço para aprender tudo na escola:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

17) Deixo de ir à escola (“mato aula”):

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

18) Quando a tarefa é difícil, eu colo dos meus colegas:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

19) Meus professores reclamam de meu comportamento com meus pais ou outras pessoas:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

20) Eu tenho vontade de abandonar a escola:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

No Núcleo

Há quanto tempo participa do Núcleo? _____

() três meses () um ano () dois anos () três anos () quatro anos () cinco anos () mais de cinco anos

Após entrar no projeto você tem mais amigos?

() não () muito pouco () razoável () muito

Meus amigos são legais:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Quanto tenho problemas posso contar com meus amigos:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Eu me sinto à vontade com minha turma:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Quando brigo com algum de meus amigos, fico triste:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Meus amigos se aproveitam de mim:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Eu penso que alguns colegas falam de mim por detrás:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Meus colegas tiram “sarro” da minha cara toda hora:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Meus amigos gostam de me humilhar com brincadeiras chatas:

Sempre	Às vezes	Nunca
1	2	3

Eu gosto das aulas de Educação Física:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

Eu fico sem fazer aula de Educação Física na escola:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

São dadas aulas de Educação Física no Núcleo:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

Eu fico sem fazer aula de Educação Física no Núcleo:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca

Assinale as brincadeiras das quais você gosta, nas aulas de Educação Física:

- () brincadeiras de roda cantadas. Ex. Papai Abraão;
- () brincadeiras em que todos têm que correr para pegar o amigo;
- () brincadeiras em que você tem que passar por obstáculos como arcos, cones e pegar a bola;
- () brincadeiras de “queima”;
- () brincadeiras de mímica;
- () brincadeiras com corda;
- () brincadeiras com alfabeto;
- () brincadeiras com contas matemáticas;
- () brincadeiras em duplas ou trio;
- () brincadeiras em que fica de mãos dadas ou tem que abraçar o amigo para não ser pego.

Você gosta mais das brincadeiras no período da manhã ou no período da tarde?

() Manhã () Tarde

Você gosta dos professores de Educação Física? Por quê.

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Quase nunca

Meu amigo de classe me respeita na aula de Educação Física da tarde ?

☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Quase nunca

Meu amigo na aula de Educação Física da tarde me:

☐ xinga

☐ dá tapas

☐ dá socos

☐ chuta

☐ “tira sarro”

☐ nenhuma das alternativas

Há muita violência em minha escola (brigas) ? ☐ Sim ☐ Não

Que tipo de brincadeiras você gostaria de ter na aula de Educação Física?

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os Educadores)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem a finalidade de investigar a percepção que as crianças de 10 a 13 anos do Ensino fundamental vivem em seus relacionamentos escolares e como a disciplina Educação Física e as atividades culturais podem contribuir para amenizar a violência escolar. Para isso, será feita uma entrevista no início do trabalho e também uma no término, contendo perguntas relacionadas ao tema deste projeto, com duração aproximada de trinta minutos.

Se eu decidir participar deste estudo, tenho conhecimento que:

Caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que isso implique qualquer prejuízo a minha pessoa ou aos alunos.

Sei que as informações que fornecerei poderão mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de ser identificado meu nome nem minha imagem, assegurando meu completo anonimato.

Devido ao caráter confidencial, as informações obtidas serão utilizadas apenas para os objetivos deste estudo. Por isso, autorizo a gravação (tape) da entrevista para que não se deixe passar despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser um dado importante, também tomei ciência que após a utilização das fitas estas serão inutilizadas.

Não há nenhum risco significativo em participar deste estudo.

Estou livre para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa sem que isso possa causar qualquer prejuízo a minha pessoa ou aos alunos.

Minha participação neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Considerando as observações acima:

Eu, _____, aceito voluntariamente participar deste estudo e estou ciente que a minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para a expansão dos estudos nesta área.

Caso houver necessidade contatar a pesquisadora _____, para qualquer tipo de explicação, sei o endereço que devo recorrer, sendo este: _____

Telefones:

Eu recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável da Pesquisa: _____

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os Pais)

Concordo na participação do meu filho(a), como voluntário(a), de uma pesquisa que será realizada pela Professora Luciana Renata Muzzeti Martinez, no Núcleo de Atendimento a Criança, Adolescente e Juventude de Ribeirão Preto, do qual meu filho(a) é aluno(a).

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar a percepção dos pais das crianças de 10 a 13 anos do Ensino fundamental percebem os relacionamentos escolares e como a disciplina Educação Física e as atividades culturais podem contribuir para amenizar a violência escolar.

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar a percepção dos pais de alunos do Ensino Fundamental têm das formas de educar as crianças e da violência contra elas, com o propósito de conhecer como esses socializadores, essenciais no desenvolvimento dos indivíduos, concebem estas questões no seu cotidiano.

Para isso, será feita uma entrevista contendo perguntas relacionadas ao tema deste projeto, com duração aproximada de trinta minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o tratamento que eu e meu filho(a) recebemos nesta instituição.

Ao decidir aceitar participar deste estudo, tomei conhecimento de que:

Caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

Sei que as informações que fornecerei poderão mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de ser identificado meu nome, assegurando meu completo anonimato. Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos deste estudo. Por isso, autorizo a gravação da entrevista para que não se deixe passar despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser um dado importante.

Não há nenhum risco significativo para mim e para minha família em participar deste estudo.

Estou livre para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.

Minha participação neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Caso haja alguma despesa por minha parte, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada.

Considerando as observações acima:

Eu, _____, aceito voluntariamente participar deste estudo, estando ciente de que sou livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete prejuízo na maneira como eu e meu filho(a) somos tratados nesta escola.

Estou ciente que minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para a expansão de estudos nesta área.

E caso tiver que contatar a pesquisadora _____, para qualquer tipo de explicação, sei o endereço que devo recorrer, sendo este:

Telefones: _____

Eu recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Telefones: _____