



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* CAUCAIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL

LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO

VIOLÊNCIA *NA, DA* E *CONTRA* A EDUCAÇÃO FÍSICA: CRIANDO UM
MATERIAL INFORMATIVO SOBRE AS VIOLÊNCIAS QUE AFETAM O
COMPONENTE CURRICULAR

CAUCAIA - CEARÁ

2025

LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO

VIOLÊNCIA *NA, DA* E *CONTRA* A EDUCAÇÃO FÍSICA: CRIANDO UM MATERIAL
INFORMATIVO SOBRE VIOLÊNCIAS QUE AFETAM O COMPONENTE
CURRICULAR

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Caucaia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Raphael Moreira Martins.

CAUCAIA - CEARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C794v Cordeiro, Lucas Luan de Brito.
Violência na, da e contra a educação física: : criando um material informativo sobre as violências que afetam o componente curricular / Lucas Luan de Brito Cordeiro. - 2025.
357 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado em Rede Nacional de Educação Física, Campus Caucaia, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Raphaell Moreira Martins.
1. Educação Física Escolar . 2. Problemáticas escolares. 3. Desafios docentes . 4. Educação sensível. 5. Sensibilidade crítica . I. Título.
-

LUCAS LUAN DE BRITO CORDEIRO

VIOLENÇA *NA, DA E CONTRA* A EDUCAÇÃO FÍSICA: CRIANDO UM
MATERIAL INFORMATIVO SOBRE VIOLÊNCIAS QUE AFETAM O
COMPONENTE CURRICULAR

Aprovado em: ____/____/____.

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Caucaia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Raphael Moreira Martins.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Moreira Martins (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof. Dr. Valter Cordeiro Barbosa Filho (Membro Interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof.^a Dr.^a Luciana Venâncio (Membra Externa)

Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto (Membro Externo)

Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: Antônio Lucildo Cordeiro (Pai) e Maria Luciene de Brito Cordeiro (Mãe), que se dedicaram dias e noites trabalhando para poderem dar a mim, meu irmão e minha irmã uma vida digna e educação de qualidade positiva. Também, Lucélia Vanessa de Brito Cordeiro (Irmã), Antonio Lucildo de Brito Cordeiro (irmão), obrigado por serem minha rede de apoio e pelas diferentes participações, pelos investimentos financeiros e temporais na minha formação pessoal e profissional. “Eu sou a continuação de um sonho, da minha mãe, do meu pai, de todos que vieram antes de mim” (Bk).

Ao meu sobrinho, Enzo Marley de Araújo Cordeiro, e a todas as crianças que foram ou são meus alunos e alunas, que são e sempre serão minha força móbil para a busca de um mundo melhor. “Vejo o futuro que é brilhante, só não é tão simples. Queria um mundo igual onde todo amor é livre, nossas crianças na escola e longe do crime” (Mc Hariel).

Às minhas gatinhas, Mimosa, Lindinha e Neguinha, que me acompanham desde a infância e por quase toda a vida.

À Rebeca, uma das minhas principais incentivadoras, que me cobre de afeto nos piores e melhores momentos.

Ao meu grande orientador e um dos principais incentivadores, Raphaell, pela orientação sensível atravessada em uma relação de amizade e confiança construída. Obrigado pela paciência e sabedoria ao me guiar.

A Luciana Venâncio, participante da banca examinadora, minha ex-orientadora, incentivadora acadêmica e que me apresentou à Teoria das Relações com os saberes, a qual utilizei diversas vezes neste trabalho. Obrigado por tudo!

A Luiz Sanches Neto e Valter Cordeiro, também componentes da banca, amigos-professores críticos e incentivadores críticos na minha formação. Gratidão!

A todos os professores(as) que contribuíram na minha formação pessoal e profissional, especialmente aqueles(as) que acreditaram em mim, mesmo quando nem eu mesmo acreditei.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), que contribuiu na minha formação inicial, e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como instituto que me recebeu e acolheu sempre positivamente na pós-graduação.

À 1ª Turma do Mestrado do IFCE de Caucaia, espaço formativo e dialógico que contribuiu para construção desse trabalho, gratidão aos docentes e a turma da qual tenho

orgulho de ser participante. Vocês fazem parte disso, Rodrigo, Igor, Evelyne, Cris, Davi, Felipe, Eliaquim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS) outro espaço formativo e dialógico essencial para minha construção como professor pesquisador e consequentemente na elaboração dessa pesquisa.

Aos meus diversos amigos e amigas que estiveram comigo nos diferentes momentos de felicidade, angústia, ansiedade etc., especialmente Renato, Gabriella, Vanessa, Joanny, Laiza, Dani e Gleyce. “Quem tem um amigo tem tudo” (Emicida).

Aos (Às) professores(as) que contribuíram participando dessa pesquisa. Sem vocês, ela não seria possível.

A todos(as) que lutaram e lutam para que pessoas como eu possam ocupar ambientes historicamente não ocupados. Seguimos na luta!

Ao movimento Hip-Hop e ao Funk, que foram meus primeiros dispositivos de leitura crítica do mundo, “Aí o rap fez ser o que eu sou” (Racionais Mc’s).

“Minha história produziu em mim uma relação de empatia [...] Empatia que não pode ser confundida com pena, do senso comum, que sente e não age, que lamenta e não se move, na postura conformista de que as coisas são como são. Hoje não mais guiada pela ingenuidade, sei que educar meninas e meninos negros exige de mim posicionamento político, assunção de minha escolha em romper com a violência sutil a que são submetidas(os) as(os) estudantes negros(as) nas escolas [...]”
(VENÂNCIO E NOBREGA, 2020, p.56-57).

RESUMO

A sociedade em geral tem demonstrado preocupação com o aumento de casos ou com o surgimento de novas modalidades de violência, interferindo também no ambiente escolar, que, inclusive, pode reproduzir violências, mas também produzir violências específicas. Nesse contexto, há uma série de problemáticas agravantes, desde o despreparo na formação inicial de docentes, à confusão do termo violência com outros termos, a percepção de violência como somente aquela que é expressa fisicamente e ausência de consenso do que é violência e como se manifesta no ambiente escolar. Situado a essa problemática está o(a) professor(a) de Educação física Escolar que, além de lidar com tais problemáticas, enfrenta a baixa produção acadêmica do objeto de pesquisa se referindo à especificidade de sua área. Diante disso, o presente trabalho teve como principal objetivo: Analisar as formas de violências na/da/contra a Educação física Escolar no trabalho docente de professores(as) na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), ancoradas por uma perspectiva multifatorial, com vistas à produção de um livreto informativo que contribui na compreensão deste fenômeno. Para isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa, tendo como recurso e estratégia formulários eletrônicos direcionados a professores(as) do município supracitado. A análise dos dados se deu por análise temática reflexiva, respeitando as etapas mostradas na literatura, criando categorias principais inspirando-se na classificação de Charlot (2002) sobre violência escolar. Dentre os principais resultados da pesquisa de campo estão uma visão plural sobre a violência dos(as) docentes, a conceituação e as categorias elaboradas das violências *na*, *da* e *contra* a Educação física, que se relacionam com fatores internos e externos ligados a políticas públicas, à cultura escolar, aos preconceitos e aos estigmas contra grupos marginalizados, à hierarquização das disciplinas no ambiente escolar, ao excesso de competição, à reprodução de valores capitalistas, entre outros. Além disso, professores(as) relatam muitas vezes que não se sentem amparados pelos órgãos da prefeitura no que tange à prevenção e ao enfrentamento dessas violências. Por fim, as principais considerações do estudo demonstram a necessidade de um olhar multifatorial e da responsabilização das violências que se relacionam com ambiente escolar e Educação física, envolvendo órgãos do Estado, docentes, familiares, pais, mães, responsáveis, gestores(as) e discentes considerados aspectos culturais, sociológicos, psicológicos, relacionais, econômicos, políticos, que colaboram para produção ou reprodução desse fenômeno e, deste modo, a terminologia de violência *na*, *da* e *contra*, em conjunto com os modelos que buscam entender motivações, vítimas, autores(as), consequências,

consentimento e outros fatores colaboram para um olhar mais aprofundado do objeto de estudo sendo o artefato educacional em formato de livreto uma das estratégias importantes para elucidação de determinados fenômenos.

Palavra-chave: Educação física escolar. Problemáticas escolares. Desafios docentes. Educação sensível. Sensibilidade crítica.

ABSTRACT

Society in general has shown concern about the increase in cases or the emergence of new forms of violence, also interfering in the school environment, which can even reproduce violence, but also produce specific types of violence. In this context, there are a series of aggravating problems, from the lack of preparation in the initial training of teachers, to the confusion of the term violence with other terms, the perception of violence as only that which is expressed physically and the lack of consensus on what violence is and how it manifests itself in the school environment. Situated in this problem is the School Physical Education teacher who, in addition to dealing with such problems, faces the low academic production of the research object referring to the specificity of his/her area. In view of this, the present work had as its main objective: To analyze the forms of violence in/of/against School Physical Education in the teaching work of teachers at the Fortaleza City Hall, anchored by a multifactorial perspective, with a view to producing an informative booklet that contributes to the understanding of this phenomenon. For this purpose, qualitative research was used, using electronic forms aimed at teachers in the aforementioned municipality as a resource and strategy. Data analysis was performed using reflective thematic analysis, following the steps shown in the literature, creating main categories inspired by Charlot's (2002) classification of school violence. The main results of the field research include a plural view of teacher violence, the conceptualization and categories of violence in, from and against Physical Education, which are related to internal and external factors linked to public policies, school culture, prejudices and stigmas against marginalized groups, the hierarchization of disciplines in the school environment, excessive competition, the reproduction of capitalist values, among others. In addition, teachers often report that they do not feel supported by city government agencies when it comes to preventing and addressing this violence. Finally, the main considerations of the study demonstrate the need for a multifactorial view and co-responsibility for violence related to the school environment and Physical Education, involving State agencies, teachers, family members, parents, guardians, managers and students, considering cultural, sociological, psychological, relational, economic and political aspects that contribute to the production or reproduction of this phenomenon and, thus, the terminology of violence in, of and against, together with models that seek to understand motivations, victims, perpetrators, consequences, consent and other factors, contribute to a

more in-depth look at the object of study, with the educational artifact in booklet format being one of the important strategies for elucidating certain phenomenon.

Keywords: School Physical Education. School problems. Teaching Challenges. Sensitive education. Critical Sensitivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dimensões, Fatores e Sujeitos que interferem nas relações escolares.....	46
Figura 2 - Modelo ecológico da violência.....	57
Figura 3 - Modelo ecológico autoral de violências.....	58
Figura 4 - Modelo ecológico autoral de violências.....	58
Figura 5- Roda das desigualdades.....	59
Figura 6 - Modelo do ciclo de violência nas relações.....	61
Figura 7 - Modelo de ciclo de violência em conjunto com esquema orgânico.....	62
Figura 8 - Calendário Letivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza ano de 2024.....	68
Figura 9 - Formação sobre aprendizagem socioemocional da Prefeitura Municipal de Fortaleza.....	68
Figura 10 - Mapa interativo de distribuição racial no Bairro.....	73
Figura 11 - Mapa Interativo de distribuição racial Fortaleza ampliado.....	73
Figura 12 - Mapa Interativo de distribuição racial Fortaleza.....	74
Figura 13 - Mapa Interativo de distribuição racial do Ceará.....	74
Figura 14 - Mapa interativo de distribuição racial do Brasil.....	75
Figura 15 - Quadra/Pátio onde geralmente acontecem as aulas “práticas” de Educação física - Professor e Alunos(as).....	82
Figura 16 - aluno e alunas na prática de Hockey, salas atrás.....	82
Figura 17 - Tipologia da Violência.....	102
Figura 18 - Divisão de Fortaleza por distritos educacionais.....	108
Figura 19 - Cartaz de divulgação de pesquisa de campo.....	109
Figura 20 - Aceite a pesquisa por docentes.....	111
Figura 21 - Declaração de ser professor(a) formado(a) e atuante.....	112
Figura 22 - Divisão entre substitutos(as) e efetivos(as) como respondentes.....	112
Figura 23 - Tempo de trabalho dos(as) docentes na Prefeitura Municipal como professor(a) de educação física.....	113
Figura 24 - Nível de ensino que os(as) docentes trabalham.....	113
Figura 25 - Distrito de ensino onde os(as) docentes trabalham.....	114
Figura 26 - Nível de formação que os(as) docentes têm.....	114
Figura 27 - Como os(as) docentes se autodeclaram racialmente.....	115
Figura 28 - Como os(as) docentes se autodeclaram por gênero e sexualidade.....	115

Figura 29 - Níveis de revisão dos temas por Souza (2019).....	119
Figura 30 - Frequência de episódios de violência na educação física segundo docentes.....	129
Figura 31 - Frequência de episódios de violência da educação física segundo docentes.....	142
Figura 32 - Diferença entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	155
Figura 33 - Diferentes corpos atléticos.....	164
Figura 34 – Frequência de episódios de violência contra a educação física segundo docentes....	172
Figura 35- Violência na, da e contra educação física.....	189
Figura 36 - Violência na, da e contra educação física (Revisado).....	190
Figura 37 - Violência na, da e contra educação física em conjunto.....	191
com a violência na, da e contra a escola.....	191
Figura 38 - Como professores(as) qualificam as suas relações com os diferentes sujeitos....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Violência na, da e contra a escola.....	37
Tabela 2- Produção de temas.....	121
Tabela 3 - Quem são os(as) autores(as) das violências na Educação física?.....	132
Tabela 4 - Quais são as vítimas das violências na Educação física?.....	134
Tabela 5 - Quais são as consequências das violências na Educação física para a vítima?.....	135
Tabela 6 - Há consentimento nas violências na Educação física?.....	137
Tabela 7 - Quais são as intervenções tomadas sobre as violências na Educação física?.....	140
Tabela 8 - Quais são as vítimas das violências da Educação física?.....	159
Tabela 9 - Há consentimento nas violências da Educação física?.....	165
Tabela 10 - Quais são as intenções dos(as) autores das violências na Educação física?.....	166
Tabela 11 - Quais são as intervenções tomadas sobre as violências na Educação física?.....	167
Tabela 12 – Quais são as ações violentas contra a Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza?.....	173
Tabela 13 - Quem são os(as) autores(as) das violências contra a Educação física ?.....	178
Tabela 14 - Quais são as vítimas das violências contra a Educação física?.....	181
Tabela 15 - Quais são as consequências das violências contra a Educação física para a vítima?	182
Tabela 16 – Quais são as intenções dos(as) autores das violências contra a Educação física?.....	184
Tabela 17 – Há consentimento nas violências contra a Educação física?.....	185
Tabela 18 – Quais são intervenções tomadas em relação às violências contra a Educação física?.....	186
Tabela 19 - Você se sente amparado/acolhido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, quanto às diversas violências aqui apresentadas? Justifique a sua resposta.....	192

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADL	Além da Loucura
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavírus - 2019
CREF	Conselho Regional de Educação física
DCRCE	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans
LGBTQIAP+ Pansexuais e +	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexuais, Assexuais,
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Problemática.....	25
1.1.2 Justificativa.....	26
1.2 Objetivos.....	27
1.2.1 Objetivo Geral.....	27
1.2.2 Objetivos Específicos.....	27
1.3 Artefato Educacional.....	28
1.4 Hipótese.....	30
2 ESCOLHAS TEÓRICAS.....	31
2.1 Da violência na, da e contra a Escola à violência na, da e contra a Educação Física Escolar.....	31
2.2 Definindo o que é Violência e ampliando seu olhar.....	48
2.3 A teoria das Habilidades Sociais e as outras possibilidades oferecidas contra a violência.....	62
2.4 O contexto de onde surge a pesquisa e os(as) discentes.....	70
2.5 O professor e seu contexto - condições de trabalho do professor, salário, tempo de planejamento, número de turmas, número de alunos(as), espaço, cultura escolar.....	77
2.6 Agressividade, Agressão e Violência são a mesma coisa?.....	84
2.7 Violência, Incivilidade, Transgressão e Indisciplina.....	86
2.8 As relações estabelecidas nas escolas.....	89
2.9 As formas da violência escolar por ação e consequência da ação.....	91
2.10 As formas de violências por contexto e conteúdo.....	94
2.11 As formas de violências por continuidade.....	100
2.12 Das consequências por durabilidade e por tempo em relação a ação.....	101
2.13 A importância de olhar para as diferentes formas de violências escolares e o modelo proposto.....	101
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	103
3.1 Pesquisa de Campo.....	104
3.2 Universo da pesquisa.....	107
3.3 Divulgação.....	108
3.4 Perfil dos(as) participantes na pesquisa.....	111

3.5 Análise dos Dados.....	116
3.6 Aspectos Éticos.....	121
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	123
4.1 O que professores(as) entendem como violência?.....	123
4.2 O que professores(as) relatam sobre a violência NA educação física?.....	129
4.3 O que professores(as) relatam sobre a violência da educação física?.....	142
4.4 O que professores(as) relatam sobre a violência CONTRA a educação física?.....	172
4.5 As relações entre as violências.....	188
4.6 Como os(as) professores qualificam as diferentes relações?.....	191
4.7 Qual a sensação em relação ao amparo da prefeitura? Se sentem amparados(as) ou não?.....	192
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
APÊNDICE A - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS - CONCEITO DE VIOLÊNCIAS.....	222
APÊNDICE B - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	230
APÊNDICE C - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	259
APÊNDICE D - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	309
APÊNDICE E - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS “VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO(A)?”	350

1 INTRODUÇÃO

Sou Lucas Luan de Brito Cordeiro, filho de um policial militar preto na reserva e filho de uma mulher branca, costureira e dona de casa; irmão de um segurança preto e irmão de uma fisioterapeuta preta; sou o filho mais novo dessa família. Sou um jovem latino-americano, brasileiro, nordestino, cearense e fortalezense. Cito a realidade de classe e raça da minha família, pois estou inserido dentro dela, assim como a maioria dos(as) brasileiros(as), especialmente na de raça, como filho de uma relação inter-racial que me marca permanentemente.

Tenho atualmente 25 anos, sou um homem *cis* gênero, pardo. Apesar de algumas experiências homoafetivas, considero-me heterossexual. Minhas paixões principais são: praia, música (principalmente *funk* e *rap*), exercício físico, *games*, filmes, memes, meu time Fortaleza Esporte Clube, desenhos/tatuagens, Educação física e também a busca por igualdade e justiça social. Fui criado ao longo de toda a vida no interstício de dois bairros periféricos de Fortaleza-Ceará, conhecidos como João XXIII e Bonsucesso, neles que fiz minhas primeiras amizades, brincadeiras e vivências de forma geral. Sou professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza pelas escolas 15 de Outubro e João Paulo I, das quais também sou representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Fortaleza (SINDIUTE).

Ao longo da minha formação pessoal, fui impactado de diversas formas pelas políticas públicas. Desde o meu nascimento, quando vim ao mundo na Maternidade Escola da Universidade Federal do Ceará, passando pelo ensino básico, onde passei 10 anos em um colégio público, até a minha entrada na Universidade Federal do Ceará, no curso de Educação física. Nessa realidade, minha escolarização entre a 1ª série do Fundamental anos iniciais até o 3º ano do Ensino Médio foi em uma escola pública militarizada, conhecida como “Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó”.

As implicações desse colégio geraram futuramente meu interesse pela tematização e investigação do meu Trabalho de Conclusão de Curso “A produção discursiva sobre o modelo de educação militarizada e os possíveis desdobramentos na Educação física Escolar no Ceará” (Cordeiro, 2022). Nele, faço críticas ao crescente modelo de militarização escolar, como suposta solução da indisciplina e violência escolar, e a partir da contribuição de autores como Michel Foucault, Bernard Charlot e da autora Luciana Venâncio, que, de algum modo, influenciaram em minha formação crítica na Educação.

Sou também, em minhas duas famílias, da primeira geração que faz uma graduação, segundo ser a fazer uma pós-graduação, primeiro a fazer em um/uma instituto/universidade pública. Neste sentido, por convicções políticas e pessoais que considero progressistas e libertadoras, defendo uma Educação que estimule a autonomia e liberdade dos(as) indivíduos(as), ao contrário do que boa parte do tempo tive dentro do meu processo de formação básica em uma escola marcada pela hierarquização, ordem e disciplina exacerbada. Assim, assistido por políticas públicas, compreendo que meu propósito de vida é poder partilhar, com pessoas que usufruem dessas, uma educação ainda melhor do que a que acessei, buscando estimular todas as suas potencialidades por meio da inclusão, do respeito e da diversidade.

Portanto, ao longo da minha atuação no meu primeiro ano na rede municipal, notei contradições referentes ao meu discurso libertador e à minha prática pedagógica, especialmente nos dois primeiros meses em que percebi estar, por muitas vezes, mais preocupado com a ordem do que a liberdade que eu mesmo pregava. Assim, dentro dessa lógica, um marco zero para essa minha compreensão foi numa quarta-feira, após uma semana exaustiva, tive uma discussão com um aluno do 5º ano. E, em um determinado momento, exaltei minha voz e a criança falou que quem estava errado era eu por estar gritando com uma criança, aquilo me deixou pensativo durante dias.

Desta forma, retomei toda minha formação pessoal e profissional. Poucas vezes, fui educado em uma lógica não violenta; na escola, fui ensinado por muitas vezes de forma punitivista e hostil, que inclusive foi um dos pontos que me levaram a pensar sobre a temática do meu TCC, ao ouvir de um professor de Física no Ensino Médio que eu não teria futuro e que eu não seria “nada na vida”.

Dentro da minha realidade familiar, meu pai e minha mãe também não foram educados para uma conduta não violenta, reproduzindo em diversos contextos o mesmo procedimento comigo. Já na universidade, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica do projeto Programa de Iniciação Científica intitulado “Avaliação de um programa de treino de habilidades sociais para estudantes e atletas universitários.” Nesta situação, pude aprender mais sobre comunicação assertiva. Apesar disso, como citado acima, estou em uma realidade e em uma sociedade extremamente influenciada por condutas agressivas e punitivistas, especialmente quando se trata da relação com crianças no processo de escolarização.

Neste sentido o PROEF e as discussões nas disciplinas, principalmente a de problemáticas da educação física em conjunto com as discussões com discentes e docentes me

instigaram a entender melhor tais fatos. Destarte, o tema desta dissertação surge da autoavaliação da minha docência, pois notei comportamentos que julgo inadequados para uma educação libertadora ao ser inserido em uma lógica de indisciplina dos alunos e das alunas. Essa inquietação junto com meu processo formativo me leva ao autoreconhecimento como professor-pesquisador, pois busco pesquisar minha própria realidade e de acordo com Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018) e Elliot (2012) os(as) professores(as) pesquisadores(as) são aqueles(as) que se preocupam real e concretamente com melhora qualitativa do processo de ensino e aprendizagem, exercendo na docência processos de reflexão, investigação, ensino e aprendizagem

Assim, as formas de indisciplina que cito são: brincadeiras agressivas (empurrar, bater, derrubar, entre outros) que geralmente ocasionam, de fato, conflitos e/ou machucados. Além disso, há também a outra forma de violência, a verbal, na qual os(as) discentes se xingam e gritam constantemente de forma a não resolver determinados conflitos que ali surgem, mostrando também a dificuldade de comunicação violenta entre eles.

Outros problemas de indisciplina, como a dificuldade de utilização do espaço da quadra de forma minimamente ordenada, como alunos(as) que têm dificuldade em manterem-se atentos às explicações, ouvirem outros colegas, etc. também são recorrentes, mas, neste trabalho, o enfoque será nas formas de violência. Assim, eu reconheço que diversas vezes, em momentos de estresse, tomei e tomo posturas que não considero adequadas, desde gritar pedindo silêncio, bater na mesa ou no quadro, punir os(as) alunos(as), deixando-os sentados no momento de prática etc.

Mesmo que meus comportamentos que considero problemáticos tenham sido reduzidos, noto que a indisciplina e violência não são um problema só meu; nos relatos de colegas que trabalham nos diferentes níveis do ensino básico é uma realidade, que, em conjunto com a violência, mostra-se um problema e, ao contrário das escolas militarizadas, não pretendo resolvê-lo de forma mágica, mas que possa contribuir para uma formação não punitivista e humanitária das crianças que ensino.

Tenho interesse, ademais, que professores(as) de Educação física que vivem em uma realidade parecida com a minha possam encontrar uma linguagem não violenta como alternativa/resolução ou pelo menos a redução desses conflitos presentes diariamente na nossa prática educativa. Dentro disso, pretendo elaborar um conjunto de metodologias que busquem resolver os problemas pelos quais passo, baseado na Teoria das Habilidades Sociais, na Comunicação Não Violenta e na concepção de uma Educação física crítica a partir das minhas

experiências no contexto de trabalho docente. Porém, antes disso, é necessário identificar as formas de violência nesse contexto.

É válido ressaltar também que, em sua maioria, os(as) discentes com os(as) quais tenho contato são crianças negras, periféricas e pobres do mesmo bairro onde fui criado, aumentando meu compromisso para a compreensão das realidades violentas que algumas vezes essas crianças já vivem fora da escola, seja com a criminalidade ou com pais e mães que também reproduzem uma lógica agressiva e punitivista.

Dito isso, a violência e a indisciplina são fenômenos que estão presentes nas aulas de Educação física, bem como em totalidade nas instituições de ensino. A indisciplina, por exemplo, é hoje um dos principais desafios a serem enfrentados nas escolas, sendo constantemente relatada por docentes (Darido; González; Gincena, 2020). Esse problema atinge os diversos tipos e níveis de ensino da Educação Básica e, dentro dessa lógica, há no ambiente escolar diversas formas de manifestação destas situações. Referente à Educação Física, segundo Darido, González e Gincena (2020, p. 111), há:

1. aquele aluno que fica de pé quando é necessário sentar;
2. que senta quando é para ficar de pé;
3. que não respeita as regras do jogo;
4. que conversa com o colega durante a explicação e depois pergunta o que é para fazer;
5. é descuidado com o material didático da escola e roupas e/ou objetos de colegas;
6. interrompe a fala do professor ou de outros estudantes de forma impertinente, entre outras situações.

Contudo, é necessário refletir sobre a concepção de indisciplina presente acima, ao poder estar associada a aspectos voltados para uma educação tradicional, que entende a quietude dos(as) alunos(as) como sinônimo de aprendizagem. Dentro dessa interpretação, e na afirmação de Brito (2009), de que em sua pesquisa professores(as) de educação física tendiam a esperar de discentes atitudes padronizadas, obediência e ausência de comportamentos usuais da sua faixa etária, a atuação docente, segundo Gonzalez (2020), é influenciada por diversos fatores, como, por exemplo, a cultura escolar ou, como denomina Cordeiro *et al.* (2023), há uma cultura da quietude presente na escola.

Referente a isso, é importante ressaltar que, segundo Leão (1999), a escola tradicional pautada na passividade e transmissão dos conteúdos, apesar de algumas mudanças ao longo do tempo, ainda resiste, é desejada e é a realidade da maioria das escolas do Brasil. Neste sentido, algumas características dessas escolas são citadas pela autora, como: imposição de disciplina e coação.

Pensando nesse caráter das escolas que adotam uma cultura escolar tradicional que é racionalista, proibicionista e punitivista para resolução de problemas como os citados acima, há um apreço pelo controle, demonstrado inclusive no contexto de formação inicial de docentes:

[...] Muitos professores universitários me confessaram seu sentimento de que a sala de aula deve ser um lugar “seguro”; traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados (Hooks, 2013, p. 56).

Uma das evidências dessa tendência tradicional de educação é que, segundo Guimarães e Lamosa (2018), surge um fenômeno como resposta ao descontentamento da sociedade brasileira em geral influenciada pela grande mídia, em que se busca resolver uma série de problemas, inclusive a indisciplina e violência, através da militarização das escolas públicas. Em concordância com essa ideia, a pesquisa de Abramovay (2006) demonstrava um desejo de diferentes sujeitos da comunidade escolar pela presença da polícia na resolução de conflitos escolares, especialmente os que são considerados delinquências.

Assim, buscando fugir de um viés disciplinador e normativo, há necessidade de citar expressões que podem ser consideradas “indisciplina¹” que se mostram mais agravantes para o convívio social, como as diversas expressões de violências que assolam a escola. Esta problemática crescente, de acordo com Silva e Castro (2008) está para além da escola, acometendo a sociedade em geral, com um aumento drástico de índices de violência a partir da década de 80, especialmente nas grandes cidades brasileiras.

Não à-toa, de acordo com Murad, Santos e Silva (2018), esse é um dos problemas que têm mais preocupado diferentes atores sociais: docentes, psicólogos(as), sociólogos(as), programas de televisão, entre outros. Em concordância com essa preocupação, para Gonçalves e Sposito (2002), o Estado brasileiro, a partir da década de 80, busca soluções, como também criou em 1999 uma comissão de especialistas, contendo organizações não governamentais e institutos de pesquisas para elaborar diretrizes de enfrentamento da violência nas escolas.

Consequentemente, Silva e Castro (2008) citam alguns sintomas dessa sociedade marcada pelas violências, que são manifestadas cotidianamente nas escolas, são: ameaças aos(as) docentes e discentes, ocupações de crime organizado, desrespeitos às autoridades de gestores(as) e docentes. Sendo, então, segundo Guimarães, Aerts e Câmara (2012), retrato da

¹ Por exemplo, Murad (2018) aproxima os termos violência e indisciplina.

sociedade geral, a violência dentro da escola tem sido objeto de preocupação devido ao aumento da frequência de ocorrência de determinado fenômeno.

Levando em conta tudo o que foi citado, segundo Murad, Santos e Silva (2018), estamos no primeiro lugar em *rankings* dos países com maiores índices de violências no ambiente intraescolar, ademais recentemente como apontado por Martins *et al* (2025) o ambiente escolar brasileiro tem sido alvo de diferentes ataques. Assim, existindo a necessidade de intervenções, o que se torna mais problemático ao acrescentar que, conforme Silva e Castro (2008), a discussão sobre violência é geralmente pautada no punitivismo, na responsabilização dos/das jovens e no autoritarismo contra estes(as). Nesse sentido, evitando uma violência como resolução de outra, algumas reflexões são necessárias.

Em colaboração a isso, Cordeiro (2022) elabora que essa ideia de fracasso e violência escolar, em conjunto com a proposta de militarização de escolas públicas no Brasil, está relacionada ao mito de uma classe bárbara. Isso pode ser explicado por Silva e Castro (2008) ao falarem que a instituição escolar para pessoas com baixa renda é entendida como instituição de controle social. Em aproximação, Charlot (2020) cita que aos sujeitos considerarem os(as) outros(as) como bárbaros(as) podem, paradoxalmente, comportar-se de forma bárbara, não à toa há aumento de índices que podem ser considerados retorno da barbárie, dentre eles: terrorismo, criação de grupos criminosos, mortes impunes pela polícia ou de policiais, tortura etc.

Ainda sobre a militarização, Cordeiro (2022) constata que no estado do Ceará o fenômeno começou no século passado e apresenta expansão após o governo de Jair Messias Bolsonaro, desde sua capital Fortaleza, onde há maior concentração dessas escolas, como outros municípios. Neste sentido, há necessidade de enfrentar determinados impasses sem utilizar soluções simples para um problema multifatorial (Darido; González; Gincena, 2020), (Cordeiro, 2022), (Cordeiro; Venâncio; Sanches Neto, 2023).

Contudo, para Gonçalves e Sposito (2002), as violências na escola tendem a ser percebidas apenas como questões de segurança, desconsiderando-se seu caráter também educativo. Isso justifica intervenções policiais, alinhadas a concepções enraizadas na sociedade brasileira, que costumam atribuir à polícia o enfrentamento de problemas de natureza social.

Ademais, há um risco associado a partir da atomização do elo social pelo medo, terror, em que as soluções e medidas inseridas contra insegurança e violência são geralmente de caráter punitivo (Abramovay, 2006). Assim, as ações, que muitas vezes são influenciadas por

posturas voltadas para a manutenção da ordem de forma autoritária e punitivista, não necessariamente de fato resolvem as problemáticas apontadas acima, como podem também representar outra forma de violência.

Isso pode ser atribuído pelo fato dos(as) profissionais não apresentarem uma formação voltada para a resolução ou amenização desses conflitos presentes dentro da escola e se encontram em uma realidade sem outras alternativas, afirmação próxima a essa é apontada por Abramovay (2006), ou, de acordo com Aquino (1998) e Gonçalves *et al.* (2005), outro entrave para o enfrentamento das problemáticas acima indicadas é que, geralmente, os(as) docentes não sabem o que fazer para resolver ou prevenir determinados conflitos de forma que favoreçam a formação ética dos sujeitos e minimizem a violência na escola, tornando-se um grande desafio para os(as) docentes.

Destarte, dentro dessa dinâmica escolar, o(a) professor(a), seja ele(a) de qualquer área do conhecimento, incluindo o de Educação física sem repertórios, ou em termos formativos, sem o saber profissional para uma atuação não punitivista e violenta, e sob difíceis condições de trabalho, pode se tornar mais um(a) reproduzidor(a) dessa atuação problemática e sem necessariamente efetividade, afinal, Murad, Santos e Silva (2018) reforça que muitos docentes de Educação física não sabem como tratar essa violência presente no ambiente escolar, como também, de acordo Abramovay (2006), há necessidade de que os sujeitos que trabalham no ambiente escolar tenham maior preparo para compreender as interferências da violência na rotina escolar, de modo a prevenir, mediar e resolver essas situações.

Pode-se incluir a esse "caldo de cultura" a dificuldade de abordar a temática no campo escolar, pois, de acordo com Abramovay (2006), ainda não existe um consenso entre autores(as) que estruture o que caracteriza a violência, como também a violência no contexto escolar. Dito isso, apesar de determinados(as) autores(as) escreverem sobre o assunto, há necessidade de convergência ou pelo menos um maior nível de coerência teórica. Apresentado esse contexto e tendo em vista que, segundo Reis, Prata e Soares (2012), a fase escolar é um período de potencialização das capacidades cognitivas, afetivas e sociais e que, de acordo com Silva e Castro (2008), a escola deve preparar o sujeito para lidar com as situações da vida mediante diálogo, de forma democrática e exercitando a cidadania, sendo a violência um obstáculo para estes objetivos.

Nesse contexto, surge essa pesquisa, pois, de acordo com Murad, Santos e Silva (2018), a violência está presente em todas as esferas, incluindo na Educação Física escolar, que pode ser potencializadora ou inibidora de violências. Contudo, para ser possível lidar com

tal problema, antes, é necessário entender as suas diferentes formas de expressão. Pensando nisso e apoiado na concepção de Charlot (2002), que difere violência *na* escola, violência *da* escola e violência *contra* a escola como diferentes formas de violência escolar.

Há a necessidade de explorar o mesmo contexto na Educação física, visando compreender e diferenciar as violências *na* educação física, violências *da* educação física e *contra* a educação física, que torna a tratativa dessa temática mais complexa, como também essa conjuntura impõe pertinência, novidade e relevância para o presente trabalho. A pesquisa, portanto, tem como foco as abordagens metodológicas e os processos de ensino-aprendizagem na Educação física, com a pergunta central: “Quais as diferentes formas de violência *na/da/contra* a Educação física Escolar?”

1.1 Problemática

Nesse sentido, há algumas problemáticas nos estudos relacionados ao tema. Murad, Santos e Silva (2018) cita despreparo na formação inicial de docentes com a crescente violência, o que leva, inclusive, ao abandono da carreira. Outra problemática apontada por Priotto e Bonetti (2009) e Brito (2009) se refere à confusão entre violência e indisciplina. Além disso, existem outros problemas, como a ausência de consenso no que é violência ou como essa se manifesta no contexto escolar, afinal, os(as) próprios(as) professores(as), em geral, não conseguem definir o que é violência no ambiente escolar e, segundo Murad, Santos e Silva (2018), na disciplina de Educação física não é diferente.

É importante refletir sobre a confusão de termos, pois, de acordo com Tähtinen; Havila (2019), os conceitos são importantes para conhecer e compreender os fenômenos que circundam o universo, especialmente para teoria dos conhecimentos científicos, podendo a confusão entre conceitos comprometer o desenvolvimento da teoria de um campo, havendo necessidade de ações.

Em complemento, existem outras problemáticas: a percepção de violência limitada somente nos sujeitos ou na violência corporal que gera ferimentos e mortes (Dahlberg; Krug, 2006). Além do supracitado, compreendendo que a escola se trata de uma comunidade importante para a formação do sujeito, devem ser identificadas suas formas, problematizadas, conscientizando os diversos sujeitos da comunidade escolar sobre os tipos de expressão desse fenômeno nesse ambiente.

Diante disso, aqui pretendo assumir uma postura multifatorial, ou seja, não busco a tendência apontada por Aquino (1998) em procurar causas somente em determinantes sociais ou psicológicos, como também, as violências aqui não se basearam na disciplina como aspectos fundamentais e nem na necessidade de manutenção do *status quo* como já foi abordado em alguns momentos na introdução.

Por fim, há uma urgência de maior definição e divulgação dos termos na Educação em geral e na Educação física Escolar, em que o assunto ainda é pouco explorado, havendo inclusive confusão com termos: agressão e agressividade, mostrando a necessidade de um artefato educacional elucidativo. Para isso foi utilizado como referência a denominação de Charlot (2002) que defende a ideia de violência na, da e contra a escola, contudo levando em consideração a Educação Física como ponto central de investigação.

1.1.2 Justificativa

Assim, a importância que este trabalho tem para minha trajetória formativa é, inicialmente, uma ampliação de consciência crítica para as formas de violência presentes no contexto da Educação física Escolar, possibilitando que, a partir disso, futuras intervenções sejam realizadas com os(as) discentes. Desta forma, ele também colabora para uma conduta mais respeitosa para/com meus e minhas discentes e toda comunidade escolar e formação baseada no respeito mútuo dos sujeitos e visando a uma consciência crítica sobre o assunto.

Quanto à sua relevância social e acadêmica, é importante reforçar o apontamento feito por Murad, Santos e Silva (2018) de que a população está intimidada e os(as) políticos(as) estão perdidos em resolver e propor planos de ação com bases consistentes, sustentáveis, renováveis e científicas nas questões de violências. Sendo assim, a pesquisa contribui para ampliar o conceito de violência considerando os diversos fatores, para desmistificação de discursos simplistas referentes à violência escolar. Além de tudo, ao colocar a escola como espaço que produz violência, também contribui para criticar e desnaturalizar as formas de punitivismo dentro da lógica da escola e Educação física escolar, sendo uma possibilidade de conscientização sobre o assunto, podendo possibilitar para aqueles(as) que leem o trabalho um olhar crítico para sua prática pedagógica e assim:

Olhar a prática pedagógica é rever constantemente o fazer pedagógico, o fazer docente num processo de ir e vir, analisando, modificando, denunciando o que causou impedimento de desenvolver um trabalho melhor e avaliando as aprendizagens (Venâncio; Nóbrega, 2020, p. 64).

Outra questão importante no trabalho é se preocupar com a violência *na, da e contra* a Educação física, que são manifestações diferentes que atingem essa disciplina escolar. Além disso, a violência como tema gerador *na/da e contra* a Educação física pode ser uma possibilidade de conscientização para além da disciplina, pois pode ser uma forma de visualizar também violências *na/da* escola, como da violência no âmbito geral, já que o intuito vai para além do componente curricular e sim visando formação humanitária, mas reforçando que essa não deve ser uma responsabilidade somente de um(a) professor(a) de determinada área.

Dentro disso, inclusive acredito haver maior possibilidade de analisar tal problema não somente no campo das ideias, mas tenho o privilégio de fazer essa análise como professor do ensino básico de escola pública. Portanto, não sendo então deslocado da realidade comum, busco refletir determinado contexto a partir de uma realidade comum de muitos(as) colegas que estão inseridos nessa lógica,

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as formas de violências *na/da/contra* a Educação física Escolar no trabalho docente de professores(as) na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), ancoradas por uma perspectiva multifatorial, com vistas à produção de um livreto informativo que contribui na compreensão deste fenômeno.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar as formas de violência *na/da/contra* a Educação física Escolar no trabalho docente de professores(as) na Prefeitura Municipal de Fortaleza a partir de seus relatos e ancorados por uma perspectiva multifatorial.

Classificar por tipologia as expressões de violência *na/da e contra* a Educação física a partir das diferentes referências.

Elaborar livreto, elucidando as diferentes formas de violência *na/da e contra* a Educação física Escolar.

1.3 Artefato Educacional

No Artefato Educacional foi construído um Documento informativo em formato digital, assim em formato de livreto esse material contém informações sobre a violência no sentido geral, os seus conceitos e os fatores que a influenciam, como ela brevemente acontece *na/da* e *contra* a escola e com principal enfoque em como ela acontece *na/da* e *contra* a Educação física Escolar.

O Artefato educacional foi construído a partir dos resultados da pesquisa, em conjunto com referencial teórico na dissertação. A princípio foi utilizado um esboço realizado manualmente contendo as informações levantadas, posterior a isso o esboço foi passado para o aplicativo Canva, posteriormente enviado para uma profissional (*Design*) para melhor organização das ideias.

Assim, esse material é destinado principalmente para docentes da disciplina de Educação física visando desnaturalizar e conscientizar sobre as diferentes formas de violências que atravessam a escola e esta disciplina. Mas entendendo que também trata do contexto escolar geral, há possibilidade de ser assimilado por toda comunidade escolar e formação inicial e continuada tendo em vista que essa problemática atravessa diversos docentes.

A escolha do formato de livreto parte do fato de que na dinâmica da docência, muitas vezes o excesso de demandas pode deixar exaustiva a leitura de materiais mais extensos e densos. Ademais, há urgência de artefatos como este, pois, em concordância com Abramovay (2006, p. 336-337):

Se, em muitos casos, identifica-se congruência entre violências vividas e testemunhadas, destaca-se que há também casos em que tal congruência não se registra e que parece que a banalização da violência – aqui ilustrada com os casos de alta existência de violências e baixa percepção – é mais abrangente que o pânico, a construção por fantasmas – casos em que se indica alta percepção de violência e baixo registro dessas nas escolas. Tal situação é preocupante para políticas de intervenção que se pautem pela participação, porque não contam com a indignação necessária, o alerta não-paralisador, já que o vírus do acomodamento parece se espalhar em muitos casos. Tal achado remete para a importância de uma investida no plano da conscientização para que, repete-se, a necessária indignação, denúncia e reação sejam ativadas.

Pensando nisso, Brasil (2019) define alguns critérios avaliativos para o artefato educacional, que foram considerados na sua construção: grau de abrangência, impacto, inovação e complexidade. Sendo assim, é desejado que tenha um nível de abrangência

internacional sendo futuramente divulgado em meios eletrônicos e traduzido pelo menos em uma língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

Como também, alto nível de inovação para área da Educação Física quando se confronta e converge diferentes linhas teóricas e traz então novidades para área ao ampliar terminologia de violência e alta complexidade ao envolver relação entre diversos autores(as): professores(as) e estudantes de ensino básico, professores(as) da educação superior e formação continuada. Neste sentido, evidenciam-se as diferentes formas de violências *na/da/contra* a escola e *na/da/contra* a Educação física Escolar.

A importância da criticidade ao tematizar determinado problema é tangenciar a ideia de manual ou guia, o propósito é que deve ser apropriado dentro da realidade do(a) professor(a) como possibilidade de ferramenta que ajuda a ler o seu contexto e não como uma ferramenta para resolver todos os problemas, pois, como já foi citado, as origens dessas questões são multirreferenciais e multifatoriais, cabendo ao artefato a princípio oferecer ferramentas de análise da situação recorrente, sem culpabilizar discentes² ou docentes.

Esse livreto, se adaptado às realidades, provavelmente poderá auxiliar então não somente professores(as), como as gestões escolares e outros sujeitos que apresentam algumas dificuldades, encaminhadas por Sposito (2001, p. 92):

A precariedade das informações é significativa e decorre de uma série de fatores. O primeiro diz respeito à ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno. Cada gestão encontra seus próprios procedimentos ou, muitas vezes, não empreende a tarefa do acompanhamento sistemático, tendo em vista o grau encontrado de dificuldades.

Ademais, o teor desse livreto pode guiar futuras formações sindicais, ou da própria Prefeitura Municipal de Fortaleza se for de interesse de ambas promover discussões e formações específicas para a disciplina sobre tema tão latente. Também pode ser utilizado para intervenções ou políticas públicas visando enfrentar a violência. Dito isso, o artefato educacional passou por algumas etapas: 1 - Coleta de dados, 2 - Análise dos dados, 3 - Resultados, 4 - Confeção da primeira versão do artefato, 5 - Formação e divulgação do primeiro artefato com abertura para sugestões e críticas de professores(as), 6 - Reformulação considerando sugestões e 7 - Divulgação da versão final.

Partindo dessa construção e visando obter um artefato educacional, o objetivo foi “Elaborar livreto, elucidando as diferentes formas de violência *na/da* e *contra* a Educação

²Já que, segundo Abramovay *et al.* (2005), no cenário brasileiro, os jovens são constantemente culpabilizados.

física Escolar.” Após todo o processo de confecção, esse artefato educativo foi inserido para validação pelas próprias professoras e pelos próprios professores de Educação Física. Dessa forma, foram convidados(as) professores(as) dentro dessa realidade para poderem fazer comentários, sugestões, críticas visando a uma futura revisão do documento e finalização.

Para isso, foi organizado um encontro gravado e virtual e com os(as) professores(as) em formato de ciclo relacional, dialógico e colaborativo que, de acordo com Souza (2021), cria espaços de inclusão e diversidade ao convidar, por meio do diálogo, os sujeitos da pesquisa a se tornarem co-construtores da investigação. Diante dessas questões, Souza (2021) cita que essa forma de pesquisa, devido às suas características, pode ser positiva, principalmente nas pesquisas das Ciências Humanas e efetuada com humanos.

Além dessas potencialidades, Souza (2021) infere que esta pesquisa representa uma oportunidade de ampliar o diálogo com as pessoas pesquisadas, considerando que, nos modelos tradicionais de pesquisa, os resultados dificilmente chegam aos sujeitos envolvidos. Ademais, Souza (2021, p. 12-13):

Para iniciar o trabalho dialógico, é fundamental que as pessoas estejam cômodas, confortáveis, participem voluntariamente e que tenham o desejo de estar ali. O pesquisador deve estar atento para ser um bom anfitrião, ser cordial, tirar as dúvidas, criar e manter um espaço de livre conversação, criando um clima de confiança, de boa vontade, de liberdade e aceitação incondicional das pessoas. Deve-se criar um momento inicial para que as pessoas se conheçam, se apresentem, tenham a oportunidade de saber com quem vão dividir suas ideias e opiniões e se sintam à vontade para expressar-se, discordar e argumentar.

Para começar o ciclo, foi apresentado o pesquisador, o objetivo da pesquisa. Após isso, foi apresentada a primeira versão do artefato educacional completamente; no segundo momento, foi solicitada a abertura do diálogo inicialmente para dúvidas. No terceiro momento, foi aberto para críticas e sugestões. Por fim, no quarto momento, foi solicitado que indiquem os pontos positivos do artefato. Esse processo é importante, tendo em vista que, segundo Souza (2021, p. 13): “Uma das formas de envolver os participantes como co-construtores da pesquisa é dar-lhes a oportunidade de falar sobre as análises, sobre as produções, antes que estas estejam finalizadas” Por fim, quanto ao último passo, que diz respeito à divulgação da versão final do documento, foi divulgado digitalmente/eletronicamente.

1.4 Hipótese

Os(as) professores(as) conseguem identificar as violências *COM*, *NA* e *CONTRA* a Educação física.

As concepções de violência são diversas entre professores(as).

Os(as) professores(as) tendem a não se compreender como pessoas que reproduzem/produzem violência. Essas violências interferem negativamente no cotidiano do(a) docente e em todo processo de aprendizagem.

2 ESCOLHAS TEÓRICAS

2.1 Da violência *na*, *da* e *contra* a Escola à violência *na*, *da* e *contra* a Educação Física Escolar

Deve-se, portanto, conceder uma grande atenção à questão da relação com o saber quando se trabalha (como pesquisador ou como professor sobre a questão da violência na escola. Certamente está é uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, a desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.) mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino quotidiana que, em último casos constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola... Tal conclusão evidentemente faz recair uma pesada responsabilidade³ sobre os professores, mas está lhe atribuiu também uma dignidade profissional que os trabalhos sociológicos, estabelecendo uma relação direta entre social e o escolar, tendem a retirar deles. (Charlot, 2002, p. 442).

A violência escolar não é um fenômeno novo, ao contrário do que é dito no senso comum. De acordo com Charlot (2002), essa modalidade já era relatada no século XIX. Apesar dessa afirmação, o autor traz que há formas de violências mais recentes nas suas ocorrências nas escolas, como: estupros, homicídios e agressões com armas, e toda essa situação gera uma percepção que não há mais limites e tudo pode acontecer na escola, causando uma angústia social. (Charlot, 2002)

Essa angústia social e uma série de atentados no ambiente escolar estão presentes também no contexto do Brasil. A exemplo da afirmação acima e reforçando a ideia de uma crescente de eventos brutais na escola, durante a escrita desse texto, algumas notícias chamam a atenção, dentre elas: um garoto em Minas Gerais foi internado após beber soda cáustica oferecida por um colega de sala.

³ Apesar de concordar com tal afirmação, reforço insistentemente a corresponsabilidade de toda sociedade, evitando que os(as) professores(as) mais ainda sejam cobrados em “carregar o peso do mundo” nas costas.

Outras notícias com uso de armas de fogo no ambiente escolar chamam igual atenção. O G1 (2024b) relatou o caso de um aluno em Natal, que foi baleado na cabeça por colega de sala. Já na Bahia, de acordo com G1 (2024a), houve um triplo assassinato seguido de suicídio. Outro caso, noticiado pelo G1 (2023a), foi o de uma estudante de 17 anos, assassinada a tiros na escola, em São Paulo. Outro caso que chama atenção é de uma aluna no Ceará, em Fortaleza, de 16 anos, assassinada a tiros após sair da escola. Esses não são os únicos casos de extrema brutalidade, há também registros como o de Goiás, onde um estudante foi morto a facadas após briga em escola; no Distrito Federal, onde estudantes foram esfaqueados por adolescente; e no Paraná, onde facas também foram utilizadas para ferir discentes.

Contudo, além dos discentes, há casos em que docentes são violentados, como o caso em São Paulo, em que uma professora foi assassinada e outras 3 ficaram feridas após ataque à escola. Próximo a isso, há também o mesmo caso de violência *contra* escola, professora e estudantes em Manaus. Portanto, a ideia de casos isolados vem sendo desfeita, além da lógica da brutalidade das ações. Esses casos, que em si já são absurdos, conseguem ainda ser superados. Um caso ganhou destaque pelo nível de brutalidade: em Santa Catarina, um homem invadiu creche, assassinou e feriu crianças.

Contudo, evitando se limitar somente aos casos extremos, irei tratar também sobre outras questões, portanto, no que diz respeito à violência escolar, segundo Abramovay *et al.* (2005) e Abramovay (2006), apresentam-se múltiplos olhares, percepções e modelos de análise, podendo também ser conceituada de diferentes formas, sendo necessário abandonar modelos rígidos e restritivos. Tentando explicar uma visão mais complexa, utilizarei alguns/mas autores(as) que se propõe a isso.

Então, no que tange à violência, há influência de comportamentos e práticas da sociedade que, segundo Abramovay (2006), adentram a escola e são reproduzidas, contrariando a expectativa de um ambiente democrático e inclusivo. Como também há violências específicas contra o direito de adentrar uma escola ou mesmo uma escola de qualidade positiva⁴. Como exemplos, Abramovay (2006) cita a deterioração e a falta de condições da escola ou mesmo hierarquização entre essas instituições de um sistema educacional. Não à toa, em dado recente, a pesquisa de Busca Ativa Escolar (2023) do Plano Nacional de Educação identificou que 60% das crianças pobres nunca foram à pré-escola ou à creche.

⁴ Compreendendo a necessidade de definir o que é qualidade da educação como pautado por Charlot (2020), evitando manipulação retórica e sendo breve entendo uma escola de qualidade sendo aquela que dialogue com os saberes da comunidade, que seja crítica, democrática, sensível e que tenham boas condições de trabalho, material e espaço.

Somando-se a esse cenário e reforçando a construção de um imaginário social marcado pelo medo do ambiente escolar, outra forma de violência temida ganha destaque: o bullying. Segundo pesquisa do Datafolha, 76% dos brasileiros têm medo de que seus filhos sofram bullying na escola — sendo esse receio ainda mais presente entre pessoas pretas e pardas. Ademais, Abramovay (2005 *et al.* 2006) citam que há particularidades nas violências que estão presentes e são produzidas na escola, como uma violência institucional, então, diferente da problemática apontada por Aquino (1998) de abordagens psicologizantes e sociologizantes, não há uma limitação aos fatores externos à escola, há também dentro da escola uma gênese de violência.

Próximo a essas representações acima citadas, temos Charlot (2002) conceituando a violência na escola, que é quando a violência adentra a escola sem relação com as atividades da instituição, podendo ocorrer/ter ocorrido em qualquer outro lugar. Representação como essa é produzida na arte por *The Offspring* (1994) e BTS (2013):

Come Out And Play (Acoustic) - The Offspring

Você tem que mantê-los separados
You gotta keep 'em separated

Como a última moda
Like the latest fashion

Como uma doença que se espalha
Like a spreading disease

As crianças estão passando pelo caminho às salas de aula
The kids are strappin' on their way to the classroom

Conseguindo armas com a maior facilidade
Getting weapons with the greatest of ease

School Of Tears (학교의 눈물) - BTS

É verdade, no final a escola

그래, 결국 학교란
geurae, gyeolguk hakgyoran

É um microcosmos da sociedade

이 사회의 축소판
i sahoe-ui chuksopan

Uma selva criada de qualquer jeito

어른들이 멋대로 만든
eoreundeuri meotdaero mandeun

Por adultos fazendo o que quiserem

약육강식의 풍토가
yagyukgangsogui pungtoga

Eles fizeram com que os fracassados sejam fracos

약자를 약하게 만들고
yakjareul yakage mandeulgo

Eles fizeram com que os fortes sejam poderoso

강자를 강하게 만들었지
gangjareul ganghage mandeureotji

Outra manifestação citada por Charlot (2002) é a violência *a* ou *contra* a escola, causada pelo ressentimento de jovens ou famílias, que é destinada à instituição e/ou aos(às) seus/suas principais representantes (professores/as, funcionários/as, diretores/as). Em apoio da literatura não acadêmica, isso é ilustrado com Foster the People (2011):

Pumped up kicks - Foster the people

É, ele encontrou um revólver
Yeah, he found a six-shooter gun

No armário do seu pai, numa caixa de coisas legais
In his dad's closet, oh, in a box of fun things

E eu nem sei o que aconteceu
I don't even know what

Mas ele está vindo atrás de você, é, ele está vindo atrás de você
But he's coming for you, yeah, he's coming for you

Todas as outras crianças com tênis caros
All the other kids with the pumped up kicks
É melhor vocês correrem, melhor correrem mais rápido que minha arma
You better run, better run, outrun my gun

Todas as outras crianças com tênis caros
All the other kids with the pumped up kicks
É melhor vocês correrem, melhor correrem mais rápido que minha bala
You better run, better run faster than my bullet

Por fim, Charlot (2002) aborda a violência produzida dentro do ambiente escolar, destacando os dispositivos das escolas e as suas formas de funcionamento. Esse conceito é bem representado pela obra de Pink Floyd (1979), que ilustra de maneira crítica esses aspectos.

Another Brick in the Wall - Pink Floyd

Nós não precisamos de nenhuma educação
We don't need no education

Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral
We don't need no thought control

De nenhum sarcasmo velado na sala de aula
No dark sarcasm in the classroom

Professores, deixem as crianças em paz
Teacher, leave them kids alone

Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Hey! Teacher! Leave them kids alone!

Entender esse fenômeno é imprescindível, afinal, de acordo com Aquino (1998, p. 10):

[...] não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.

Além disso, Charlot (2002), no que diz respeito a essa contemporânea forma de violência escolar, traz outras problemáticas importantes, como a diminuição da faixa etária dos(as) autores(as) das violências, em que cada vez mais jovens são os sujeitos envolvidos no episódio violento, como também das invasões ao espaço escolar, podendo, a qualquer momento, os sujeitos serem vítimas de agressões vindas de fora da escola, gerando um estado de alerta ou, como Charlot (2002) denomina, estado de sobressalto daqueles(as) que trabalham no espaço escolar em constante medo de uma futura violência. Em complemento, Priotto e Bonetti (2009), ao tratar das violências da atualidade, citam que esse fenômeno pode sair da escola e invadir a vida pessoal com mensagens através da *internet* e de celulares.⁵

Ademais, apesar do avanço de Charlot (2002) na temática, há dificuldades apontadas por Abramovay (2006, p. 77):

Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestações que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento.

⁵ Esse texto foi escrito em 2009, quando ferramentas de divulgação em massa, *deepface* e outras formas de manipulação ainda não eram tão comuns. Pensemos nisso, no contexto atual, talvez seja interessante pensar futuramente em além das violências da, na e contra escola em uma violência EXPORTADA DA ESCOLA para outros ambientes.

Situado este problema, surge a necessidade de encaminhamentos que, ainda que inspirados por Charlot (2002), tentem compreender de forma mais ampliada essas relações. Além disso, compreendendo o avanço de Charlot (2002) sobre violência escolar, ao delimitar diferentes violências, entendo que há algumas necessidades de ampliação desses conceitos. Assim, a violência *contra* a escola de fato pode surgir de indivíduos ou grupos da comunidade escolar, porém podem vir de outros(as) atores, como a mídia, as empresas e o próprio Estado. Na verdade, geralmente, são esses que apresentam maiores impactos no cotidiano escolar, pois, como elucidado por Gonçalves e Sposito (2002), os alardes feitos pela mídia sobre a violência no ambiente escolar consolidaram um clima generalizado de medo e insegurança.

Então, segundo Murad, Santos e Silva (2018), constantemente, a violência no ambiente escolar é veiculada pela mídia, entendendo que notícia ruim vende mais em detrimento de iniciativas positivas. Essas relações conflituosas são super infladas, e que, em apoio da literatura musical de Criolo (2018), irei chamar de *indústria da desgraça*:

Boca de Lobo - Criolo

É que a indústria da desgraça pro governo é um bom negócio
Vende mais remédio, vende mais consórcio
Vende até a mãe, dependendo do negócio. (Criolo)

Essa “*indústria da desgraça*” produziu - e ainda produz - inclusive heróis, não à toa, sobre os atentados contra as escolas. Somente em 2023, a mídia brasileira passou a esconder os detalhes dos atentados e o rosto de seus autores, medida essa tomada de acordo com Mattos (2023) e ANDI (2023) para evitar que sejam estimulados novos casos, ou que tais sujeitos se tornem líderes, inspirações ou mitos para outros(as), incluindo memes na internet, como é apontado por G1 (2023b). Um exemplo emblemático disso é o Massacre de Columbine, que assumiu esse papel em diversos contextos ao redor do mundo.

Não podemos deixar de considerar as violências relacionadas ao Estado, especialmente quando Abramovay (2006) menciona a deterioração das escolas como um fenômeno frequente. Como falar disso sem pensar, por exemplo, nas políticas públicas ineficazes ou, em muitos casos, na ausência delas? Próximo a essa linha de pensamento, Ristum (2010) coloca as situações de trabalho precarizadas do(a) professor(a) brasileiro(a), além de outras questões, como: baixos salários, baixos investimentos ou investimentos equivocados em educação, etc. que são, de acordo com a autora, reais atentados aos/as docentes e, assim, uma violência *contra* a escola, que gera desânimo e falta de esperança nesses sujeitos, causando efeito não somente neles(as) como em toda comunidade escolar.

Mágico de Oz - Racionais Mc's (2002)

Se diz que moleque de rua rouba
 O governo, a polícia no Brasil, quem não rouba?
 Ele só não têm diploma pra roubar
 Ele não se esconde atrás de uma farda suja
 É tudo uma questão de reflexão, irmão
 É uma questão de pensar.

Portanto, a violência *contra* a escola demarca uma série de sujeitos para além dos citados por Charlot (2002), que são os(as) professores(as), os(as) discentes, as comunidades e a comunidade escolar, pois o ambiente escolar não está afastado da influência desses fenômenos, quando a escola promove uma violência por métodos avaliativos, por exemplo, em boas partes estão essas avaliações balizadas por dispositivos legais, ou, quando há precarização das condições profissionais docentes em larga escala, uma nação toda é violada.

Outras contribuições sobre o assunto são atualizadas por Priotto e Bonetti (2009) e Priotto (2008) ao ampliar esses conceitos. Para isso, mostrarei em quadro como o assunto pode ser elucidado:

Tabela 1- Violência *na, da e contra* a escola

Violência Na Escola	No que diz respeito à violência na escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Caracterizam-se como atos ou ações de violência: Física – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]). Incivilidades - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou bullying. Como reforça Fukui (1991), essas ações costumam ocorrer: dentro da escola (pátio, quadra, salas de aula); portão de entrada da escola e na via pública em frente à escola. Com efeito, esses atos de violência sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, como vítimas ou como agressores.
Violência Contra a Escola	Violência contra a escola é representada como atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e

	equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violência implicam tanto aos membros da escola como à comunidade e estranhos à escola.
Violência Da Escola	Em relação à violência da escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim, a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força, como as que Abramovay (2003, p. 98) afirma ser violência “magoar, agredir por falta de respeito” que para os jovens são atos de violência por parte dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor em referência por Priotto (2009)

Visualizada a tabela que contribui com Charlot (2002), há determinadas restrições, como colocar a violência na escola tendo enfoque somente em autores(as) pertencentes à escola (vítimas ou agressores/as). Nesse sentido, por exemplo, quando um sujeito estranho invade a escola tentando acertar contas com outro(a) e o(a) mata, não seria essa uma violência na escola? Mesmo que esse(a) agressor(a) não estude e tenha vínculos ali, de qualquer forma, nem sempre são os sujeitos escolares. Essa lógica não é presente somente em Charlot (2002), ao tratar da violência na escola. Ristum (2010), por exemplo, limita-se à violência entre alunos(as), à violência do(a) professor(a) contra discente, à violência do(a) aluno(a) contra adultos(as) (principalmente destinada a professores/as e funcionários/as). Deste modo, Rodrigues e Magalhães (2011, p. 3):

No que diz respeito à violência na escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, 2 familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos.

Além disso, ainda sobre a violência na escola, por mais que diversos exemplos sejam citados e inclusive estratificados em atos de violência e incivildades, há um enfoque para sujeitos próximos ali (Professores/as, alunos/as, diretores/as, funcionários/as, familiares,

ex-alunos/as, pessoas da comunidade e estranhos/as). Por mais que possamos entender nas entrelinhas o que são estranhos, há necessidade de que esses e essas sejam citados(as), sejam eles(as) grupos criminosos de narcotráfico, milicianos(as) etc.

Outra problemática que podemos apontar são as ressalvas de Priotto e Bonetti (2009) e Priotto (2008), ao tratar da violência *contra* a escola como fenômeno voltado com enfoque para o patrimônio. Fenômeno parecido com esse é apontado por Sposito (2001), que cita que no período inicial da pesquisa em violência há um foco nas propriedades, havendo avanço para relações na década de 1990. Além do mais, ao citar incêndios, destruição, roubos e furtos, há necessidade de citar também alguns dos que antecedem como descaso e negligência proporcionados pelo Estado. Essa abordagem evita um enfoque exclusivamente voltado para a culpabilização individual dos sujeitos, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos.

Como também, mesmo que haja uma preocupação com as propriedades, é importante que, ao falar da violência *contra* a escola, antes de tudo, nada deve ser prioridade maior que um ou alguns seres vivos. Pois bem, se Charlot (2002) e Novakoski (2014) nos trazem que esse é contra a instituição escolar e aquilo que a representa, os sujeitos discentes e docentes também estão nessa lógica. Contudo, diferente dos outros casos acima citados, eles(as) são atacados especificamente por serem sujeitos escolares - por representarem a instituição escolar e participarem dela -, não se limitando ao patrimônio. Um exemplo são as rixas entre escolas, nas quais adolescentes agredem colegas por pertencerem a determinada instituição, além dos já mencionados casos mais graves de atentados contra escolas.

Ademais, é importante ressaltar que, de acordo com Charlot (2002), a violência *contra* a escola é um dos tipos de violência da escola que ganha especificidade. Acredita-se que isso ocorra, talvez, por se tornar cada vez mais comum ou por receber grande atenção de estudiosos e da mídia. Assim, um atentado é obviamente uma violência *contra* a escola no sentido literal, mas é também uma violência *da* escola, tendo em vista a especificidade que esses atentados vêm tomando no que se refere a essa instituição.

Por fim, outros desafios podem surgir ao utilizar determinada terminologia como uma dificuldade apontada por Priotto (2008) diferenciar algumas violências na e da escola, quando, por exemplo, o aluno agride o professor. Vamos pensar, se, por exemplo, um aluno agride o professor por ser gay, essa seria uma violência na escola, pois a homofobia ultrapassa a escola e é então uma violência vinda de fora; porém, se na mesma situação de agressão o aluno indignado com uma nota agride o professor por essa situação e ressalta o fato dele ser

gay, não seria essa, ao mesmo tempo, uma violência na e da escola? Há aí, consequentemente, uma necessidade de entender a intencionalidade, o conteúdo e o contexto da violência.

Da mesma forma, é possível pensar no sentido inverso: se existem violências próprias da escola — ou seja, violências *das* escolas —, o que impediria que estas também estivessem relacionadas às violências *nas* escolas? Será que, por exemplo, discentes negros, mulheres e outros grupos historicamente marginalizados não possuem maiores chances de sofrer abuso de poder dentro dessas instituições? Nesse caso, a violência *da* escola (como o abuso de poder e a negligência) e a violência *na* escola (como o racismo) estariam interligadas, funcionando como uma espécie de simbiose.

Situação semelhante é relatada por Venâncio e Nóbrega (2020), ao demonstrarem que o racismo é recorrente nas relações escolares. Oliveira e Abramowicz (2010), por sua vez, apontam que, entre crianças negras de 0 a 3 anos, há maior exclusão de manifestações de afeto em comparação com crianças brancas — como, por exemplo, o ato de ganhar ou não colo das professoras, receber elogios, beijos, entre outras formas de carinho.

Outro exemplo significativo é o fato de que a escola ainda não constitui um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos(as), sendo, conforme afirmam Priotto e Bonetti (2009), produto de uma sociedade desigual. Assim, ao contrário dos discursos e das legislações, a escola ainda não se mostra como um espaço plenamente acessível para diversos sujeitos. Nesse sentido, é fundamental superar a distância entre a norma e a prática, transformando as legislações em realidade concreta. Como nos provoca Angela Davis (2018, p. 17)⁶: “A ideia de liberdade é inspiradora. Mas o que significa? Se você é livre em um sentido político, mas não tem comida, que liberdade é essa?”

Nesse sentido, pode-se afirmar que, por exemplo, as violências estatais contra as escolas públicas — ao não oferecerem a estrutura necessária para que estas recebam todos(as) os(as) discentes — configuram-se como uma das formas de violência *da* escola. Trata-se, portanto, de uma escola que não é democrática e, ao não sê-lo, ela:

Coincidentemente, os mesmos cidadãos que são excluídos do direito à habitação, ao emprego, à saúde etc., são também excluídos do direito à educação. As desigualdades presentes no campo social apresentam-se na escola sob a forma de reprovações, sucessão e abandonos e retornos e, por fim, a exclusão definitiva. Está formado, assim, o ciclo das desigualdades: baixa escolaridade, falta de qualificação profissional, falta de emprego. Tornando-os vulneráveis socialmente. (Priotto; Bonetti, 2009, p. 170)

⁶ Fonte: Corrêa (2021).

Se a sociedade, de forma geral, é desigual e excludente, então a violência *da* escola também se manifesta como violência *na* escola. Isso porque, ao mesmo tempo em que se expressa com suas especificidades institucionais, a escola também exclui como qualquer outro espaço social excludente. Logo, ao não ser democrática, essa instituição reforça as desigualdades já presentes na sociedade.

Nesse contexto, é fundamental adotar a lógica analítica proposta por Priotto e Bonetti (2009), evitando classificações reducionistas dos fenômenos e compreendendo que uma mesma situação pode ser enquadrada em mais de uma categoria de violência. Não por acaso, entre as 12 evidências levantadas por Cartaz (2018) a partir de entrevistas com jovens e familiares de jovens vítimas de homicídio no Ceará, uma delas é o abandono escolar⁷. Em grande parte dos municípios estudados, os(as) jovens apresentavam alto índice de afastamento da escola nos seis meses anteriores ao homicídio, indicando que uma forma de violência pode preceder e até contribuir para a ocorrência de outra.

Neste raciocínio, ainda que no campo da hipótese e da projeção, podemos considerar que, em um contexto de violência, essas relações reverberam na comunidade onde o sujeito está inserido — e, provavelmente, onde também se localiza sua escola. Assim, nada impede que esse sujeito, ao sofrer violência *da* escola, venha a ser assassinado(a) nas proximidades, nos arredores ou até mesmo dentro da instituição, o que caracterizaria uma violência *na* escola. Tal ocorrência contribui para a intensificação da sensação de insegurança entre aqueles(as) que frequentam esse espaço.

Em complemento à discussão sobre a violência *da* escola, Priotto (2008) classifica uma de suas formas como sendo “o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho”. Compreendo e reforço aqui a importância de que os conteúdos escolares tenham sentido e conexão com a realidade dos(as) estudantes. No entanto, seria também uma forma de violência se esses conteúdos fossem exclusivamente voltados para o mercado de trabalho — um mercado que, na conjuntura atual, é capitalista, neoliberal, explorador e baseado em uma ideia ilusória de meritocracia. Assim, mais do que *voltada* para o mercado — termo que já sugere orientação, dependência e direcionamento — a formação escolar precisa promover tensões, estimular a crítica e fomentar mudanças.

⁷ 1- Vulnerabilidade de quem cuida, 2- Falta de atendimento a rede de amigos e familiares dos adolescentes assassinados, 3- Territórios vulneráveis aos Homicídios, 4 - Abandono escolar, 5- Experimento precoce de drogas, 6- Vida comunitária conflituosa, 7- Insuficiência do atendimento socioeducativo, 8- Falta de oportunidade de trabalho formal/renda, 9- Interação Violenta com a polícia, 10- Violência armada, 11- Cultura da violência em programas policiais, 12- Sensação de Injustiça, além da importância de recortes como de raça e gênero, onde: 98% das vítimas são homens e 69% são pretos ou pardos.

Além disso, no que se refere à violência *da* escola, é importante considerar que, conforme aponta Ristum (2010), o(a) docente pode ser tanto autor(a) quanto alvo da violência simbólica, definida por Bourdieu. Afinal, o(a) professor(a) também está inserido(a) na dinâmica institucional, submetido(a) a inúmeras cobranças e exigências:

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia. (Ristum, 2010, p. 74)

Portanto, diversos fatores podem ser considerados determinantes para a violência em um contexto mais amplo. Michaud (1989) aponta alguns deles, como a presença de armas, o alcoolismo e antecedentes de envolvimento em conflitos. Além disso, Priotto e Bonetti (2009) contribuem ao relacionar, a partir de entrevistas com sujeitos, uma série de variáveis que ajudam a compreender a violência *na* escola, tais como: desestruturação familiar, situação econômica precária, ausência de alimentos, desemprego, sentimento de revolta, desejo de poder, falta de perdão, ausência de espiritualidade, desrespeito à vida, apatia emocional e afetiva, e até mesmo a naturalização da violência — “atira e mata porque não há amor”.

Isso evidencia, por exemplo, o caráter moralista que os sujeitos envolvidos podem assumir ao associar, por exemplo, a religião como justificativa para comportamentos violentos. No âmbito da violência *da* escola, Priotto e Bonetti (2009) destacam fatores como: a escola enquanto problema social, a falta de preparo institucional para lidar com situações de violência, a formação docente e sua prática pedagógica, atitudes violentas por parte dos(as) professores(as)⁸, bem como conteúdos sem significado e sem sentido para os(as) discentes.

Adicionalmente, é necessário refletir sobre elementos que podem influenciar condutas violentas, como o grupo ou a figura de autoridade. Michaud (1989), por meio de experimentos (não escolares), demonstra que sujeitos que obedecem cegamente a instruções podem, em determinadas situações, adotar comportamentos violentos, influenciados pelas tarefas impostas em suas funções. Nessa mesma linha, Cordeiro (2022) questiona se escolas que atribuem valor excessivo à autoridade — ou que se aproximam do autoritarismo — não estariam favorecendo o abuso de poder.

⁸ Como: gritar com discentes.

A relevância do debate se amplia ao considerarmos, conforme Aquino (1998), que, com base na concepção de autoridade como “impor algo”, não há exercício de autoridade (especialmente no campo institucional) sem o uso de violência. Ainda que não mencione diretamente os termos utilizados por Ristum (2010), ao tratar da violência simbólica, ou por Charlot (2002), ao falar sobre a violência da escola, Aquino (1998) aponta que tais formas de violência muitas vezes são validadas por normas institucionais. Nesse contexto, o(a) professor(a) é influenciado(a) por uma lógica normativa e confrontativa, o que reforça a necessidade de uma ética pedagógica que oriente suas ações.

No entanto, é fundamental evitar a confusão comum entre os conceitos de autoridade e autoritarismo:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (Freire, 2021, p. 60)

Seguindo essa perspectiva, Ristum (2010) aponta a necessidade de que o(a) docente tome consciência dos poderes arbitrários presentes no cotidiano escolar, para que não aceite ser submetido(a) a eles, evitando, assim, uma ética alienada e voltada exclusivamente à funcionalidade. De forma semelhante, Chauí (1999) destaca a importância da formação crítica como condição para evitar que tais práticas autoritárias se consolidem no espaço escolar. Questionar normas estabelecidas torna-se, portanto, uma necessidade — sobretudo se considerarmos que não faz muito tempo que violências escolares, não apenas simbólicas, mas também físicas, eram amplamente naturalizadas. Exemplo disso são as palmatórias, os puxões de orelha, a prática de ajoelhar no milho, entre outros castigos físicos.

Mesmo com os avanços normativos e sociais, há práticas que ainda persistem. Ristum (2001, 2010) evidencia a dificuldade que o(a) docente enfrenta para reconhecer-se como agente de violência. Ainda hoje, observa-se o uso de práticas como gritar com discentes, bater na mesa ou em materiais escolares, entre outras atitudes que reforçam uma cultura de violência que, em vez de ser rompida, segue sendo reproduzida por meio de ações aparentemente pequenas, mas que carregam uma carga simbólica significativa.

Uma professora de Educação Infantil assim se dirigiu aos seus alunos: ‘você precisam saber se movimentar dentro da escola. Não é assim, correndo livremente.

Precisam andar em cima da linha comportadamente, um atrás do outro, com a cabeça baixa. É assim que se anda dentro de uma escola. Até o final do ano, vocês aprendem!’ (Ristum, 2010, p. 76)

Embora pouco frequentes, foram observados castigos diferentes desses, como mandar o aluno sentar-se na cadeira do ‘bobo’ ou colocá-lo na frente da sala, em pé, com o rosto voltado para o quadro, com conotação claramente humilhante, configurando-se como violência psicológica. (Ristum, 2010, p. 85-86)

Além disso, Ristum (2010) ressalta que os currículos, conteúdos programáticos, atividades intra e extraclasse, formas de avaliação, projetos político-pedagógicos, calendários, horários e comemorações são, muitas vezes, impostos. O(a) professor(a), por si só, já possui pouca participação em muitas dessas decisões — e o que dizer, então, dos(as) alunos(as)? Na maioria dos casos, não há sequer questionamento por parte dos(as) estudantes quanto à legitimidade dessas imposições, pois há uma crença generalizada de que essas decisões cabem à escola ou aos(às) docentes. “A escola pública que atende alunos pobres é estruturada nos moldes de uma escola fundamentada nas características de alunos da classe média, inclusive quanto às expectativas da escola sobre a atuação da família”. (Ristum, 2010, p. 78)

Mesmo a violência física — embora menos frequente — ainda se manifesta no cotidiano escolar, especialmente nos primeiros anos da educação básica. São observadas ações como empurrões, beliscões, tapas, puxões de cabelo, batidas com réguas, segurar firmemente os braços do(a) aluno(a) e forçá-lo(a) a sentar-se. Tais atitudes possuem implicações não apenas legais, mas também éticas. Vale lembrar que, em determinadas circunstâncias, formas de violência não física podem produzir efeitos psicológicos mais severos do que castigos físicos, embora estes últimos sejam mais visíveis e, por isso, mais prontamente condenados pela comunidade escolar (Ristum, 2010, p. 87).

Ainda no que se refere às normas arbitrárias e à violência simbólica da escola, conforme apontado por Ristum (2010), quando discentes confrontam ou questionam tais imposições, costumam ser classificados como indisciplinados(as), mal-educados(as), desrespeitosos(as) ou ousados(as). Essa lógica contribui para o afastamento entre a escola e a comunidade na qual está inserida. O autor, inclusive, chama atenção para a diferença entre uma escola *na* comunidade e uma escola *da* comunidade, destacando a necessidade de maior integração e diálogo com os sujeitos que compõem esse território.

Não por acaso, segundo Gonçalves e Sposito (2002), uma das estratégias de enfrentamento proposta é a democratização da gestão das instituições de ensino e a ocupação dos espaços escolares pela comunidade, durante os fins de semana, para a realização de atividades esportivas, culturais e de lazer, visando melhorar a relação da escola com a

comunidade. Nesse contexto, quando a relação escola-comunidade não é positiva, pode-se potencializar a violência *contra* a escola. Priotto e Bonetti (2009) identificam algumas variáveis que contribuem para esse cenário, como vandalismo e furto, cometidos tanto por discentes quanto por não discentes.

No entanto, Gonçalves e Sposito (2002), ao analisar as novas formas de organização dos ciclos escolares e a avaliação discente no cenário nacional, evidenciam a dificuldade de viabilizar essas ações democráticas, especialmente considerando as condições de trabalho dos professores(as) e seus salários deteriorados. Isso gera, muitas vezes, esforços isolados ou até mesmo a insatisfação por parte dos(as) docentes. Essa realidade demonstra que, mesmo quando existem alternativas viáveis, em um contexto de deterioração das condições estruturais, essas recaem sobre mais uma responsabilidade para os professores(as), cuja profissão, segundo Santos *et al.* (2024), é marcada por um excesso de atribuições — como ser cuidador, educador e mediador social — resultando em sobrecarga e, consequentemente, desgaste biopsicossocial.

Ademais, Abramovay (2006) destaca que uma forma de classificar a violência escolar é por meio das múltiplas formas e manifestações dessa violência. Para a autora, há uma necessidade de sensibilidade ao analisar situações, relações e comportamentos que podem desencadear essas violências. Em complemento, Abramovay (2006, p. 78) ressalta:

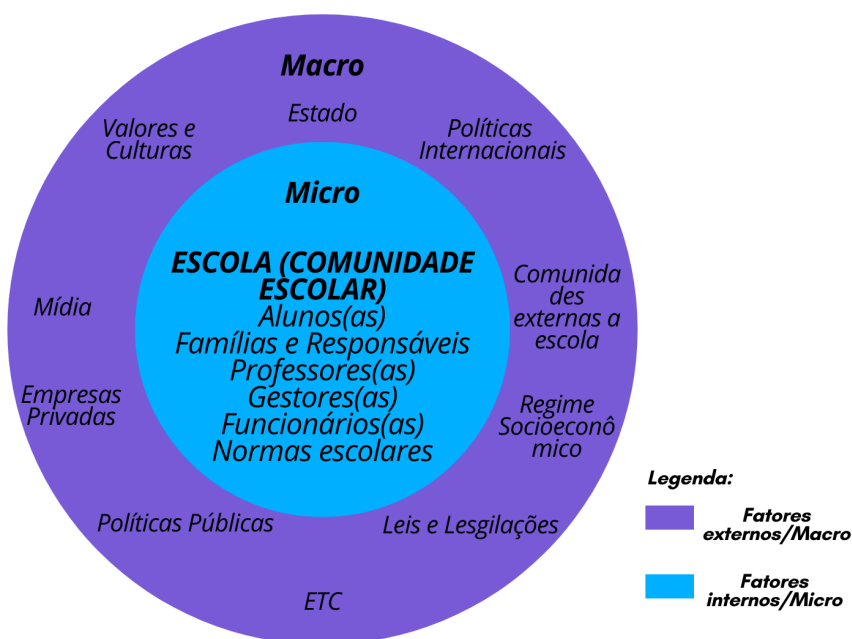
Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social, buscando compreendê-la em si. Esse autor considera insuficientes as modalidades de explicação causais (como pobreza e fatores econômicos, por exemplo), modelos linguísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa), interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação do estudante) e os padrões estruturais de controle (do governo federal e dos governos estaduais). Devine defende que essas maneiras de abordar o fenômeno são necessárias, mas insuficientes para explicar os cenários nos quais a violência escolar ocorre, pois focam apenas em uma causa ou racionalidade que legitima a questão, em vez de se ater às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência.

Além disso, Abramovay (2006) observa que aquelas ocorrências que geralmente recebem maior atenção da mídia são frequentemente as mais identificadas por alunos(as). Isso revela a necessidade de atentarmos também para as múltiplas fontes de tensões sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas. Contudo, segundo Charlot (2002), é necessário evitar um olhar automático que relacione diretamente fontes de violência, como desemprego ou bairros "violentos", com o ambiente escolar.

Inspirados em tudo o que foi discutido até aqui, e na afirmação de Murad, Santos e Silva (2018) sobre a existência de macroviolências e microviolências que afetam os

microcosmos, foi criada uma imagem que integra os fatores que influenciam as relações e violências escolares. No aspecto macro, esses fatores envolvem elementos internos à escola, enquanto no aspecto micro, esses fatores ultrapassam os muros da instituição.

Figura 1- Dimensões, Fatores e Sujeitos que interferem nas relações escolares



9

Fonte: Acervo do autor.

Diante de tudo explicitado, e do estudo feito por Murad, Santos e Silva (2018), as violências mais frequentes na Educação física são agressões verbais, físicas, psicológicas e o *bullying*. No que se refere ao *bullying* - caracterizado por ser repetitivo - apresenta em seu conteúdo estigmas voltados a gênero, raça, composição corporal, orientação sexual e outras características consideradas fora do padrão (Murad; Santos; Silva, 2018). Ainda de acordo com Murad, Santos e Silva (2018), há um silenciamento daqueles(as) que sofrem violências, especificamente os(as) que sofrem *bullying*.

Ao não ser comunicada, por exemplo ao/a docente, conforme Murad, Santos e Silva (2018), contribui-se com o aumento dessa violência. Esse silenciamento pode se dar devido a diversas questões, como a cultura apontada por Abramovay (2006), que estigmatiza aquele que sofre violência em relação àquele que pratica, ou mesmo a própria sensação de impunidade.

A realidade apontada também acontece nas agressões verbais, que, por vezes, passam despercebidas pelo(a) professor(a) - ao mesmo tempo, minimizadas e naturalizadas pelos(as)

⁹ Essa imagem traz uma exemplificação de fatores, não sendo incluso todos tendo em vista a diversidade deles.

discentes, ao ponto de serem confundidas com brincadeiras (Murad; Santos; Silva, 2018). Enquanto as de caráter físico são geralmente precedidas das agressões verbais e psicológicas, e menores em frequência, sendo mais corriqueiras entre alunos(as) com baixas habilidades motoras (Murad; Santos; Silva, 2018).

Outro desafio apontado por Murad, Santos e Silva (2018), é o fato de que essas agressões físicas na Educação Física são minimizadas quando são entre amigos(as). Além disso, essa se mostra frequente quando a vítima antes do fato cometeu algum erro. Quanto à agressão psicológica, segundo Murad, Santos e Silva (2018), costuma ser acompanhada das agressões físicas e verbais e também vivenciada a partir do erro em uma jogada ou alguma atitude que dificultasse o andamento das partidas, sendo, segundo os autores, mais comum em esportes de maior contato e marcada com o intuito de legitimar comportamentos considerados desviantes, buscando desestabilizar a vítima psicologicamente.

Outra forma de violência relatada durante as aulas da disciplina, conforme aponta Abramovay (2006), é o furto, que pode ser classificado principalmente como uma violência de natureza financeira/patrimonial. Da mesma forma, a violência sexual¹⁰ foi mencionada a partir de casos veiculados na mídia e discutidos nas aulas do componente curricular.

Diante disso, temos indícios suficientes para compreender que, no contexto da Educação Física, diversas formas de violência estão presentes. Em termos de continuidade, essas violências podem ser pontuais ou recorrentes — como é o caso do *bullying* —, e podem afetar diferentes esferas: psicológica, verbal/moral, financeira/patrimonial, física e sexual. Nesse sentido, Murad, Santos e Silva (2018) apontam que a Educação física escolar pode tanto potencializar quanto inibir comportamentos violentos, embora, por vezes, sua análise fique restrita ao aspecto cultural do esporte. Segundo os autores, a violência presente na sociedade acaba por interferir diretamente na escola e, conseqüentemente, no desporto.

Assim, o esporte pode funcionar como um meio potencializador de comportamentos violentos, cabendo ao(à) professor(a) o papel de mediar essas situações e contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais saudáveis — especialmente por se tratar de uma disciplina geralmente bem aceita pelos(as) discentes.

Apoiado nas definições de violência *na*, *da* e *contra* a escola, e considerando a concepção de Murad, Santos e Silva (2018) de que a violência permeia todo o cotidiano social, propõe-se aqui uma ampliação dessas categorias para refletir sobre a violência *na*, *da* e *contra* a Educação física. Isso se justifica pela existência de especificidades quando a

¹⁰ Falarei a frente sobre.

violência ocorre dentro dessa disciplina ou quando é direcionada a ela, exigindo, portanto, um olhar mais atento e contextualizado.

Deste modo, uma violência que poderia ocorrer em qualquer local, mas que por algum motivo vem a ocorrer nas aulas de Educação Física, é uma violência na Educação Física. Exemplo: A professora, ao dar aula com seus alunos, é interrompida com barulhos de tiros próximo ao espaço de aula.

Já as violências da Educação Física dizem respeito a violência específica do componente curricular no contexto escolar, essa só pode acontecer nesse ambiente. Exemplo: Ao priorizar uma Educação Física voltada para competição e peneirar aqueles mais habilidosos, crianças com deficiência motora são excluídas das aulas de Educação Física.

Violência contra a Educação Física é aquela em enfrentamento a disciplina que acaba sendo marginalizada dentro do ambiente escolar por diferentes motivos. Exemplo: A desvalorização da Educação Física como componente curricular leva a questões como questionamento constante da prática pedagógicas do professor mesmo que seja embasada teoricamente, levando a desmobilização.

2.2 Definindo o que é Violência e ampliando seu olhar

Deve-se perguntar por que só agora, nesse capítulo do referencial teórico, escolho por definir o que é violência. Pois bem, além da dificuldade de definir determinado termo, optei primeiramente por mostrar de onde surge minha inquietação, algumas propostas que são oferecidas e suas limitações, como teóricos da educação enxergam determinado problema e termos que também são confundidos como sinônimos, sendo assim, antes de definir o que é violência em si, mostrei termos que podem se aproximar ou não.

Isso é importante para que se possa construir uma visão mais elaborada do assunto. No entanto, é preciso cuidado para não acabar abordando temas que, embora estejam entrelaçados ou frequentemente confundidos com este — como ensino de habilidades sociais, habilidades socioemocionais, cultura de paz, entre outros —, se restringem a apenas uma parte do seu espectro.

Assim, buscando lidar com a complexidade que é a sistematização de um entendimento do que se pode designar o que seria a violência, ou melhor, as violências, afinal são múltiplas, foram consultadas uma série de concepções do que elas se tratam, buscando e

idealizando criar uma mínima convergência que englobasse a abrangência e mínima coerência destas, ao mesmo tempo que delimite o que se busca ser estudado no presente trabalho.

Deste modo, estou de acordo com Abramovay (2006), ao falar sobre o caráter histórico, mutável e relativo do conceito de violência, como também a forte influência do referencial utilizado para determinar esse conceito e que, assim, pode não representar todos os casos. Apesar dessa concordância, busco algumas convergências por diferentes linhas teóricas, desejando um avanço qualitativo, ainda que essa seja uma delimitação provisória e sujeita a mudanças, como qualquer outra.

Para isso, inspirei-me na Hermenêutica, já que, segundo Duarte, Farias e Oliveira (2017), essa oferece possibilidades de entender os diálogos escritos por um sujeito em relação aos outros, não se limitando ao sujeito que escreveu e, dessa forma, ela busca uma compreensão “total” da realidade através da discussão entre diferentes paradigmas e formas de compreender a realidade, propondo respostas que outros paradigmas não dispõem.

Além disso, há um esforço meu (do pesquisador) em que sejam preenchidas diversas lacunas a partir das concepções que também partem do meu conhecimento. Esse movimento é necessário, evitando o que Foucault (1996) define como sociedade do comentário que nada mais é que autores(as) são renovados, repetidos, ressignificados, reafirmados sem uma compreensão e crítica real dos fenômenos.

Além dos mais, tensionar os conceitos de violência e trazer novos à tona é importante, tendo em vista que, segundo Michaud (1989), as filosofias da sociedade moldam a percepção de violência e vice-versa. Seguindo isso, há a lógica discursiva de Foucault (1996, 2021), segundo a qual a produção de discursos sobre determinado tema interfere nas relações de poder, e estas, reciprocamente, impactam tal produção discursiva:

Para entender tal relação, é preciso compreender que a escola é um lugar onde o poder produz saber, ou seja, onde ele se mantém, sendo aceito e praticado por todos os membros da instituição, desde a figura do diretor até a dos alunos. A escola produz esse saber por meio de mecanismos específicos e o instaura num âmbito coletivo, realizando, assim, a manutenção do poder. (Brito, 2009, p. 6048)

Destarte, de acordo com Murad, Santos e Silva (2018, p. 196):

Traçar uma linha possível de articulações entre as áreas do conhecimento não é tarefa fácil. No entanto, se partirmos do pressuposto de que conhecimento não apresenta limites e o sujeito, no ato propositivo, tende a extrapolar do estímulo para a criação, podemos abrir brechas interpretativas capazes de impulsionar ampliações e depreensões para além daquelas prescritas ou produzidas por determinações a priori [...]

Portanto, fugindo de uma lógica neutra, há aqui uma concepção de violência que já se coloca sujeita a atualizações, críticas e embates, mas que se entende por mim como necessária, cabendo validação da comunidade científica justamente por esse conflito e essa construção eterna sobre o conceito de violência. Não à toa essa perspectiva mudou a cada leitura feita, durante os processos de pesquisa e interpretação de dados.

Sendo assim, as principais referências utilizadas foram Santos, Pereira e Rodrigues (2013), Dahlberg e Krug (2006), Silva e Castro (2008), Crespan e Ahlert (2015), Gonçalves *et al.* (2005); Abramovay (2006), Moreira *et al.* (2009), Charlot (2002), Priotto e Boneti (2009), Priotto (2008), Chauí (1999), Michaud (1989), Murad, Santos e Silva (2018). Além disso, foram utilizadas referências de Charlot (2000) para teoria da relação com o saber e Foucault (1996, 2014, 2021) para relações de poder. Deste modo, há referências de diferentes campos visando um olhar multireferencial: Educação, Educação Física, Filosofia, Psicologia etc, assim defino transitoriamente como violência:

Qualquer relação com agressividade, em que há violação e/ou subjugação¹¹ e/ou uso de força^{12 13 14} ou intimidação contra pelo menos uma vítima¹⁵ por parte de pelo menos um(a) agressor(a)¹⁶ e consequentemente se concretizam em ações (ou a falta

¹¹ Marcado pelo individualismo ou em outras palavras, no registro das culturas narcísicas, tudo é permitido ao sujeito que se crê no centro do universo. Em sua onipotência predatória, o outro é apenas um objeto para usufruto de seu próprio gozo (Moreira *et al.*, 2009, p. 689). Próximo a isso, Chauí (1999) traz a violência como coisificação de um sujeito racional, ou como aponta Charlot (2020), trata a diferenciação dos sujeitos entre os civilizados e bárbaros, em que aquele(a) que é considerado bárbaro é indigno de ser um ser humano, levando a métodos sanguinários e cruéis, podendo eventualmente ser eliminado. Assim, paradoxalmente, aquele que considera o sujeito bárbaro se comporta de forma bárbara. Em contraposição a isso, reforço a ideia do provérbio africano de que “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

¹² O termo força aqui não se limita à força física, pois, segundo Michaud (1989), essa pode ser força de poderes sociais, econômicos, jurídicos, políticos, bélicos, e entre outras naturezas, sendo estas usadas para impor algo a alguém.

¹³ Michaud (1989, p. 8): O termo “violência” vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais detalhadamente, o termo *vis*, do latim, refere-se à força em ação — ou seja, à capacidade de um corpo de exercer sua força — e, por extensão, à potência, ao valor e à força vital. A transição do latim para o grego confirma esse núcleo de significação. O equivalente ao *vis* latino é o *is* homérico, que designa o músculo, mas também está associado à força e ao vigor. Este, por sua vez, relaciona-se ao termo *bia*, que significa força vital, força corporal, vigor e, consequentemente, o uso da força, a violência, aquilo que coage e impõe pela força.

¹⁴ Murad (1989) aponta que, na filosofia nietzschiana, a noção de força se distingue da de violência, sendo possível identificar dois tipos distintos: a força afirmativa e a força repressiva. A primeira está associada à afirmação da vida, enquanto a segunda, de caráter domesticador, se volta contra a própria vida. A partir dessa concepção, é possível inferir que tal distinção também se aplica à diferença entre a agressividade comum e aquela que se torna violência — sendo apenas esta última uma força que age contra a vida.

¹⁵ Assim como, de acordo com Charlot (2000), as pessoas não são “fracassados escolares” e sim pessoas em situação de “fracasso escolar”. Defendo, então, que as pessoas não são violentas e sim estão em situação de violência. Ademais, é importante destacar que outras vítimas e agressores podem ser identificados posteriormente à ocorrência da ação violenta.

¹⁶ Obrigatoriamente, tendo em vista que a violência é característica da racionalidade humana.

de ações)¹⁷ pontuais ou repetitivas¹⁸ que são exercidas contra a integridade dessa vítima, seja ela um ser vivo¹⁹ e/ou grupo e/ou propriedade²⁰ com ou sem consentimento²¹ da vítima²².

Assim, seja a ação instrumental ou sádica, ou seja marcadas pelo desejo instrumental²³ ou desejo destrutivo²⁴, essas ações ou falta delas buscam algum benefício para o(a) autor(a), autores(as) e/ou terceiros da ação, violenta ou²⁵ causar dor, dano, sofrimento ou morte para algo ou alguém, e/ou vingança de uma violência anterior. Portanto, apresenta ausência parcial ou total de diálogo²⁶ e abertura para o mesmo²⁷ e é, em certo nível, intencional/não acidental²⁸

¹⁷ Omissão, Negligência etc.

¹⁸ Exemplo do *bullying*, que, segundo Murad, Santos e Silva (2018), é uma violência contínua, repetitiva, sistemática, ou *cyberbullying*, que, segundo Deive e Peçanha (2010), é a expressão do bullying por meio das tecnologias das informações e comunicações.

¹⁹ Incluem-se aqui as violências dirigidas à própria natureza e aos demais sujeitos nela envolvidos, como os animais não humanos, a vegetação, entre outros. Tais violências devem ser diferenciadas da agressividade inerente à vida, como aquela presente nos processos de caça e pesca necessários à sobrevivência. A crueldade, seja em pequena ou larga escala, praticada contra animais não humanos, deve ser considerada no debate, uma vez que as vítimas não se limitam apenas aos seres humanos. Nesse sentido, Gonçalves (2024) aponta que há uma sobreposição hierárquica do animal humano em relação aos demais, o que o coloca em uma posição de exploração e uso da força para satisfazer seus próprios interesses, sob a justificativa de sua suposta superioridade. Partindo de uma lógica que busca romper com essa hierarquização, compreende-se o animal humano em posição igualitária aos outros animais, o que permite questionar a noção destacada por Charlot (2020), segundo a qual os animais são frequentemente reduzidos à condição de "coisas". Gonçalves (2024) também critica essa visão ao afirmar que os animais não humanos são tratados como essencialmente diferentes dos seres humanos. Dessa forma, é necessário avançar na compreensão do que a autora denomina como *especismo elitista*, sem, contudo, incorrer no que Walsh (2022) conceitua como *ecofascismo*. Embora Charlot (2020) também aborde o debate sobre andróides, opta-se, neste momento, por não incluí-los como sujeitos, dada a complexidade da temática, tratando-os, por ora, como objetos.

²⁰ Pode também ser contra o próprio sujeito, como exemplo da automutilação ou suicídio. Nesse caso, o sujeito torna-se vítima e agressor.

²¹ Segundo Dicio (*s.d*), consentimento é: Licença; dar permissão; Concordância; Estar de acordo com a realização de alguma coisa por alguém; Que possui concordância entre partes; demonstração de opiniões similares; concordância entre pessoas que buscam o mesmo propósito.

²² As brigas "combinadas" como "clubes da luta" ou a popular "roleta russa" apresentam um certo nível de consentimento dos sujeitos envolvidos. Outra discussão que não me aprofundo nesse texto, mas é semelhante, é sobre "campeonatos de tapas". Neste caso, a força não seria de impor algo e sim realmente a força bruta em caráter instrumental, buscando algum objetivo. Apesar disso, definir consensualidade é complexo, especialmente quando se é um terceiro sujeito (o que o observa), como um sujeito de uma cultura diferente poderia enxergar, por exemplo, o sacrifício de uma pessoa em uma cultura em que isto é normalizado? Apesar disso, é importante firmar isto, tendo em vista que há indícios de "clubes da luta" em ambiente escolar, como neste vídeo: https://www.instagram.com/roraimaatual/reel/C7NOzbvPVS/?locale=zh_tw&hl=ar.

²³ Neste caso, a violência contra o outro é um instrumento para conseguir outro objetivo que não necessariamente diz respeito à destruição do outro.

²⁴ Diferenciando, então, de outras agressividades.

²⁵ Nem sempre o objetivo inicial ou principal é o prejuízo contra o outro, mas sim os benefícios para si como é o caso das corrupções. Essas, inclusive, por exemplo, não são consideradas para distinguir "bairros" ou "cidades" mais violentas nos famosos rankings, contribuindo para criação do mito de uma classe barbara, por aqui já citada. Afinal, pode parecer que somente determinadas violências de fato são problemáticas, ou só são quando são feitas por determinada classe. Precisa-se avançar nas violências políticas, pois segundo Murad (2018), essas direta ou indiretamente, ocasionam muitas mortes em número difícil de prever e calcular.

²⁶ De acordo com Freire (2023), em Pedagogia do Oprimido, a teoria da ação opressora é, em sua essência, antidialógica, tendo como objetivo a manutenção da opressão, caracterizada pela dominação em oposição a uma ação libertadora, em que há dialogicidade. Assim, Freire (1967) coloca o antidialógico implicado numa relação vertical, desamorosa, acrítica, arrogante etc.

²⁷ Murad nos mostrou que violência é vista como oposição ao diálogo e à livre discussão, desde o período do filósofo Sócrates.

²⁸ Segundo Dahlberg e Krug (2006), a Organização Mundial da Saúde (OMS) cita que há intencionalidade no ato, contudo não havendo intencionalidade sobre a consequência do ato em si. Além disso, as autoras citam a importância da necessidade de distinguir diferenças entre a intenção de ferir e a intenção de usar violência. Por

A relação, então não se limita ao conflito materializado e físico²⁹, havendo possibilidade de gerar prejuízos imediatos ou futuros a/as vítima/as e temporários ou permanentes na esfera corporal/física, mental/psicológica, financeira/patrimonial, sexual, moral, podendo ainda perante seu contexto ser definida como violência política, social, cultural, espiritual-religiosa, virtual³⁰ ou de algum outro direito social³¹, dentre outras.

Essas relações também não podem se limitar a culpabilização de um(a) único sujeito³² tendo em vista que podem ter origem, influencia e ser consequência indireta ou direta³³ de outras relações, das diferentes comunidades, dos documentos regulamentadores³⁴, das políticas públicas³⁵ ou ausência dessas³⁶ e diversas instituições (escola, família, igreja, polícia, prisão, entre outras), etc., como da própria sociedade capitalista, neoliberal³⁷ e globalizada, que nas teias de relações de poder e saberes³⁸ apresentam demarcações de desigualdades, injustiças e preconceitos que em si já são formas de violência³⁹. Deste modo, assim como as relações de poder, não há dominância de um único sujeito, não há um(a) dono(a) do poder e sim sujeitos que estão no exercício de poder em determinada situação, da mesma forma não se é no sentido de essência um ser violento, se exerce violência em determinada relação⁴⁰,

fim, Dahlberg e Krug (2006) trazem exemplos onde a força é utilizada sem intenção de ferir, como pais que chacoalham uma criança para ela dormir, essas não consideramos violência e sim agressividade.

²⁹ Priotto (2008, p. 94): “Neste sentido, não é só a violência física a merecedora de atenção, já que outros tipos podem ser traumáticos e graves, sendo recomendado escutar as vítimas e a comunidade acadêmica, para construir noções sobre a violência mais afins às realidades experimentadas e os sentidos percebidos pelos indivíduos”

³⁰ Especialmente em uma era digital/virtual, há violências que provavelmente são específicas desse meio, através das mídias. Não à toa, Michaud, em 1989, já alertava para as distorções e mudanças de imagens ou também cito as violências algorítmicas (racismo algorítmico) e cyber éticas.

³¹ As esferas aqui demarcadas podem, em certa medida, parecer redundantes. Por exemplo, a destruição de um bem material configura uma violência que atinge o patrimônio de um sujeito; contudo, se esse objeto possui caráter religioso, os impactos extrapolam o dano financeiro ou psicológico, alcançando dimensões culturais e espirituais. Nesse sentido, ainda que haja sobreposição entre as esferas, é fundamental que elas sejam claramente definidas, considerando os múltiplos contextos nos quais a violência se manifesta. Para isso, torna-se essencial escutar os sujeitos envolvidos, a fim de compreender quais dimensões foram efetivamente afetadas.

³² Individualizar o problema é uma conduta simplista e que não responsabiliza e não age sobre suas raízes.

³³ Aqui, firmo o caráter estrutural e multifatorial das relações de violência.

³⁴ Michaud (1989) colabora com isso ao explicitar que existe uma violência fundadora e criadora do direito, segundo Walter Benjamin. Essa observação é particularmente importante ao considerar os confrontos das forças sociais que criam e mantêm determinadas relações instituídas pelo direito.

³⁵ Exemplo disso é citado por Murad (2018), em que no Brasil há políticas de concentração de riqueza, poder e oportunidades para uma classe dominante.

³⁶ Nesse sentido, algo importante é apontado por Murad (2018): uma das maiores causas da violência é a impunidade e corrupção, sendo multiplicadores em quantidade e qualidade de violência devido estimularem e acentuarem condições sociais, culturais, jurídicas etc.

³⁷ Priotto (2008) cita as implicações no plano social de um contexto pautado no capital e neoliberalismo. Dentre eles: o desemprego, as péssimas condições de emprego, a má distribuição de renda, os problemas de habitação, a saúde, a educação, o transporte etc.

³⁸ Relações com saberes (no plural), como apontado por Venancio (2014), Venâncio (2022), Charlot (2009), devido à polissemia de experiências de cada sujeito.

³⁹ Racismo, Elitismo, LGBTQIAP+fobia, Machismo, Intolerância Religiosa, Misoginia, Capacitismo, Etarismo, Xenofobia, Gordofobia etc.

⁴⁰ Ainda sobre isso, Priotto (2008) afirma que no contexto escolar, por exemplo, o autor do bullying (uma das formas de violência) assim como a vítima são geralmente pessoas vítimas de rejeições, humilhações e inseguranças. Além do(a) telespectador(a) que, por vezes, pode virar também vítima ou agressor(a).

podendo o sujeito devido às complexidades das relações em uma única relação ser vítima e agressor(a)⁴¹, ou mesmo agressor(a) em uma relação e vítima em outra⁴². Apesar de não ser caráter individual, não se deve relativizar um certo grau de responsabilidade⁴³ que os sujeitos envolvidos apresentam nas relações com outros seres.⁴⁴ Pois, ao haver relativização ou banalização, é ignorado haver uma corresponsabilidade dos sujeitos na garantia de determinado bem-estar e justiça social nas relações.⁴⁵ É importante citar isto, tendo em vista que a violência, por ter um caráter histórico e mutável, pode ser socialmente aceita e naturalizada dependendo do contexto cultural e social, seus valores e normas, tornando desafiador para que se busque intervenções⁴⁶ como também a violência pode ser produtiva.⁴⁷ Além disso, outro desafio é definir quem são as vítimas, pois a própria violência pode ter impactos não somente na vítima imediata como em suas testemunhas. Ademais, há uma camada da violência na sociedade que não se faz necessariamente com provas, corpos e sim pelo valor simbólico que a mesma apresenta na sociedade através do medo constante dos sujeitos mudando comportamentos, hábitos e prazeres e disciplinando os sujeitos por medo de ser a próxima vítima.^{48,49}

Falar sobre violência, violência escolar e Educação física, neste contexto, não tem como objetivo buscar a gênese da violência na humanidade ou mesmo sua origem no ambiente escolar de forma linear e progressiva. O uso da genealogia, conforme proposta por

⁴¹ Exemplos como suicídio, automutilação, uso de drogas (lícitas e ilícitas) representam uma violência contra si e tendência de autodestruição.

⁴² Apesar de entender essa complexa reação, diferente do trabalho de Priotto (2008) buscando entender pelo menos as vítimas e autores(as) imediatos(as), entendendo que pode haver um certo nível de padronização necessária de ser compreendida, ou caso haja homogeneidade quais suas semelhanças e divergências.

⁴³ Nem utilizar de ideias reprodutivistas e fatalistas como fulano é de família violenta, logo, será violenta. Murad (2018) desmente essa relação *sine qua non*, pois, de acordo com Chauí (1999), o agente ético dotado de racionalidade e consciência decide e escolhe o que faz.

⁴⁴ Um exemplo comum deste é quando pessoas com atitudes racistas responsabilizam sua postura com o “Racismo Estrutural”. Silvio Almeida fala disso em Poder 360 (2024). Assim, concordo em parte com a percepção de Murad (2018), ao ressaltar a liberdade de escolha do sujeito pela violência ou não. De fato, há liberdade, levando em conta o ser humano, diferente dos animais, apresentar racionalidade, porém essa liberdade não deve ser confundida, ainda que haja um grau de liberdade, o que o sujeito pode escolher varia de acordo com quem ele é, onde está etc.

⁴⁵ Contudo, como apontado por Malcolm X, é necessário que não se confunda a reação do opressor com a violência do oprimido. Não podemos confundir, por exemplo, as diferentes violências do Estado e de empresas privadas contra população negra, pobre, mulheres e outros grupos marginalizados, e uma possível reação de descontentamento destas, assim não negamos que essas possam ser interpretadas como violência, só deve-se ter cuidado para que não haja, então, a culpabilização da vítima por sua reação, como apontada por Freire (2021) a justa raiva, aquela que protesta contra injustiça, a exploração, o desamor e a violência.

⁴⁶ Michaud (1989) colabora que a lei permite certas violências em condições bem definidas, como exemplos em cirurgias ou no esporte. Para além disso, por exemplo, a escravidão ou a violência contra as mulheres que foram e muitas vezes ainda são naturalizadas na nossa sociedade. Nesse contexto, uma pessoa escravizada, ao resistir à escravidão, seria violenta para as normas sociais do período, enquanto a escravidão não seria lida como violenta para a sociedade. Ao mesmo tempo que obviamente para o sujeito escravizado a violência seria sua legítima defesa. Nesse caso, assumo a importância do enfoque nas violências que reforçam injustiças e não necessariamente nas reações e transgressões, afinal elas podem ser forças disruptivas contra injustiças enraizadas.

⁴⁷ Como apontado por Aquino (1998), assim, ao ser produtiva, no sentido de produzir coisas, pode também ser um desafio, por exemplo, nas violências que são justificadas na escola por produzir algo, como o aprendizado dos(as) discentes. Essa afirmação aproxima-se de Foucault ao citar que o poder não somente destrói, restringe, mas também produz.

⁴⁸ Esse medo é relatado por Moreira *et al.* (2009) e Santos, Pereira e Rodrigues (2013).

⁴⁹ Essa definição abarca violências em gerais, podendo elas se relacionar com violências na, da e contra a Educação Física.

Foucault (2021), aproxima-se da perspectiva de investigar como os saberes sobre esse objeto são produzidos, as relações de poder que os atravessam, bem como os momentos de descontinuidade e ruptura que incidem sobre esse fenômeno. Ainda assim, é possível destacar alguns marcos históricos que contribuem para a reflexão sobre a violência e a escola no contexto brasileiro.

Pensando nisso, historicamente, a educação foi um processo de separação. Assim, de acordo com Charlot (2020), nem todos(as) eram considerados aptos a receber educação, e essa construção de desigualdade ocorria pelo determinismo, naturalizando essas diferenças sociais como uma ordem natural das coisas, reforçada inclusive por filósofos considerados clássicos, como Platão.

Nesse percurso, Charlot (2020) evidencia que o processo educativo foi, em sua origem, marcado por uma dualidade fundamental: cabia à educação extirpar o pecado e salvar a alma dos sujeitos. Com o tempo, essa lógica foi ressignificada, passando a se estruturar em outra dualidade — agora entre razão e emoção —, refletindo transformações nos objetivos e nas compreensões sobre o papel da educação. Deste modo, há sempre uma atualização dual buscando eliminar uma natureza inicial do sujeito que seria negativa, um racionalismo que tenta eliminar sua “selvageria”, que, em si, já é violento ao negar as diferentes dimensões do sujeito, especialmente sua subjetividade, ainda mais quando essa educação é marcada pela relação entre um(a) dominador(a) e um dominado(a), pois:

Essa antropologia permeia todas as práticas sociais tradicionais em que se fala, de forma explícita ou implícita, de disciplina e de norma, quer se trate das relações entre pais e filhos, alunos e professores, mas também entre mulheres e homens, trabalhadores e patrões, indígenas e colonizadores e de maneira geral, entre dominados e dominantes (Charlot, 2020, p. 30)

Portanto, como falar de educação formal sem pensar que essa forma de educação próxima do que conhecemos hoje provavelmente foi inaugurada no Brasil pelos(as) colonizadores(as) como forma de “salvação” imposta contra os povos originários que aqui estavam? Como falar sobre Educação brasileira sem citar a formação histórica do país marcada por escravidão, dominação, exploração, colonialismo, patrimonialismo, exclusão, preconceitos, altos índices de corrupção e impunidade? (Murad, Santos e Silva 2019).

De acordo com Murad, Santos e Silva (2018), nesse contexto discriminatório e violento, há um esforço deliberado de supressão de qualquer que seja a identidade étnica discrepante. Não à toa, somos o último país do Ocidente a abolir a escravidão. Como ignorar a afirmação feita por Dornelles (2010), segundo a qual, durante a Guerra do Paraguai,

crianças brasileiras foram utilizadas na linha de frente do combate, servindo, em muitos casos, como verdadeiras "buchas de canhão"? Ou, ainda, como desconsiderar a existência de instituições como os antigos hospícios destinados a crianças abandonadas, que evidenciam práticas violentas institucionalizadas sob a justificativa de cuidado ou controle social?

Em contínuo a isso, como não citar que, em um período de ditadura militar, no qual diversas pessoas, incluindo professores e professoras, passaram por diversas censuras, limitações e perseguições? Não à toa que, segundo Gonçalves e Sposito (2002), o debate sobre violência no Brasil só se torna público no processo de redemocratização, mesmo assim, uma série de questões problemáticas também surgem, tendo em vista que, de acordo com Sposito (2001, p. 90), o início desse debate, apesar de um lado discutir a democratização do espaço, também se deu enviesada por:

As respostas, em geral, resultavam em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, etc. Nesses primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Como não recordar que a democratização e a universalização do ensino formal no Brasil são conquistas recentes, com menos de 40 anos de consolidação? Ainda que esses princípios não sejam plenamente efetivados na prática, é importante destacar que, até então, sequer estavam previstos de forma abrangente nas legislações educacionais do país. Ou mesmo o processo de universalização da educação brasileira que não acompanha igualitariamente uma educação de qualidade, conforme apontado por Murad, Santos e Silva (2018) ou por Gonçalves e Sposito (2002) e Sposito (2001), que trazem que esse processo acarreta uma série de outros problemas.

Como também não situar o contexto recente de anti-intelectualismo e demonização de docentes como predadores e doutrinadores?

Nossa cultura não tem tido grande sucesso. Nossa educação, nossa política, nossa economia levam à guerra. Nossa medicina não põe fim às moléstias. Nossa religião não aboliu a usura, o roubo. Nosso decantado humanitarismo ainda permite que a opinião pública aprove o esporte bárbaro que é a caça; Os progressos da época são progressos da mecânica em rádio e televisão, em eletrônica, em aviões a jato. Ameaçam-nos novas guerras mundiais, pois a consciência social do mundo ainda é primitiva (Neil, 2009, p. 22).

Tendo em vista as problemáticas citadas, alguns dispositivos são importantes de serem considerados, de acordo com Chauí (1999):

1) Um dispositivo jurídico, que localiza a violência apenas no crime contra a propriedade e contra a vida; 2) um dispositivo sociológico, que considera a violência um momento de anomia social, isto é, como um momento no qual grupos sociais “atrasados” ou “arcaicos” entram em contato com grupos sociais “modernos”, e, “desadaptados”, tornam-se violentos; 3) um dispositivo de exclusão, isto é, a distinção entre um “nós brasileiros não violentos” e um “eles violentos”, “eles” sendo todos aqueles que, “atrasados” e deserdados, empregam a força contra a propriedade e a vida de “nós brasileiros não-violentos”; e 4) um dispositivo de distinção entre o essencial e o acidental: por essência, a sociedade brasileira não seria violenta e, portanto, a violência é apenas um acidente na superfície social sem tocar em seu fundo essencialmente não-violento eis porque os meios de comunicação se referem à violência com as palavras “surto”, “onda”, “epidemia”, “crise”, isto é, termos que indicam algo passageiro e acidental.

Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosas, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico superável.

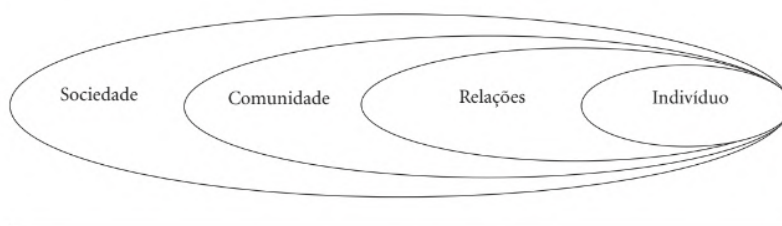
Seguindo essa problematização, Michaud (1989) aponta que a violência pode emergir a partir da diferenciação entre grupos, fundamentada nos valores que os distinguem. Essa lógica de separação colabora para a constituição de relações assimétricas, o que se expressa na distinção entre sujeitos dominados e dominantes, conforme indicado por Charlot (2020).

Tais aspectos revelam, em certo grau, a existência de uma violência estrutural no seio das instituições, incluindo a escola. Nesse sentido, Dahlberg e Krug (2006) contribuem para o debate ao afirmar que a violência é resultado de uma complexa interação entre fatores individuais, sociais, culturais, ambientais e relacionais. Assim, torna-se fundamental compreender como esses elementos se articulam, a fim de desenvolver estratégias eficazes para a prevenção da violência. Para isso, as autoras propõem o *modelo ecológico*, o qual será explorado a seguir.

Figura 2 - Modelo ecológico da violência

Figura 1

Modelo ecológico para compreender a violência.

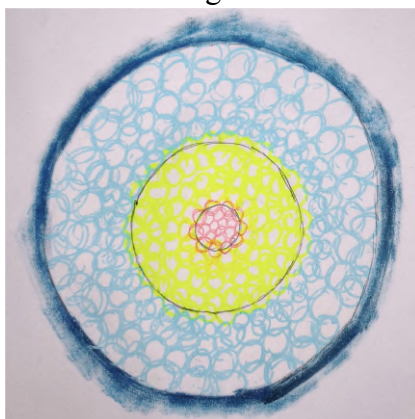


Fonte: Dahlberg e Krug (2006).

Ainda que o modelo inicial esteja focado na violência pelo olhar da saúde, este colabora com os referenciais que utilizamos para falar e situar acerca desta no contexto escolar, pois, de acordo com Charlot (2000), a relação com o saber é uma relação consigo, com o mundo e com os outros(as). Assim, pensando na lógica escolar, essas visões de violência se complementam, pois, ao adentrar na escola (uma comunidade), o sujeito estabelece relações com o saber, que estão interligadas a sua relação com o mundo (comunidade, sociedade), com os(as) outros(as) (relações interpessoais) e consigo mesmo(a) (indivíduo), podendo estas estarem atravessadas de violência.

Reconhecendo a importância do modelo ecológico e buscando evidenciar, de forma alternativa, sua complexidade, elaborei uma representação visual que parte do sujeito (em substituição ao termo "indivíduo") como elemento central. Na imagem, o sujeito é representado na cor vermelha, sendo composto por pequenos círculos que simbolizam os múltiplos fatores que o constituem. Em torno dele, estão dispostas as relações interpessoais, representadas na cor verde-limão, cada uma configurada por um pequeno círculo que remete a uma interação distinta. A seguir, o nível comunitário aparece em azul-claro, indicando os espaços sociais nos quais o sujeito está inserido. Por fim, o nível social mais amplo é representado em azul-escuro, simbolizando a sociedade e as suas estruturas mais abrangentes.

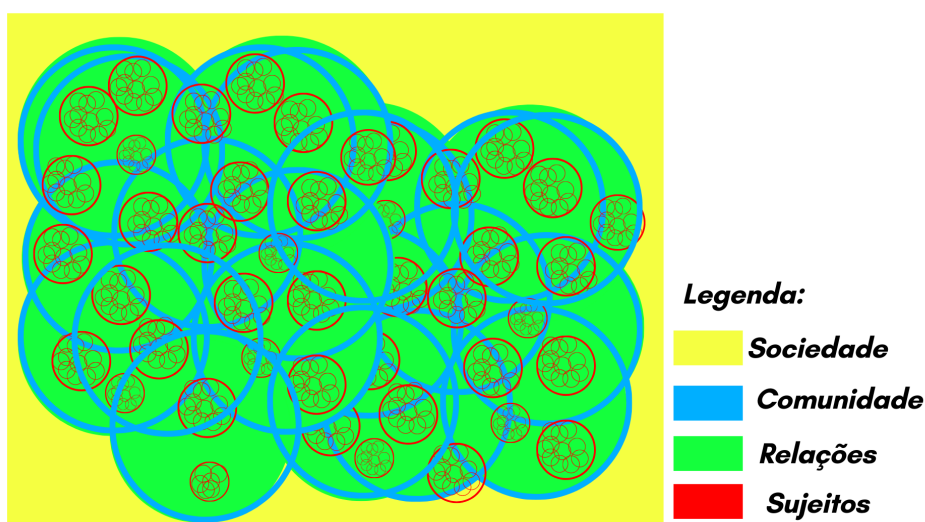
Figura 3 - Modelo ecológico autoral de violências



Fonte: Acervo do autor.

Contudo, esse modelo, apesar de demonstrar as composições do sujeito, não insere o mesmo em relação aos outros(as). Pensando nisso, um segundo modelo foi pensado.

Figura 4 - Modelo ecológico autoral de violências



Fonte: Acervo do autor.

Entende-se, então, apoiado por Novakoski (2014), que a escola é o primeiro espaço social fora do ambiente restrito (família, vizinhos/as), no qual o sujeito se relacionará com as diferenças. Santos (2001) ainda acrescenta que as violências no ambiente escolar perpassam por combinações entre relações de classe e de grupos culturais, sendo explicadas pelo desencontro entre instituição escolar e as particularidades culturais. A partir disso, e compreendendo que a escola é uma das comunidades nas quais os sujeitos estão inseridos — além de ser um espaço onde se constroem relações —, é importante considerar outros aspectos. Entre eles, destaca-se o fato de que os sujeitos também pertencem a diversas outras

comunidades, cujas dinâmicas, juntamente às da sociedade em geral, influenciam possíveis interseções, tensões ou atritos que se manifestam no ambiente escolar.

Pois, de acordo com Charlot (2020, p. 47): “... quando as crianças vivem juntas os desejos se chocam, competem entre si”. Portanto, estou de acordo com o que Murad, Santos e Silva (2018) cita ao definir a sala de aula como um organismo vivo, e, dentro dessa lógica, alguns fatores podem ser considerados importantes para eles. Dentre esses fatores, podem ser representados por R. Freire (2021) pelas Rodas das desigualdades.

Figura 5- Roda das desigualdades

Gráfico nº 01 – Roda das Desigualdades



Fonte: R. Freire (2021).

Diante disso, é justificado o porquê de que, segundo Venâncio *et al.* (2021), alguns temas na formação inicial são importantes, como: sexismo nas relações entre os professores e os alunos, racismo nas relações entre os professores e os alunos, criticidade, reflexão e empoderamento dos alunos a partir das aulas, justiça social e (in)equidade (gênero, etnia, classe social etc.) nas aulas, proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários, especificidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, conforme representado na figura, compreender o sujeito como um universo moldado por múltiplos fatores em interação é fundamental para evitar as práticas de culpabilização e de individualização já mencionadas. Reconhecer esses diferentes universos em constante interseção demonstra que, para enfrentar conflitos multifatoriais nas relações entre sujeitos, torna-se indispensável debater uma série de aspectos relacionados às condições de trabalho.

Afinal, seja um organismo vivo ou uma série de universos em relação, é importante reforçar, novamente, as salas superlotadas como potencializadoras de atritos, pois, segundo Michaud (1989), o tamanho das comunidades está ligado ao aumento da distância entre

sujeitos, podendo aumentar a possibilidade de erros de comunicação. Esse fator pode ajudar a compreender o argumento de Gonçalves e Sposito (2002) de que as agressões escolares são mais frequentes em grandes estabelecimentos e capitais, apesar de afetar também cidades médias e regiões menos industrializadas.

Isto posto:

Finalmente, no caso do Estado, limita-se a focar violências por punições imediatas ou repressões a alguns – comumente os pobres e os negros. Em síntese, abdica-se da crítica ao todo, deixando-se de enfatizar como a escola vem sendo relegada a um papel secundário justamente em tempos em que mais se precisa da educação. Evita-se, assim, a crítica à miopia das políticas públicas na área da educação, desconsiderando nexos entre as violências nas escolas e a falta de políticas específicas para torná-las campos protegidos, com educação de qualidade, professores satisfeitos com as condições de exercício da profissão e alunos respeitados em suas identidades juvenis e com condições materiais e simbólicas de frequentar escolas acolhedoras e, insistentemente, de qualidade. (Abramovay, 2006, p. 373)

Tendo em vista a responsabilidade do Estado, colaboramos com a compreensão de Michaud (1989), que cita que existem violências específicas do Estado que agem de forma sistemática para intimidar e eliminar seus adversários e adversárias. Por mais que o autor não cite a escola especificamente, é possível fazer essa inferência em relação à educação formalizada e à precarização do ensino público, afinal, como apontado por Karl Marx, vivemos em uma sociedade de classes, e essas estão em conflito permanente, como apontou Freire (1981, p. 73): “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Em complemento, Michaud (1989) cita que o Estado, por meio do monopólio da violência, considerada legítima, usa dela por meios legais, utilizando ainda regimes de exceção quando a legalidade se torna uma limitação. Assim, não é à toa - com consenso legal, inseridas na escola pública - o alto número de crianças/adolescentes, contribuindo para a precarização desse serviço ou mesmo que a proposição de escolas militarizadas venha do próprio Estado, sendo a polícia, também, segundo Michaud (1989), um dos grupos profissionalmente ligados à violência.

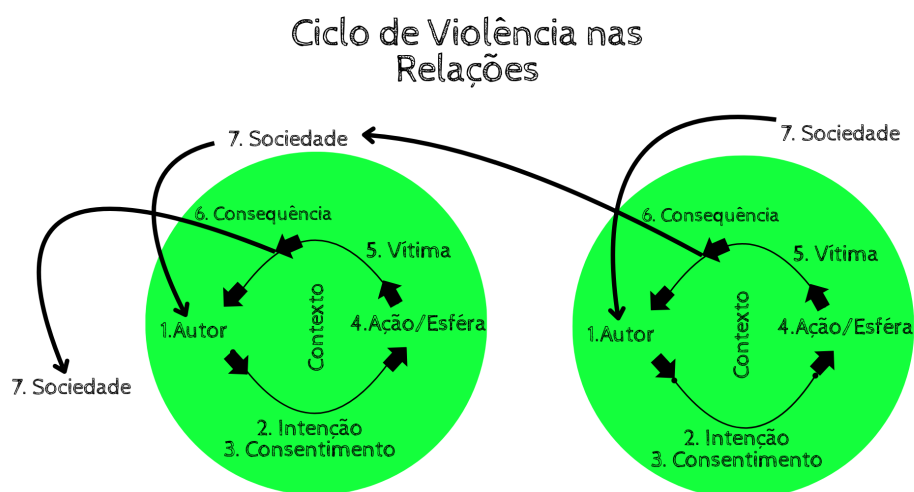
Contudo, conforme observa Michaud (1989), embora essa violência seja reconhecida, ela raramente se manifesta de forma explícita. Mesmo com os marcos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, ainda persiste uma distância significativa entre o que está preconizado nesses documentos e a realidade vivenciada. Afinal, o próprio direito de ir e vir — de transitar em segurança pelas vias públicas —, por vezes,

encontra-se bastante cerceado (Murad, Santos e Silva, 2018). Como bem assinala Davis (2018, p. 17): “A ideia de liberdade é inspiradora. Mas o que significa? Se você é livre em um sentido político, mas não tem comida, que liberdade é essa?”

Além disso, um desafio apontado por Gonçalves e Sposito (2002) no que diz respeito ao Estado é a manutenção de políticas inovadoras, ao ser fato que há descontinuidade dos quadros políticos ao nível municipal e estadual que, conseqüentemente, apresentam grandes contrastes, causando descontinuidades das diretrizes. Assim, medidas efetivas que, ao serem interrompidas por partidos ou políticos rivais por puras guerras “ideológicas”, mostram também uma forma de violência contra a população.

Portanto, considerando os principais pontos enaltecidos nesse conceito, e a afirmação de Crespan e Ahlert (2015), a violência como fenômeno da sociedade está presente na educação em um ciclo vicioso⁵⁰. Assim, essas relações podem ser representadas em formato de ciclo. Outra novidade apresentada nesse modelo é o fato de que a consequência da relação violenta retroalimenta a sociedade, podendo gerar novos(as) autores(as) desta e, assim, gerar um ciclo:

Figura 6 - Modelo do ciclo de violência nas relações



Fonte: Acervo do autor.

Portanto, entender esses ciclos é importante, pois Michaud (1989) aponta que, ao compreender fatores que estão relacionados à violência, há possibilidade de, se não for o caso

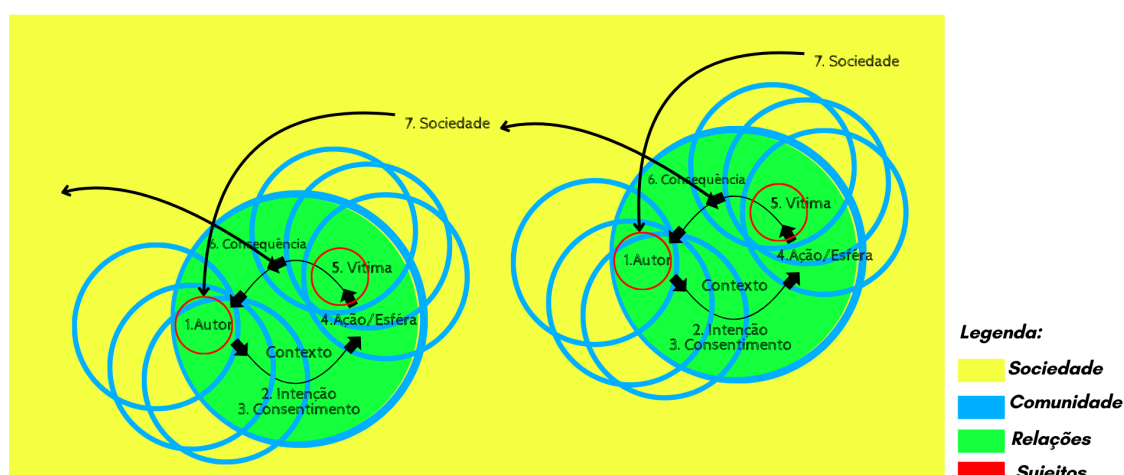
⁵⁰ Exemplificando isso, Abramovay (2006, p. 129) relata: Estabelece-se um círculo vicioso no qual se responde uma agressão verbal com uma agressão física, reiterando um padrão de ação e reação baseado na agressividade como instrumento de resolução de conflitos: Assim, se a gente está discutindo, aí eles ficam “você é isso e aquilo”. “Aí, a gente vai lá e revida, porque a gente não vai ficar quieto. Eles xingam, e a gente xinga também.”

de ações diretas, propor recomendações. Em complemento a isso, corroborando, há necessidade de diferentes formas de intervenção (Dahlberg; Krug, 2015; Crespan; Ahlert, 2015). Assim, são necessárias intervenções que interfiram na sociedade, no(a) autor(a) e potenciais autores(as), na intenção e no consentimento, na ação, na vítima e na consequência, pois, segundo Murad, Santos e Silva (2018), há, por exemplo, no Brasil uma tendência 3 vezes maior de gastos com os efeitos da violência do que sua causa, sendo mais efetivo se fosse o oposto.

Por último, a terceira imagem é gerada, visando a conta, tanto do ciclo das relações como do modelo supracitado. Sendo essa a representação visual de um modelo quase infinito.

Figura 7 - Modelo de ciclo de violência em conjunto com esquema orgânico

Ciclo de Violência Representado com esquema organico



Fonte: Acervo do autor.

2.3 A teoria das Habilidades Sociais e as outras possibilidades oferecidas contra a violência

O marco teórico aqui utilizado seria o principal referencial para a pesquisa, até que, em conjunto com a banca de mestrado, entendi que, sozinho, este não daria conta de uma série de questões. Apesar disso, utilizo como capítulo inicial, a partir do entendimento de que, ao ser o primeiro capítulo teórico, oferece possibilidades de que o assunto vá se ampliando gradativamente até que se chegue à compreensão amplificada sobre o assunto nos outros capítulos.

Assim, o ambiente escolar é importante local para desenvolvimento, pois, segundo Ferreira *et al.* (2016), é marcado por relações com complexidades devido às diferentes vivências e subjetividades, havendo conflitos que podem impossibilitar uma boa interação, existindo a necessidade de minimização desses conflitos e melhor competência social⁵¹ por delimitação de regras de convivência, pois a instituição escolar influencia significativamente o comportamento humano ao contribuir para formação do sujeito nos seus valores, nas suas habilidades e em seus comportamentos. Em complemento a tal afirmação, de acordo com Abramovay (2006), a sala de aula é um espaço capaz de possibilitar desenvolvimento de conflitos e amizades, contudo também pode ser espaço de hostilidade.

Ainda sobre o assunto, segundo Ferreira *et al.* (2016), ao se referir à infância, as habilidades sociais dos sujeitos são bastante influenciadas pelas relações entre a comunidade, mídia, escola. Entretanto, de acordo com Ferreira *et al.* (2016), há maior influência do ambiente familiar⁵² como primeiro ambiente de convívio e compreensão das dinâmicas sociais. Deste modo, as vulnerabilidades sociais que estão inseridas nessas famílias ou não, como a forma de lidar perante isso, podem influenciar, acarretando prejuízos ou não nas habilidades sociais, na linguagem, na solução de problemas etc.

Apesar disso, Murad, Santos e Silva (2018) infere que a pobreza não necessariamente é determinante para reprodução familiar da violência, podendo ser reproduzida em famílias não pobres, nas quais comportamentos violentos são naturalizados, como também ao contrário, em contexto de pobreza, em que tais comportamentos não são naturalizados. Desta maneira, podemos compreender a importância de não responsabilizar somente essa esfera familiar e classe social, precisando compreender as diferentes instituições atuantes no processo de formação dos sujeitos.

Na Educação física, assim como em outros cursos, carece de uma formação voltada de professores(as) para o aprendizado e futuro ensino de habilidades sociais. Nesse sentido, Meireles *et al.* (2019) trazem uma intervenção em habilidades sociais por meio da qual os(as) alunos(as) da graduação identificaram melhoras subjetivas nas habilidades sociais. Dentre as melhorias identificadas por Meireles *et al.* (2019), temos as de enfrentamento, dar e receber

⁵¹Deve-se ter cuidado com a ideia de competência e responsabilização de um único sujeito, futuramente falarei sobre isso nesse texto.

⁵²Pensar nisso é também um desafio, tendo em vista que, segundo Ferreira *et al.* (2016), há ao mesmo tempo uma responsabilização da escola pela família e vice-versa. Além disso, autor e autoras citam em sua realidade que há dificuldades de interligar a participação da família em estratégias de intervenção escolar voltada para habilidades sociais, tendo como justificativas as dificuldades de interligar o tempo com o trabalho, receio de ser contestado pelos comportamentos dos filhos e pela falta de preocupação e comprometimento com a educação dos discentes. Assim, há necessidade de estratégias que busquem envolver essa parte tão importante para desenvolvimento dos sujeitos, sem necessariamente culpabilizá-los.

críticas, assim como uma relação mais empática com seus(suas) alunos(as) no ambiente de estágio.

De acordo a isso, Cordeiro *et al.* (2021) e Franco *et al.* (2021) mostram que uma intervenção de habilidades sociais promoveu mudanças positivas e significativas nos repertórios dos(as) estudantes de Educação física, o que é importante, tendo em vista que Franco *et al.* (2019), em um estudo feito também com estudantes de Educação física, mostra que 50% apresentam escores gerais de habilidades sociais abaixo da média, podendo questionar se essa seria uma das possibilidades de intervenção na formação profissional desses sujeitos.

Neste sentido, Farias *et al.* (2021), ao tratarem de habilidades sociais com atletas universitários, mostram resultados positivos, expondo a possibilidade de tratar de determinados temas em conjunto com os valores esportivos (porém é necessário questionar então se é possível fazer algo próximo, tendo em vista que a formação profissional e prática esportiva de atletas são ambientes diferentes). Apesar disso, Franco *et al.* (2019) citam que nessa amostra 85% possuem um bom repertório de habilidades de enfrentamento e autocontrole⁵³.

Assim, apesar de citar pesquisas em contextos diferentes, reforço aqui a importância de uma formação voltada para desenvolvimento social desses sujeitos que lidam com diferentes demandas na escola, especialmente levando em conta, inclusive, que o desenvolvimento de habilidades sociais está positivamente ligado com a saúde mental e qualidade de vida dos sujeitos (Lopes *et al.*, 2019; Pureza *et al.*, 2012). Portanto, poderão, em conjunto com objetivos específicos da Educação física, objetivar desenvolver as habilidades dos(as) alunos(as), necessitando de apropriação sobre o assunto, pois, segundo Silva *et al.*

⁵³ Apesar do termo autocontrole passar ideia de passividade, Marchezine, Cunha e Tourinho (2010) mostram essa discussão sobre comportamento agressivo, passivo e assertivo, mostrando que há descrições da literatura da psicologia e análise comportamental da área. Deste modo, em linhas gerais, comportamento passivo é caracterizado por um comportamento em que o sujeito não se coloca em situações de enfrentamento nas relações interpessoais; o agressivo seria a inserção desse enfrentamento, mas com características violentas e de caráter danoso para as relações. Por fim, o comportamento assertivo está presente pelo enfrentamento, contudo com a manutenção das relações, preservando tanto direitos/interesses do indivíduo e do interlocutor, ou seja, o comportamento assertivo garante produção, manutenção ou aumento de reforçadores. Porém, Marchezine Cunha e Tourinho (2010) acrescentam que comportamentos agressivos ou passivos podem ser reforçados e comportamentos assertivos podem ser desestimulados, a depender da relação, cabendo a análise de aspectos culturais na determinação de comportamentos assertivos. Assim, o autocontrole, de acordo com Marchezini Cunha e Tourinho (2010), é construído e aumentado a partir de sanções éticas ao comportamento impulsivo de um indivíduo, controlando os sujeitos dentro da lógica das regras, sendo situações regulamentadas pelo autogerenciamento ético estando entre o conflito de consequências para si e para o outro/grupo, aproximando-se da assertividade. Deste modo, acredito que a principal problemática é o fato da teoria das habilidades sociais responsabilizar os sujeitos a levarem em conta os comportamentos individualizados em uma sociedade que já é violenta.

(2023), essa é uma das disciplinas que podem ensinar de forma sistemática sobre habilidades socioemocionais.

Desta forma, Silva *et al.* (2023) defendem o ensino destas habilidades, afirmando que o aprendizado delas desde a infância trará grandes chances de que as pessoas, ao longo de toda vida, saibam lidar em seus relacionamentos com os(as) outros(as) e consigo. Além disso, os autores defendem que deve ser aprendido não somente em forma escrita ou falada, mas também vivenciada, sendo a Educação física que age diretamente com o movimento e o corpo uma potencialidade ao intensificar uma série de emoções e valores em conjunto com seus conteúdos.

Todavia é importante reforçar a assimilação dessas habilidades sociais de forma crítica, evitando condutas que reforcem a passividade do sujeito, especialmente perante as injustiças do cotidiano⁵⁴. Em complemento, também não pode ser confundida a assimilação com ser permissivo(a), como é pelo senso comum muitas vezes entendido, afinal, a permissividade também influencia no fenômeno da violência escolar, pois, de acordo com Guimarães (1984 *apud* Sposito, 2001, p. 93):

O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas. Em seu segundo estudo a autora verifica, já no final dos anos 1980, que a intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao mesmo tempo, o aumento das brigas físicas entre alunos.

Além disso, exclamo que a Educação física não pode ser responsabilizada como única disciplina que deve tratar desses temas ou como aquela que deve desenvolver habilidades sociais, ou socioemocionais, pois essa deve ser uma corresponsabilidade de toda a escola, abrangendo as especificidades de cada área, ou na verdade, de toda a sociedade. Assim como é importante que essa se estenda para além da escola em outras instituições, como o ambiente familiar, as camadas que competem ao Estado etc. Afinal, segundo Murad, Santos e Silva (2018), apesar da educação ser instrumento importante para enfrentamento dessas problemáticas, o ambiente escolar de forma isolada não é suficiente.

Ainda nesse contexto, e baseado na ideia de habilidades e competências, o atual documento orientador da educação, intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” sugere algumas possibilidades que podem ser entendidas como estratégias de ação que

⁵⁴ Sobre isso, irei me aprofundar mais a frente.

melhorem a qualidade das relações, como, por exemplo, em algumas de suas competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

No que se refere à Educação física, compreende-se que a disciplina tem competências específicas que podemos correlacionar com o tema:

5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Brasil, 2018, p. 223).

Por último, nas competências específicas de linguagens⁵⁵ para o Ensino Fundamental, as que mais se encaixam nessa proposta são:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p. 65)⁵⁶

⁵⁵ A Educação Física foi pensada como linguagem antes da BNCC, como a exemplo de Betti (2019), assim como algumas outras questões são pensadas na relação BNCC, Educação Física e linguagens por Araújo e Oliveira (2022) e Oliveira *et al.* (2021) que não irei me aprofundar neste momento.

⁵⁶ O uso desses excertos da BNCC levando em conta o contexto de criação do documento é aqui explicitado como crítico, e uma desconfiança científico e política, que, porém, entende que tais assuntos estão vindo à tona no documento que em teoria se orienta a Educação Brasileira no período atual e os diferentes documentos curriculares regionais e municipais, como Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRCE) e Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR).

Diante disso, a apresentação e citação direta dessas habilidades socioemocionais, segundo Silva *et al.* (2023), traz importância para o tema. Contudo, reforço aqui que esse não deve ser responsabilidade única da escola, ou da relação professor(a)-aluno(a), como por muitas vezes pode ser interpretado.

Desta forma, estudos como de Ferreira *et al.* (2016) em alunos do 6º ano mostram que a intervenção voltada para habilidades sociais no ambiente escolar propiciou diminuição na ficha de ocorrência na escola, assim como os(as) estudantes se demonstraram mais calmos(as), respeitosos(as), empáticos(as), cooperativos(as), ainda que demonstrassem algumas dificuldades.

Apesar de dados como esses serem importantes, uma Educação física voltada para habilidades sociais como foco principal perde sua especificidade⁵⁷ em um contexto em que a mesma já é subjugada, assim como podemos questionar se as habilidades sociais, cultura de paz⁵⁸ e outras tendências são suficientes para lidar com tais problemáticas. Outro questionamento importante é a forma que elas são tratadas, e se essas podem objetivar oferecer determinada passividade aos sujeitos.

Em conjunto a essas afirmações, entendo que seja importante também um olhar mais amplo, considerando que as habilidades sociais, por mais que possam oferecer algumas pistas no que diz respeito a relações interpessoais ainda não dão conta de outros fatores, como também utilizada de forma isolada e acrítica pode culpabilizar os sujeitos sem considerar outras questões.

Próximo a essa linha de pensamento Martins, Cordeiro e Santos (2024) reforçam que vem sendo dada certa atenção à sensibilidade até mesmo por parte de propostas de educação vinculadas a concepções tradicionais ou neoliberais da Educação física, mas nessas não há compromisso com a transformação, a emancipação e o pensamento crítico.

Em concordância, Abramovay (2006) reforça o dever do Estado e não somente dos(as) cidadãos e cidadãs em lidar com tais problemáticas. Além disso, há necessidade de uma postura crítica e desconfiada, pois Venâncio e Nóbrega (2020) nos alertam para a necessidade de olhar atento às pedagogias liberais que esvaziam os conteúdos em nome do

⁵⁷ Pensando nisso e baseado na concepção de Sanches Neto e Betti (2008), há necessidade da relação corpo, movimento, cultura e ambiente como especificidade da área. Portanto, entendo que as habilidades sociais podem ser trabalhadas, sendo englobadas na área do corpo, psicologia e antropologia, necessitando de relação com os outros blocos.

⁵⁸ A cultura de paz, segundo Murad, Santos e Silva (2018), é proposta pelas Nações Unidas baseada no tripé paz, desenvolvimento e democracia, necessitando de um esforço comum de todos os indivíduos da sociedade. Questiono aqui se tal concepção considera os anos de exploração e intervenção de países exportadores e países explorados, para pensar nesse tripé.

acolhimento e que relativizam a valiosa ampliação do repertório dos(a) discentes das escolas públicas.

O contexto citado não é tão distante dessa pesquisa, em abril de 2024, por exemplo, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, que, em seu calendário, apresenta a Semana da Saúde Mental:

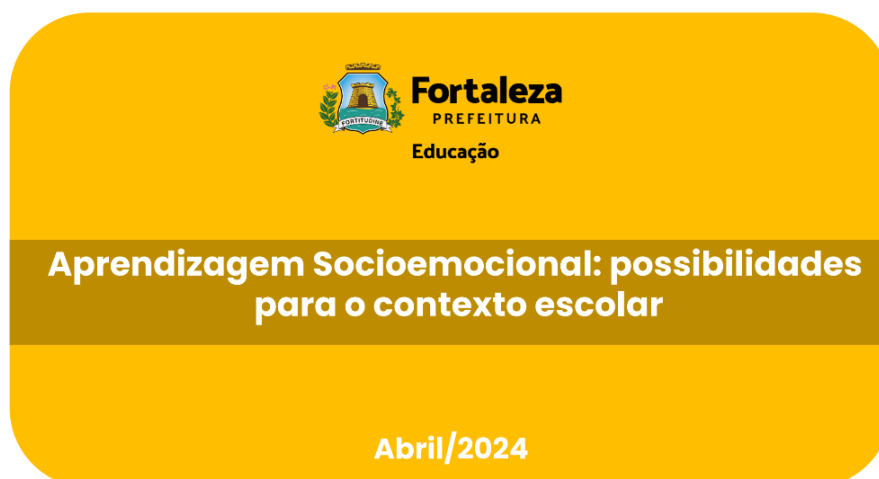
Figura 8 - Calendário Letivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza ano de 2024



Fonte: Acervo do autor.

Além disso, oferece formações sobre saúde mental ou com o tema “Aprendizagem Socioemocional: possibilidades para o contexto escolar” para professores(as), citando competências emocionais e valores, como amor, alegria, paz e esperança.

Figura 9 - Formação sobre aprendizagem socioemocional da Prefeitura Municipal de Fortaleza



Fonte: Acervo do autor.

Quanto às formações, Gonçalves e Sposito (2002) trazem excelentes contribuições no que diz respeito às suas limitações, as quais são o desafio de enraizamento nas atividades, as práticas e a cultura escolar que atenuem episódios de violência, além da distância dos idealizadores da intervenção com as equipes da rede de ensino que de fato efetivaram ou não essas intervenções.

Outra problemática apontada por Gonçalves e Sposito (2002) é:

Nem sempre as iniciativas chegam às bases e, quando isso acontece, podem sofrer filtros e inúmeras distorções por meio dos intérpretes intermediários, que acabam por anular qualquer orientação eventualmente inovadora. Os programas que buscam sua realização por meio dos canais institucionais previstos sofrem o risco de serem absorvidos pelos padrões das condutas burocráticas rotineiras. Aqueles que tentam criar caminhos alternativos à burocracia correm o risco do isolamento perante os pares e sofrem inúmeras dificuldades, porque não há canais consagrados à resolução das demandas rotineiras dos responsáveis pelas atividades nas unidades escolares.

Essas pedagogias, advindas de políticas liberais, além de atribuírem mais funções aos docentes, que já são sobrecarregados(as), apresentam-se como demagogas ao propor determinadas situações, sem considerar a necessidade de inclusão de outros profissionais no ambiente escolar, dentre eles psicólogos(as), assistentes sociais etc.⁵⁹. Pois, no que diz respeito a tal situação, temos um projeto em que uma pessoa é a “embaixadora da paz” da escola, responsável por resolver e amenizar conflitos de toda a escola, apresentando formações mensais.

Apesar disso, é importante citar que não há necessidade de que os(as) embaixadores(as) tenham nenhuma formação específica na área educacional, como também não têm carteira assinada e ganham menos de um salário mínimo. Imagine lidar com problemas que envolvem abuso, violência e conflitos complexos entre discentes, docentes, responsáveis, entre outros(as), e ganhar menos que um salário mínimo. Como falar de saúde mental com esse contexto? Quem paga a terapia desses(as) embaixadores(as)?

Assim, reforço que há necessidade de mínima estruturação da vida dos sujeitos fora do ambiente escolar, pois: “Se na mesa não tem comida, todo dia temos alunos com dor de cabeça; é fome e como você vai passar valores se ele não tem o básico: isso é violência social” (Priotto, 2008, p. 111).

Porém, segundo Charlot (2020), a educação pautada no aspecto neuropsicológico atual tende a individualizar os problemas sociais com olhar para funções executivas que também

⁵⁹ Com ressalvas, pois não podemos também correr o risco de abraçar a medicalização no ambiente escolar.

são competências sociais e acredita que, dentro da lógica de desempenho da aprendizagem, resolverá os problemas sociais e políticos, sendo objetivo que aluno estude independente da condição precária.

Portanto, é importante citar os apontamentos de Charlot (2020), que questiona discursos neuropedagógicos que são abusivos ao invadir o campo da pedagogia como supostas soluções inquestionáveis, além de não se preocupar e até às vezes ignorar as questões sociais e os anos de pesquisa sociológica.⁶⁰

2.4 O contexto de onde surge a pesquisa e os(as) discentes

O pai e a mãe saem 4 horas da manhã e voltam meia-noite, na escola, o professor que dedica sua vida e seus sonhos recebe um salário que... E aí é fácil olhar pro pai e a mãe e dizer que a culpa é deles... é fácil falar que o professor tá desmotivado.. como uma nação se organiza para abandonar seus filhos ... quando se restringe a linha do horizonte é fácil falar que o jovem fracassou/falhou né?! (Criolo)⁶¹

Homem na estrada- Racionais Mc's

Só vão na escola pra comer, apenas nada mais
Como é que vão aprender sem incentivo de alguém
Sem orgulho e sem respeito
Sem saúde e sem paz (Racionais Mc's, 1992).

Início esse capítulo com essas falas, pois diz respeito ao contexto de uma parte significativa das crianças negras e/ou pobres e/ou de bairros periféricos do Brasil, não sendo diferente do cenário em que eu sou professor, no qual dou aula e onde comecei a pensar nessas problemáticas. Visualizando isso e entendendo, assim como Reis, Prata e Soares (2012) que devem ser levadas em conta as variáveis família, escola, professor(a) e alunos(as) para socialização das crianças, enxergar esses fatores é importante para compreendermos que aquelas que são ditas fracassadas⁶², na verdade, estão em situação de fracasso escolar, como aponta Charlot (2000).

Deste modo, em vez da culpabilização da vítima, de sua família, ou dos(as) docentes, há necessidade de olhar os múltiplos fatores que levam a determinada situação, como também Charlot (2012, p. 443) traz:

⁶⁰ Esse é um dos motivos e algumas das ressalvas da relação entre profissionais saúde x escola.

⁶¹ Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Cq77XWcILnC/?igshid=ZXBwZm95YWpldDZr&#62>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁶² Fracasso seja em notas referentes a avaliações formais ou às normas esperadas na escola que indicam sucesso ou não.

Poder-se-ia, assim, multiplicar os exemplos que revelam que muitos alunos do meio popular não entram na lógica da instituição escolar - o que é fonte de revolta face aos comportamentos da instituição e, mais geralmente, de uma tensão que leva a incidentes violentos.

Assim, antes de adentrar no tema da violência em si, neste capítulo, irei contextualizar os sujeitos discentes, buscando compreendê-los em sua complexidade para evitar adentrar em um discurso sobre crianças sem entender minimamente sobre elas, para isso, inclusive, irei externalizar sobre o que a literatura fala sobre determinado período de vida.

Dentro disso, é importante salientar que aquelas com as quais trabalho estão no 3º ano/5º ano, com idades entre 7 e 12 anos. Assim, Armstrong (2011), quanto à sociabilidade, cita a importância dos pares neste período de desenvolvimento, havendo uma preocupação com a aprovação. Esse período de desenvolvimento é caracterizado por Armstrong (2011) como período de alta atividade hormonal e, conseqüentemente, eles(as) começam a sentir química sexual em relação a outros jovens, seja do seu sexo ou do sexo oposto. Além dos apontados, outras características marcam essa fase, como a criatividade e o uso da “malandragem” para enfrentar determinadas atividades do cotidiano.

Outra característica marcante desta fase é evidenciada por Armstrong (2011). Nessa faixa etária citada acima é o dito “fracasso escolar”, marcado pela queda de rendimento escolar, que pode ser mais latente, tendo em vista as mudanças rápidas nas cobranças acadêmicas pela escola e por familiares, deixando de lado determinadas diversões de fases anteriores. Além disso, há uma problemática no ensino tradicional em que somente duas das múltiplas inteligências apontadas por Gardner (1994) são valorizadas, colocando em desvantagem aqueles(as) que não as dominam, sendo essas, a lógico-matemática e linguística em detrimento das inteligências musicais, cinético-corporais, espaciais, interpessoais e intrapessoais.

Ainda sobre os fatores que influenciam o dito fracasso, Papalia e Fieldman (2013) nos dão algumas dicas de fatores, como: gênero, apoio dos responsáveis, condição socioeconômica, crença de autossuficiência, número de alunos por sala, entre outros. Ainda acrescentando, Charlot (2000) traz outros fatores, como: formas de cidadania, eficácia docente, serviço público, (des)igualdade de chances, investimento na educação, desvalorização dos saberes populares etc.

Mas por que falar do fracasso escolar se o tema é violência? De fato, quando se utiliza esse termo, geralmente há uma correlação com o desempenho em avaliações, como aponta Charlot (2000). Contudo, podemos avaliar, segundo Cordeiro (2022), que essas temáticas

estão intimamente ligadas ao discurso político conservador, criando o mito de uma classe bárbara que é justamente o das classes mais desfavorecidas, assim, buscando a correção de ambos os problemas perante a normatização. Essa situação é extremamente problemática, afinal, de acordo com Aquino (1998, p. 11):

O sujeito concreto, enquadrado em determinadas coordenadas institucionais específicas, não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta “natureza humana padrão”, tomada como modelo universal, ideal e compulsório, que não comportaria idiosincrasias (tomadas, por sua vez, como desvio, anomalia, distúrbio).

Apesar da percepção contra uma suposta classe bárbara, estudos, como de Minayo (1999), mostram que os estratos de grupos de jovens mais privilegiados relatam maior número de vitimização de ameaças e agressões físicas. Além disso, Priotto (2008) demonstra que as manifestações violentas são comuns tanto em escolas públicas e particulares, como também ambas as classes sociais sofrem algum risco de vulnerabilidade à violência.

Em acordo com essa afirmação, Murad, Santos e Silva (2018) reforça que a violência atinge alunos(as) em espaços mais ou menos privilegiados de desenvolvimento social. Além disso, o dito fracasso escolar, que apresenta correlação com a evasão escolar, a depender da lente, pode ser visto como uma forma de violência. A esse respeito, também irei me aprofundar mais tarde.

Em concordância às informações citadas acima, agora apresento o contexto sociodemográfico: em que ensino a maioria das crianças que estudam, moram em bairros próximos da escola, como Bonsucesso, que, segundo Fortaleza (2010), apresenta (Índice de Desenvolvimento Humano: 0,26213297 - Muito Baixo) e João XXIII (Índice de Desenvolvimento Humano: 0,283709367 - Muito Baixo).

Além disso, os bairros supracitados se encontram nos dados de Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (2012) na classificação mais baixa do Mapa Valor da Renda Média Pessoal por Bairros de Fortaleza, que é entre 239,25-500,00 reais, tendo especificamente Bonsucesso em sua média 434,41 e João XXIII 449.97 reais, igualmente nessa cidade havia rendas médias de \$ 2000,01 a R\$ 3659,54 neste período.

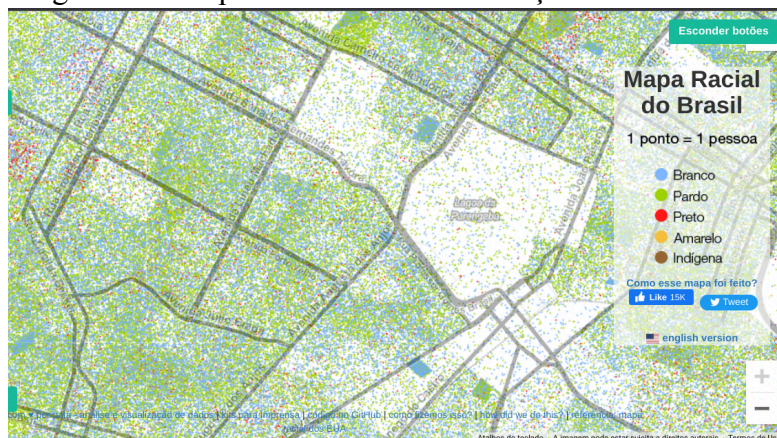
A partir dessa realidade social, compactuo com a leitura que Darcy Ribeiro faz⁶³: “O que mais me dói nessa realidade perversa é que ela não é nem natural, nem necessária. É

⁶³RIBEIRO, F. D. **Nossas elites**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://fundar.org.br/nossas-elites/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

consequência da condução desastrada da economia e da política por uma elite patronal e patriarcal, notoriamente corrupta, irresponsável e infecunda”.

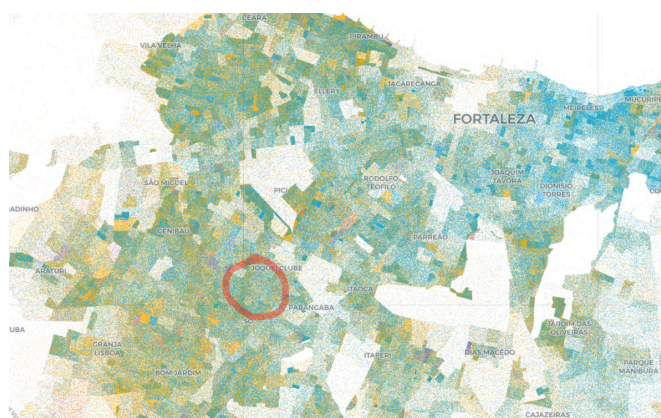
Destarte, a escola está marcada no mapa abaixo. As figuras demonstram que a maioria da população presente próxima à escola é parda. Visando situar onde está a localidade, outros mapas em maior dimensão foram inseridos.

Figura 10 - Mapa interativo de distribuição racial no Bairro



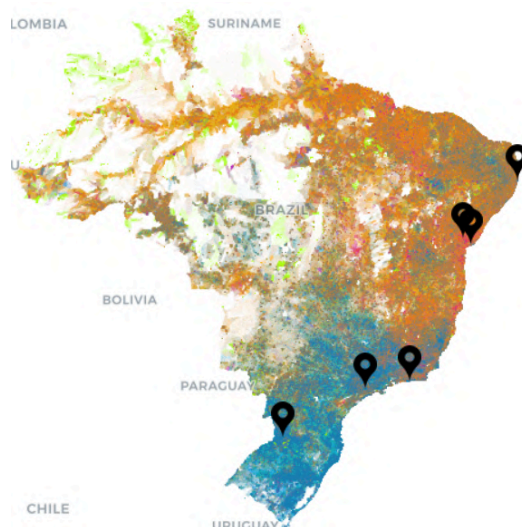
Fonte: Pata data (S.d).

Figura 11 - Mapa Interativo de distribuição racial Fortaleza ampliado



Fonte: UOL TAB (2025).

Figura 14 - Mapa interativo de distribuição racial do Brasil



Fonte: UOL TAB (2025).

Pensando nisso, e entendendo que, de acordo com Venâncio e Nóbrega (2020), a escola é um incentivo para famílias negras levarem suas crianças, devido à possibilidade de complemento alimentar em um contexto de ausência de alimentação adequada, essas crianças que estão então em situação de vulnerabilidade, incluindo alimentar, apresentam uma série de riscos, pois, segundo Idoeta (2021, BBC News), estudos comprovam que a subnutrição desde a barriga da mãe contribui para maiores riscos de mortalidade e menos bem-estar durante a vida, como também apresenta implicações anatomofisiológicas como redução do tamanho do cérebro comparado a um cérebro típico, envelhecimento precoce deste e desempenho funcional inferior.

Apesar de Idoeta (2021) tratar de um contexto de Segunda Guerra Mundial, a autora mostra que no Brasil, em 2020, mais de 19 milhões de brasileiros(as) estavam em contexto de insegurança alimentar, como também em 2019, 9,1 milhões de crianças de até 14 anos estavam em contexto de extrema pobreza. No mesmo contexto, Idoeta (2021) mostra uma piora das vulnerabilidades nas famílias em situação de pobreza durante a pandemia, sendo, ainda então, uma realidade atual e presente nas grandes cidades brasileiras.

Quanto às questões de gênero, a escola é composta de forma igualitária entre meninos e meninas, contudo nessa idade, na minha compreensão, em muitos casos já estão bem marcadas as diferenças impostas nas relações de poderes, especialmente no que diz respeito ao gênero, sendo parecido com o que Armstrong (2011) cita na diferença entre as atividades

de meninas e meninos nessa idade, em que meninas por influências midiáticas⁶⁴ geralmente estão extremamente preocupadas com peso e imagem corporal, enquanto meninos geralmente utilizam-se do meio de entretenimento para consumir filmes e jogos agressivos.

Apesar dessa percepção, é importante frisar que não é uma regra que seja exatamente dessa forma, pois há diversas meninas que se identificam e fazem práticas corporais consideradas “masculinas” e meninos que fazem práticas consideradas “femininas”, como também outras questões que ultrapassam os estereótipos de gênero.

Esse contexto desigual também é apontado na Educação física por Silva (2023) com alunos do quinto ano, em que há separação entre meninos e meninas dentro das atividades em momentos de aulas autogestionadas, assim como do espaço utilizado da quadra. Dentro disso, o autor mostra a tendência ao individualismo e à opressão por parte dos meninos e exclusão das meninas, gerando desalento e indiferença, ou como é chamado: cansaço existencial.

Contudo não pode ser descartado o fato apontado por Abramovay (2006) da crescente violência também entre meninas, e os estudos que comprovam a violência de gênero no ambiente escolar (Murad, 2019; Abramovay, 2006).

A partir dessa realidade econômica, racial e de gênero, acredito que eu, como professor que se auto identifica pardo (negro), entendo meu trabalho como político e representativo, portanto não cabe a mim ser mais um algoz ao aderir às violências que ocorrem nesse ambiente. Nessa linha de pensamento, segundo Hooks (2013, p. 76): “É necessário e crucial que os intelectuais negros insurgentes tenham uma ética de luta que informe seu relacionamento com aqueles negros que não tiveram acesso aos modos de saber partilhados nas situações de privilégio”.

Essa problemática se torna mais latente quando, segundo Murad, Santos e Silva (2018), jovens negros(as) e pobres(as) são perfis demográficos dos(as) que mais morrem. Tendo em vista isso e que ainda por Murad, Santos e Silva (2018) maior parte das escolas públicas e das periferias das grandes e dos médios centros urbanos é composta por sujeitos negros e pobres, oferecer condições para identificar e analisar as formas e condutas violentas *na/da e contra* a Educação física em um contexto marcado por desigualdade social, formado por grupos étnicos que enfrentam também as diversas formas de violência se torna um desafio, mas também uma possibilidade de esperar.

Nesse contexto, ao lidar com essas crianças surgem as minhas principais indagações, lidando com aulas em que frequentemente surgem manifestações de violências, algumas

⁶⁴ A mídia é o fator focalizado pelo autor, porém compreendo que há uma série de fatores que implicam nessa relação complexa.

facilmente identificáveis de sua origem, outras não, mas, para ser possível avançar, há necessidade de ampliar mais ainda essa compreensão, para além dos fatores sociais e psicológicos das crianças, o que será iniciado no próximo capítulo.

2.5 O professor e seu contexto - condições de trabalho do professor, salário, tempo de planejamento, número de turmas, número de alunos(as), espaço, cultura escolar

Os meios escolhidos não podem destoar dos fins a serem atingidos, uma vez que não são independentes das opções ético-políticas que os sustentam. Logo, as questões didático-metodológicas não deveriam ser independentes das questões político-pedagógicas, ou seja, se imaginamos que uma sociedade democrática demanda sujeitos autônomos, esse propósito deve orientar nossas escolhas metodológicas. (Fensterseifer; Gonzalez, 2020, p. 5)

Início esse capítulo com essa citação, pois elucidado que, ainda que buscando saídas libertadoras⁶⁵, encontro por muitas vezes na minha prática condutas autoritárias e que posso identificar como violentas. Assim, em meus dois primeiros anos de docência, sendo recém-formado me deparei com uma série de incoerências em meu agir pedagógico, talvez seja essa uma das minhas maiores inquietações sobre o tema, e que suponho que não seja só minha, pois “Somos humanos como toda gente, e nossas fraquezas humanas muitas vezes entram em conflito com as nossas teorias” (Neill, 2009, p. 16).

Penso que essa autocrítica é importante quando acompanhada de desejo de auto mudança, pois assim posso buscar diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito, tornando minha fala a prática, como aponta Freire (2021), em “Pedagogia da autonomia”. Além disso, tendo em vista o tema deste trabalho, bem como os objetivos, é importante ressaltar que:

Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o tempo leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. (Freire, 2021, p. 93)

⁶⁵ O caráter de uma pedagogia libertadora de Paulo Freire, como aponta Costa (2016), é explicitado em várias obras. Dentre essas obras, temos Freire (2021), em pedagogia da autonomia, defendendo uma educação que tem como princípio a liberdade, caracterizada pela capacidade de decisão dos sujeitos envolvidos, o que não descarta as suas responsabilidades e a autoridade do(a) docente, sendo reforçada a necessidade de não ser confundida com seres licenciosos(as). Assim, Freire (2023) defende uma radicalização crítica e libertadora, pois, a partir das escolhas dos sujeitos envolvidos, eles(as) se engajam cada vez mais no esforço de uma transformação da realidade objetiva ou como Costa (2016) essa pedagogia está voltada para libertação e mobilização popular, a partir do conhecimento do povo do seu contexto histórico e dos que afetam.

Após assumir parte da corresponsabilidade, apresento meu contexto: sou professor de Educação física com 200 horas mensais⁶⁶, 14 turmas entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2 escolas, uma delas já foi apresentada acima e é onde surgiu a ideia da pesquisa.

Dentro disso, estou em uma realidade de 40 horas semanais, dessas 27 são em aula e 13 de planejamento, tendo ao todo aproximadamente 300 alunos(as). Assim, lidando com mais de 30 alunos(as) por turma, em apenas 2 horas semanais (2 aulas geminadas), dificulta-se lidar com uma série de situações que um(a) professor(a) progressista busca, como compreender a realidade e os desejos dos (as) alunos(as). Apesar da dificuldade, busco utilizar o planejamento participativo, entre outras estratégias, como forma de aproximação com os(as) discentes.

Falar desse contexto é importante para situar a realidade a qual irei estudar, como também corroboro com a ideia de Martins, Cordeiro e Santos (2024) de que as condições de trabalhos contemporâneos podem levar ao embrutecimento docente/discente. Além disso, é válido ser citado que no momento que escrevia este parágrafo havia uma acusação de violência sexual dentro da escola em que trabalho, que, antes de serem apurados e investigados os fatos pela polícia, um professor foi exposto nas redes sociais, tendo grandes proporções midiáticas em curto tempo e contendo uma série de acusações ainda que não tivesse sido julgado.⁶⁷

Como consequência disso, na sexta-feira, dia 26 de março, em frente à escola houve uma manifestação contendo pais, mães, responsáveis e parte da comunidade escolar que, sem um julgamento prévio, faziam acusações não fundamentadas contra todos(as) os (as) professores(as) e a escola.

Indo de acordo com Cordeiro (2022), houve também apoio da mídia tradicional para manutenção do estado de “crise” da educação pública. Infelizmente, devido a essa situação, professores e professoras foram ameaçados, além daquele que até então era “suspeito”. Eu mesmo recebi áudios sendo chamado de “vagabundo” e “piranguero” e fiquei aflito com mensagens espalhadas em que se comentava ser um “professor de educação física” o suposto acusado, que no caso é pedagogo.

Assim, eu, o único professor de Educação física homem da escola, tem sua vida colocada em risco e também prejudicada pelas más informações repassadas pela população, *influencers* e mídias tradicionais, em geral. Esse caso mostra, que ainda que busquemos

⁶⁶ Realidade de boa parte dos(as) professores(as) da prefeitura.

⁶⁷ O professor foi inocentado, mostrando o papel violento da mídia com uso do sensacionalismo.

melhorias para uma educação não violenta, há uma série de dificuldades que ultrapassam o agir individual de um sujeito, especialmente do(a) professor(a).

Alguns dos outros casos, noticiados e paralelos aos momentos de escrita dessa dissertação, aconteceram quando um jovem baleado morreu dentro de uma escola municipal no Passaré (G1, 2024a). Um outro caso ainda mais alarmante e quase como um pedido de socorro foi relatado por um(a) professor(a) que, ao conversar comigo, citou que, na escola onde trabalha, um adolescente de 14 anos foi assassinado, relatado por GC MAIS (2024), e que, de acordo com o(a) docente, mesmo assim, as aulas continuaram normalmente.

Não parando por aí, um(a) professor(a) enviou notícias sobre a situação acima citada, seguidas das mensagens: *“Boa noite, Brito. Espero que esteja bem... mais situações aconteceram no entorno lá da escola. Acho que seria interessante você pontuar na sua pesquisa”*. Neste sentido, não busco aqui trazer uma solução mágica para todos problemas que eu e os(as) professores(as) enfrentamos, mas possibilidades para identificar, detectar e analisar, buscando outras saídas, pois acredito que:

Minha resposta é que não sou um proselitista ativo da sociedade: posso apenas convencer a sociedade de que lhe é necessário livrar-se de seu ódio, de seus castigos, de seu misticismo. Embora escreva e diga o que penso da sociedade, se tentasse reformá-la através da ação, a sociedade me mataria, como perigo público. Se, por exemplo, eu tentasse formar uma sociedade na qual os adolescentes estariam livres (...) Detestando as concessões como detesto, tenho que fazer aqui uma delas, compreendendo que meu trabalho essencial não é reformar a sociedade, mas dar felicidade a algumas, a poucas crianças. (Neill, 2009, p. 21)⁶⁸

Além disso, assumo aqui o compromisso político de denunciar determinados casos. Ainda perante a realidade quantitativa de alunos(as), turmas, tempo de planejamento, cito não somente para situar onde estou, mas para explicitar que essas condições de trabalho por muitas vezes são responsáveis por nos gerar exaustão e interferir diretamente em como lidamos com os(as) discentes, inclusive na postura mais autoritária. Olhar para isso é importante, pois, segundo Abramovay (2006), o ambiente escolar, o qual é por vezes configurado como espaço de enfado para educadores(as) deveria ser um espaço de prazer, e bem-estar para os sujeitos envolvidos, para o aprendizado ser em um contexto de felicidade.

Isso se mostra importante, pois, para Murad, Santos e Silva (2018), há necessidade de envolvimento pedagógico, existencial, afetivo e prazeroso com a escola e aqueles(as) que ali estão, tendo um ambiente que contribui para que aulas sejam cercadas de calma e alegria no

⁶⁸ Acredito na necessidade de reforma da sociedade, ou mesmo de revolução, e acredito também no potencial disso como professor, mas entendo que esse dever é coletivo.

momento de aprendizagem, facilitando a cognição e as relações amistosas. Próximo ao supracitado, Dupper e Meyer Adams (2002) colocam a importância da escola como ambiente com cultura e clima positivo, havendo sentimento de acolhimento pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar e senso psicológico de comunidade. Além disso, Murad, Santos e Silv (2018) cita alguns outros fatores importantes, como professores(as) bem pagos, salas bem equipadas e aconchegantes etc.

Em concordância com tais afirmações aqui feitas, Gonçalves e Sposito (2002, p. 108) salientam que essas condições podem ser inclusive empecilho para tratar a violência escolar:

[...] havia (e ainda há) um quadro predominantemente desfavorável para a redução dessa violência. As condições de trabalho e os salários de magistério público continuam deteriorados em toda a década, não obstante esforços isolados de algumas administrações, visando a sua correção. A base dos estabelecimentos escolares padece, na maioria, de problemas crônicos quanto ao estado de conservação dos prédios e ausência de equipamentos.

Neste contexto, Rosa e Mackezand (2021) citam que professores(as) mencionam falta de recursos materiais, estruturais, além de dificuldades do currículo, condições de salário baixas, elevado número de discentes, distorção série-idade e outros desafios que inclusive os(as) impedem que uma formação continuada como pós-graduação seja exercida por muitos(as).

Sabendo do determinado contexto e indo para além da literatura acadêmica, a situação é retratada na arte:

Favela Vive 5

Além Da Loucura (ADL)

Não entende meu semblante, por que eu tô sempre bolado
Se tu entende o que acontece, tu devia tá revoltado
Tem um médico de plantão pra vinte e sete paciente
Vinte e sete assessores pra apenas um deputado
É o país dentro do buraco
Tu vê o professor humilhado dentro da sala de aula por um salário de esmola (ADL, 2023).

Não obstante, quanto ao número de alunos(as) por sala, autores como Papalia e Fieldman (2013) mostram que esse fator pode ser determinante para o desempenho escolar das crianças de forma positiva quando as turmas são reduzidas, aumentando não somente o desempenho, como a sociabilidade, a interação e facilitando o apoio emocional e a instrução de melhor qualidade. Isso se torna problemático, tendo em vista que continuamos insistindo em um modelo de educação com salas superlotadas, com estruturas e funcionamentos muito

próximos aos das prisões. Que também, segundo Michaud (1989), já demonstram aumento de violência e uma série de problemáticas decorrentes da sua superpopulação.

Assim, de forma semelhante, a escola — que, conforme Charlot (2020), tem como origem a intenção de conduzir o sujeito à racionalidade, afastando-o de seu lado instintivo — fracassa até mesmo nesse propósito. Tal como a prisão falha em sua suposta função de ressocialização, a escola também revela sua limitação. Ambas as instituições, ao final, servem como instrumentos de seleção, obtendo 'sucesso' apenas com uma minoria.

Assim, a superlotação das salas, se já é problemática em um contexto geral, torna-se mais dificultosa quando as aulas apresentam-se em um espaço aberto; essa dificuldade é apontada por Murad, Santos e Silva (2018), em que relatos mostram que, enquanto o professor de educação física está interagindo com o discente que se machucou, formas de violência podem acontecer sem que este veja, parte disso pela relação entre o espaço e os alunos em diferentes lugares, especificidade da disciplina. Ademais, Murad, Santos e Silva (2018) cita que o pátio, como espaço aberto, é um dos lugares mais relatados de violência escolar, sendo mais difícil passar despercebido na sala de aula.

Dito isso, ainda sobre minhas condições, a escola apresentada não tinha aulas de Educação física, antes da inserção dos(as) professores(as) da área no ano de 2023, quando entrei, tendo pouco espaço para as aulas, mostrando que a escola não foi pensada para o movimento e a expressão, assim, colaborando com a ideia acima de prisão, pois as salas são pequenas e o pátio fica entre as salas, como indo de acordo com Cordeiro *et al.* (2023) ao citar que a escola não é pensada como espaço para movimento.

Isso se torna mais problemático se for considerado por exemplo que, segundo Michaud (1989), a privação de movimento pode desencadear raiva na criança, como também barulho e calor excessivo podem deixá-las agressivas, o que é particularmente a realidade das salas de aulas (imagens a seguir).

Figura 15 - Quadra/Pátio onde geralmente acontecem as aulas “práticas” de Educação física - Professor e Alunos(as)



Fonte: Acervo do autor.

Figura 16 - aluno e alunas na prática de *Hockey*, salas atrás



Fonte: Acervo do autor.

Assim, o uso desse pátio/quadra gera incômodo de alguns e algumas professoras devido aos ruídos gerados durante as aulas, desencadeando atritos, como gritos e determinadas sanções a mim e a outra professora de Educação física por parte de professores(as) pedagogos(as). Outro ponto importante é que, diferente do que é apontado por boa parte da literatura, ainda considero ter um número e uma diversidade de materiais até que medianos, não sendo ideais, mas também não impossibilitantes.

Dentro disso, tenho mais de 15 bolas de leite, 1 bola de futebol e 1 bola de basquete, um número considerável de tatames e bambolês, mais de 80 bilas/bola de gude, alguns brinquedos de boliche, 2 cordas, 2 raquetes de badminton, alguns cones pequenos e coloridos, como também cone estilo chapéu chinês. Na quadra, ainda há também duas cestas de basquete

(que, apesar de altas, em relação a maioria das crianças, são utilizadas) e duas traves de futsal. Como disse, está longe de ser ideal, mas, em relação aos outros desafios, este podemos considerar que é um dos menores, contudo faltam mais bolas de iniciação de vôlei, handebol e basquete, redes para esportes de rede, colchonetes, entre outros. Porém a adaptação ou criação de materiais com os(as) alunos(as) é uma atividade feita sempre que necessário.

Explicitando também meu contexto, é importante acrescentar também que o docente de Educação física, até 2023, não era oferecido à formação continuada específica pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Por fim, para situar esse contexto, estou nessa escola, eu e outra professora de Educação física, em que não há PPP (Planejamento Político Pedagógico) atualizado, ou seja, não é situada a Educação física, porém, em 2023, foi feito um plano anual que será colocado como ANEXO neste texto.

Além disso, minha percepção e meu objetivo para a disciplina colaboram com a proposição de convergência e complexidade de Sanches e Betti (2008), utilizando em conjunto cultura, corpo, movimento e ambiente para definir especificidade da área, como também, entendo a disciplina sendo uma possibilidade de promover uma mudança de percepção histórica do que é Educação física⁶⁹ e aceitação de uma proposta diversa baseada na experimentação, problematização e transformação da cultura corporal do movimento que possa propiciar a valorização das diferentes linguagens construídas pela humanidade de forma crítica, respeitosa e democrática⁷⁰.

Além do citado, reforço que há um valor dado de justiça social durante minhas aulas, entendendo a Educação física como possibilidade de garantir um direito à classe trabalhadora, homens, mulheres, negros, indígenas, PCDs de práticas corporais ou elementos culturais que, assim como diversos outros direitos, lhes foram historicamente cerceados, visando uma ampliação do sujeito em seus diferentes aspectos.

Afinal, segundo Murad, Santos e Silva (2018), a disciplina de Educação física contextualizada pode ser uma possibilidade para além das transmissões de conteúdos⁷¹, buscando o debate sobre tolerância, inclusão, igualdade de oportunidade e aceitação de diferenças, temas que se ligam com uma postura contra a violência. Dessa forma, dando importância aos valores supracitados, como criticidade, respeito e democracia, é necessário

⁶⁹ Muitos(as) entendiam inicialmente a Educação Física como espaço unicamente para o carimba/queimado/queimada e futebol, ou mesmo de um brincar sem direcionamento.

⁷⁰ Na escola onde estou, o Projeto Político Pedagógico não é atualizado, não contendo direcionamentos para Educação Física, nesse sentido. Contudo, um plano de trabalho foi elaborado pelo professor em conjunto com a professora em 2023.

⁷¹ Não colaboro com essa nomenclatura, mas é a forma que os(as) autores(as) utilizam na obra.

que essas crianças como também os(as) docentes possam se apropriar da cultura corporal de movimento de forma que não reproduzam as diferentes violências.

2.6 Agressividade, Agressão e Violência são a mesma coisa?

Elucidado o contexto em que surge a pesquisa, o professor e o referencial teórico inicial e os seus limites, podemos pensar quantas violências por mim já foram relatadas nesses capítulos, seja contra as crianças, os(as) docentes, a escola. Reitero, entender isso é necessário para não haver culpabilização de um sujeito.

Portanto, como já citado na introdução do trabalho, a violência é uma problemática da nossa sociedade. Ao mostrando a gravidade disso, Dahlberg e Krug (2006) trazem que anualmente mais de um milhão de pessoas morrem e muitas mais sofrem ferimentos, resultando em autoagressões, agressões interpessoais e violência coletiva, além daquelas que não são vistas em diversas instituições.

Desse modo, as autoras Dahlberg e Krug (2006) reforçam que ações individuais e coletivas podem prevenir a violência, além disso, tratam a violência como possivelmente um fenômeno concomitante com o início da experiência humana. Sobre essa afirmação, Abramovay (2006) cita que parte do senso comum coloca o fenômeno como inerente ao ser humano e como origem desde o início da experiência humana.

Evitando andar por um viés essencialista, fatalista e/ou reprodutivista, nego essa concepção e afirmo que há aí uma confusão entre o termo violência e agressividade, em que a última é de fato inerente à experiência animal e não somente aos seres humanos. Tendo em vista que agressividade é, segundo Ueno e Sousa (2014), um instinto presente nos humanos e animais que gera uma ação natural do indivíduo quando sua sobrevivência está em ameaça⁷².

Em caminhos próximos, Crespan e Ahlert (2015) citam que a agressividade é admirada quando está em um contexto relacionado com uma força criadora ao mesmo tempo que é repudiada por muitos em contextos de alteração de conduta. Próximo a isso, Charlot (2002) questiona se é desejável acabar com a agressividade, considerando que essa, sublimada, é socialmente valorizada, nos esportes, nas artes, e que o conflito, assim como apontado por Hegel, é motor da história, havendo necessidade de identificar as formas legítimas dessa expressão.

⁷² Na experiência humana, esta pode ser usada não somente em um contexto de necessidade de sobrevivência, a exemplo do esporte.

Deste modo, Moreira *et al.* (2009) citam a agressividade como necessária e criativa, ou, como apontado por Murad, Santos e Silva (2018), é essencial para a vida humana. No esporte, por exemplo, segundo Weinberg e Gould (2017), o jogo pode exigir agressividade. Ademais, para Dias *et al.* (2016), a agressividade em determinada intensidade e tipo, como também conforme as regras, pode ser uma característica importante.

Isso posto, é possível inclusive visualizar a agressividade no ambiente escolar em diversos contextos, a exemplos na educação física quando crianças em um esporte como futebol correm agressivamente atrás da bola, buscando atacar ou defender durante o jogo, outro exemplo são nas lutas, quando uma criança tenta derrubar a outra, há ali exercício da agressividade, que não necessariamente é violento. Outro exemplo é a corrida de um discente para sala de aula da sua disciplina favorita ao soar a sirene do intervalo.

Deste modo, não podemos negar a importância da agressividade que teve e segue tendo na nossa história. Nesse sentido, apoio-me nas inconsistências apontadas por Moreira *et al.* (2009) ao trazer as diferenças dos termos; violência não pode ser vista como algo inevitável ao sujeito, devido à presença de racionalidade desse, havendo possibilidade de não a escolher como opção nas relações. Diferente dos outros animais que utilizam a agressividade como forma de sobreviver.

Assim, por mais que a agressividade dotada de racionalidade seja criada pelo ser humano, ela não pode ser vista por um viés determinista, pois, segundo Moreira *et al.* (2009), a violência não se dá por uma necessidade de sobreviver e sim de um desejo, que, conforme os autores, é o desejo destrutivo e desqualificador do outro. Em concordância, Crespan e Ahlert (2015) trazem que a agressividade está na constituição da violência e se torna violenta quando deixa de ser usada para o “bem” e necessidade de manutenção da vida e passa a ser usada para satisfação carnal ou “mal”.

Em complemento a isso, Charlot (2020) infere que o *Homo sapiens*, em seu período evolutivo, divergiu ao ponto de sua relação com o mundo diferenciá-la da relação estabelecida por outras espécies. Essa diferenciação pode ser exemplificada então na violência, em que é uma agressividade que há racionalidade humana, sendo a violência, específica da relação humana, diferente da agressividade.

Em complemento, Charlot (2002) difere agressividade, agressão e violência. Neste sentido, o autor cita que a primeira é uma disposição biopsicossocial reacional à frustração, enquanto a segunda envolve brutalidade física ou verbal e a última envolve o uso da agressão,

mas em conjunto com o exercício de força, o poder e a dominação, diferindo da agressão por haver um certo prazer em causar o mal e/ou destruir.

Portanto, a diferença entre a agressão e violência é que a primeira pode ter um caráter instrumental para conseguir algo, enquanto a violência se dá por uma relação de prazer em causar o mal. Visando elucidar, trarei exemplos: quando um ladrão puxa a bolsa de alguém e machuca essa pessoa sem intenção inicial, essa seria a princípio visualizada como agressão, mas se no mesmo caso após conseguir a bolsa ele ainda agrediu a vítima seria considerado então uma forma de violência. E onde está a agressividade? No ato de puxar a bolsa, na adrenalina e na ação de correr com a bolsa e também na própria ação violenta.

Há aqui então duas violências, uma instrumental (agressão) e outra sádica (violência). Ambas devem ser bem consideradas, independentemente de sua origem. Desse modo:

agressividade está na constituição da violência, mas não é o único fator que a explica. É preciso compreender como a organização social estimula, legitima e mantém diferentes modalidades de violência. O estímulo pode ocorrer tanto no incentivo à competição escolar e no mercado de trabalho, como no incentivo a que cada um dos cidadãos dê conta de sua própria segurança pessoal.⁷³ (Crespam e Ahlert, 2015, p.75)

Resumindo, a agressividade é vista como disposição biopsicossocial à frustração ou instinto animal para sobrevivência, compreendendo que pode ser ambas, tornando-se agressão ou violência instrumental quando há um objetivo definido que leva à ação com o exercício de força ou à dominação, tornando-se sádica quando o objetivo se dá unicamente pelo prazer de fazer mal.

Tratando, então, de o que é definido como violência por Charlot (2002), que se dá pelo desejo destrutivo, essa, como já citei, é uma criação da humanidade, pois:

Se admitirmos, essa inversão de perspectiva, a violência humana não pode ser considerada falha da evolução; ela deve ser vista em sua especificidade e podemos enfim abrir os olhos para uma crueldade e uma destruição humanas que não tem equivalente na natureza [...] O mérito de Bataille é ter visto que a eclosão da crueldade humana, em sua gratuidade com relação ao simples objetivo de matar, só pode ser compreendida porque vem de um ser que busca exceder os limites. Em oposição aos animais – que em sua imediatidade e na ausência de proibições, não são nem pacíficos, nem crueis, mas simplesmente naturais, cujo acessos de fúria nunca são excessos – em matéria de violência a humanidade complica, inventa, acrescenta e refina: transgride com furiosa inventividade (Michaud, 1989, p. 77).

2.7 Violência, Incivilidade, Transgressão e Indisciplina

⁷³ Princípios de uma sociedade individualista, sobre os quais me aprofundi mais à frente.

Michaud (1989), ao caracterizar o caráter difuso do conceito de violência, faz relação entre a violência e a transgressão de regras e normas, colocando-as como estreitamente ligadas. Apesar disso, Charlot (2002), ao citar os filósofos franceses, diferencia esses termos, delimitando e permitindo que as terminologias não sejam confundidas. Deste modo, o autor define a transgressão como aquela que ameaça e contraria o regulamento interno da instituição, mas não é ilegal perante a lei⁷⁴, enquanto a violência aquilo que ataca a lei com uso de força ou ameaça. Por fim, Charlot (2002) ainda define a incivilidade que é aquela que não contradiz nem o regulamento interno, nem a lei, mas que interfere nas regras de boa convivência.

Essa preocupação, ao definir e delimitar esses diferentes conceitos, é importante, contudo a demarcação a leis e regulamentos em meu trabalho não será de grande proveito, pois o caráter da incivilidade que é, então, aquele que não rompe normas nem leis, mas ainda sim interfere nas leis de boa convivência, é, na verdade, na minha concepção, uma violência. Pois, ao impedir que haja uma boa convivência naquele ambiente para aqueles sujeitos, comete-se um ato de violação. Portanto, superar a divisão de violência somente por leis é necessário e também urgente, inclusive entendendo que a violência se expressa dentro de algumas leis, isso será explicitado mais adiante.

Priotto e Bonetti (2009), ao tratar de outro termo, inserem que, diferente da violência, a indisciplina está ligada à quebra de regras no ambiente escolar ou em determinado ambiente, não causando danos aos sujeitos ou a algo que a eles(as) pertencem, como é o caso da violência, ou, como aponta Brito (2009), os(as) professores(as) veem a indisciplina manifestada pela displicência e resistência de participação nas atividades propostas pelos(as) docentes nas aulas. Podemos aqui, então, diferente de Murad, Santos e Silva (2018), fazer um certo distanciamento da indisciplina e violência (seja essa delimitada por lei ou não), o que não retira a possibilidade de essas andarem conjuntas ou serem consequência uma da outra.

Afinal, a percepção de Priotto e Bonetti (2009) aparentemente se limita à violência que causa danos diretamente visíveis, e, se a indisciplina está ligada a quebras de regras de uma instituição e à transgressão também, podemos entender uma aproximação entre ambas. E se é possível que a violência ande conjunta com a transgressão, também é possível que esteja próxima da indisciplina, assim, contudo, em ambos os casos, é uma possibilidade, não uma relação causal. Não à toa, Caldeira e Rego (2001) entendem a indisciplina como quebra de

⁷⁴ Outras concepções, como de Chauí (1999), aproximam a transgressão da violência, tendo em vista que é um ato contra algo que alguém ou uma sociedade define como justos. Porém, tendo em vista a arbitrariedade disso, problematizamos tal fato na nossa definição.

regras estabelecidas para determinado ambiente, o que parece com a conceituação dada por outros(as) autores(as) de transgressão.

Por exemplo, pode ser pensado que a indisciplina pode sim causar danos aos sujeitos e aos seus materiais, talvez não diretamente. Um exemplo de indisciplina citado por Darido, González e Gincena (2020) são os discentes que constantemente interrompem a aula. Esses estão de alguma forma impedindo que aquele conhecimento seja oportunizado para aqueles que estão interessados(as) em entender. Da mesma forma, talvez uma transgressão que é vista como indisciplina pode ser benéfica para os sujeitos, uso o exemplo de Ruby Nell Bridges Hall, primeira criança negra norte-americana a estudar em escolas “para brancos”. Essa rompeu normas, que apresentam até hoje impactos não quantificáveis para a luta antirracista.

Além disso, é importante olhar para a transgressão não somente na lógica de regulamentos internos. Afinal, como citado no capítulo anterior, a humanidade, ao inventar a violência, transgride a lógica animal.

Em oposição aos animais – que em sua imediatidade e na ausência de proibições, não são nem pacíficos, nem cruéis, mas simplesmente naturais, cujo acessos de fúria nunca são excessos – em matéria de violência a humanidade complica, inventa, acrescenta e refina: transgride com furiosa inventividade (Michaud, 1989, p. 77)

Apesar de essas delimitações didáticas serem importantes, reforço que, em um próximo capítulo, abordarei a necessidade de não se restringir apenas às leis ou regulamentos para definir o que é violência. Além disso, até para Charlot (2002), há limitações nessas demarcações, seja por estarem intimamente relacionadas entre si, seja pelo fato de que uma série de comportamentos que ele classifica como incivildades pode também resultar naquilo que caracteriza como violência. Sendo assim, serão consideradas tanto as violências que são consideradas de fato violências, como não abrirei mão de inserir também as incivildades. Por outro lado, as disciplinas e transgressões que não apresentem características de violência — seja ela instrumental ou sádica — não serão tematizadas neste trabalho.

Resumindo em frases o que foi aqui construído, é possível que uma violência seja transgressão, mas nem toda violência é transgressão no sentido de romper normas, pois há violências que estão nas normas das instituições. Apesar disso, fugindo do termo transgressão como somente rompimento de regras/normas, é possível enxergar que toda violência é uma transgressão, pois o ser humano é o único animal que utiliza-se deste artifício, sendo, assim, um ato transgressor contra a própria animalidade.

Do mesmo modo, também é possível que uma transgressão seja violência a partir da intencionalidade ou dos danos causados, pois nada impede que o rompimento com normas venha a ferir algo ou alguém. Apesar disso, a transgressão pode também não ser violenta e ter valor revolucionário, necessário inclusive para mudar normas que são violentas. Em complemento, há possibilidade que transgressão e indisciplina também sejam sinônimos, a partir do momento em que ambas se referem a condutas contra a norma de instituições.

Por fim, embora não sejam necessariamente definidas por leis ou normas, incivildades podem configurar violências — e o contrário também pode ocorrer. No entanto, transgressões e indisciplinas não podem ser consideradas incivildades, uma vez que implicam a quebra de normas previamente estabelecidas, enquanto as incivildades não dependem da existência de normas formais para se manifestarem.

2.8 As relações estabelecidas nas escolas

Em caminhos próximos, ao esquema acima, Abramovay (2006) caracteriza as relações presentes na escola e alguns dos fatores que as influenciam, como, por exemplo, na relação aluno(a)-aluno(a), apresenta como fatores que interferem: grupo identitário dos sujeitos, tempo no espaço escolar, respeito com o outro, antipatia, local de moradia, desigualdade socioeconômica, ostentação e padrão de consumo, ser mais ou forte, ou mais popular.

Charlot (2002) cita a importância de olhar específico para esses sujeitos, tendo em vista que na violência escolar são os principais autores e vítimas. Além disso, Charlot (2002) cita que é desafiante do ponto de vista estatístico, pois os alunos(as) vítimas são muito próximos(as) dos alunos(as) agressores, sendo geralmente jovens fragilizados, homens (apesar do aumento da violência entre as moças), com dificuldades familiares, sociais e escolares.

Na relação entre professor(a) e aluno(a), Abramovay (2006) identifica diversos fatores que podem influenciar positiva ou negativamente essa interação. Entre os aspectos positivos destacam-se: o desempenho pedagógico eficaz — com destaque para a clareza ao ensinar e a capacidade de relacionar os conteúdos com temas atuais e pertinentes à realidade dos(as) jovens —, além da postura compreensiva e respeitosa do(a) docente, a leitura positiva dos(as) estudantes, a presença constante, o diálogo, a construção de vínculos de amizade e a afetividade. Por outro lado, entre os fatores negativos encontram-se: a indisciplina e a ausência dos(as) alunos(as), o desinteresse pelo processo de aprendizagem, atitudes de

desrespeito e inimizade direcionadas ao(à) professor(a), a precariedade da estrutura escolar, o elevado número de estudantes por sala de aula, a sobrecarga de trabalho docente, bem como as diferenças de classe social e o distanciamento entre as realidades de professores(as) e alunos(as).

Quanto à relação aluno(a)-funcionário(a), esta é demarcada principalmente por normas e regras e a representação dos funcionários(as) como responsáveis por mantê-las em exercício, conseqüentemente, o descumprimento destas pelos(as) alunos(as), como também o desprezo e o desrespeito pelos(as) funcionários(as) e relatos de poucos trabalhadores na escola e conseqüentemente sobrecarga/excesso de trabalho. Por fim, no que diz respeito à relação aluno(a)-diretor(a), há, geralmente, uma caracterização de distanciamento entre os sujeitos, pouca interação e relacionamento conflituoso marcado por autoritarismo e falta de escuta ativa, gerando sentimentos de abandono e descaso.

Levando em conta esses diversos fatores que influenciam o relacionamento e conseqüentemente podem gerar entre sujeitos escolares ações - violentas ou não -, é importante esse olhar para os diversos seres que ali estão, assim como possibilidades de investir e promover uma melhora na qualidade dessas relações, buscando tornar um espaço de encontro, amizades e aprendizagem mútua (Abramovay, 2006).

Assim, Abramovay (2006, p. 79) reforça a importância de um olhar amplo de violência:

A defesa por conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

Tal perspectiva se equilibra por um estado de vigilância constante contra o perigo de generalizações, pelas quais todos os conflitos são codificados como violências, e não consideradas suas singularidades, dadas por situações reais, que pedem atenção ao cotidiano escolar. Daí nesta pesquisa se mapear em detalhes casos por tipos de violências e conflitos. Implícita a tal metodologia, outro postulado: a de possíveis encadeamentos entre diferentes violências e conflitos, de diferentes gradações, o que alerta a uma sensibilidade a situações, relações e comportamentos que podem engendrar violências.

Esse deslocamento de perspectiva é importante do ponto de vista da compreensão da violência na escola, pois, esta vai além dos fatos e episódios que ganham visibilidade na mídia e na sociedade, o que implica na ocultação de outras dimensões e manifestações de violência incorporadas ao cotidiano das relações sociais.

2.9 As formas da violência escolar por ação e consequência da ação

Definir os tipos de violência escolar perpassa também por um viés científico, ideológico e baseado em referenciais teóricos. Um exemplo desse fato é de Priotto (2008), que, ao visitar diferentes concepções de violências separa:

- a) violência econômica;
- b) violência física;
- c) violência simbólica;
- d) violência contra a pessoa;
- e) violência intra-familiar;
- f) violência no trabalho;
- g) violência na cultura;
- h) violência no trânsito;
- i) homicídios;
- j) suicídio;
- k) violência policial;
- l) violência contra o patrimônio;

Porém, essas classificações apresentam divergências, pois hora se referem à ação tomada e esfera atingida (violência física, econômica, simbólica), hora se referem ao contexto da violência (no trânsito, policial, intrafamiliar), hora se referem à consequência da ação (homicídio e suicídio). Além disso, há diversas formas de violência que podem ser levantadas no ambiente escolar, como é mostrado por Murad, Santos e Silva (2018): intolerâncias, exclusões, *bullying*, depredações, agressões físicas e simbólicas. Pensando nisso, uma classificação que talvez faça mais sentido foi feita por Abramovay (2006), a qual será aprofundada e problematizada abaixo.

Agressão verbal (Incivilidade, segundo a autora) que, apesar de cotidianamente ser compreendida como fato menor ou naturalizado é considerada “porta de entrada” para outras violências, como agressão física, tendo impacto na percepção de violência para alunos(as) (Abramovay, 2006). Dentro disso, Abramovay (2006) reforça que esse comportamento relatado constantemente por crianças e adultos é utilizado de forma banal ou gratuita na escola entre os diversos personagens (discentes, docentes, funcionários), como forma de demonstrar desrespeito/intolerância à diversidade dos(as) sujeitos, preconceitos, insinuações, brincadeiras⁷⁵ etc.

⁷⁵ A autora reforça a importância de demarcar fronteiras entre o lúdico e violento, tendo em vista o caráter danoso dessa que, por muitas vezes, é considerada brincadeira corriqueira.

Neste sentido, conforme Murad, Santos e Silva (2018), a agressão verbal é caracterizada por xingamentos e intimidações, buscando ferir o sujeito violentado por meio de palavras. Portanto:

As agressões verbais, como outras, quando recorrentes e se não são combatidas por meio de punições, repreensões, diálogos críticos e desestímulos podem criar sentimento de apatia, de impotência, tristezas, minando vontades, contribuindo para a domesticação de corpos, moldando sujeitos acrílicos. (Abramovay, 2006, p. 144)

Outra forma de manifestação da violência ocorre, de acordo com Murad, Santos e Silva (2018), pela violência psicológica, que tem o intuito de intimidar, manipular, constranger e magoar. Nesse sentido, podemos fazer paralelo com a concepção apresentada por Abramovay (2006), ao se referir às ameaças que interferem diretamente no desempenho profissional e discente, além da percepção de violência escolar e outras repercussões negativas nos sujeitos envolvidos, tendo nos conteúdos das ameaças frequentemente juramentos de mortes. E, apesar de nem sempre se concretizarem em agressão física, é importante a detecção desse momento de intervenção para que, de fato, não se torne concreto (Abramovay, 2006).

Importa frisar que essa ameaça não se limita à relação entre alunos(as), pois, segundo Murad, Santos e Silva (2018), ela é frequente nas escolas, havendo uma série de denúncias de professores e principalmente professoras vítimas de ameaças, seja por pais, responsáveis, pelos (a) alunos(as), o que pode ocasionar pedidos de demissão ou afastamento do trabalho ou diagnósticos de enfermidades psíquicas e psiquiátricas. Contudo, é importante salientar que os(as) alunos(as) também podem ser vítimas das violências psicológicas executadas por docentes, expressando-se através de sarcasmo, ameaças, gritos, entre outros. (Dupper; Meyer Adams, 2002).

Outra violência apontada por Murad, Santos e Silva (2018) é a agressão física, caracterizada pelo contato físico de forma bruta. Ao contrário das supracitadas que podem não ser materializadas, Abramovay (2006) também cita a agressão física, que, apesar de não ser a de maior frequência, tem maior visibilidade. Ainda sobre esse tipo de violência — muitas vezes desencadeada por motivos considerados banais —, é importante destacar que ela é reforçada por uma cultura da violência, a qual atribui valor positivo ao ato de bater e valor negativo ao de apanhar. Essa lógica está diretamente relacionada a valores de

“masculinidade⁷⁶” e “heroísmo⁷⁷”, funcionando como um código de conduta que define o status social dos(as) mais fortes. Como consequência, valores como solidariedade e indignação diante de relações violentas acabam sendo enfraquecidos ou até mesmo desvalorizados (Abramovay, 2006).

Ademais, nessa relação com enfoque na agressão física, reforça-se a ideia de ciclo aqui defendida, pois é possível notar isso quando há uma certa ambiguidade nos papéis de vítima e agressor, a partir do momento em que Abramovay (2006, p. 176):

Muitos alunos afirmam que agredem para se defenderem, ou seja, que revidam a agressão sofrida. Nesses casos não há propriamente papéis em separado, já que ao se revidar não se assume a postura passiva, ilustra-se que não há apenas casos com um agressor e uma vítima indefesa. Muitos alunos que apanham também batem, revidam, numa combinação de ação e reação: ele ficou me provocando, aí eu levantei, ele me deu um “pisadão” e aí eu fui e bati nele.

Já Dupper e Meyer-Adams (2002) citam outra modalidade de violência que não é abordada por Abramovay (2006): a violência sexual, que pode ocorrer inclusive na forma de assédio sexual entre pares, seja este físico ou não. Adicionalmente, há ainda a violência patrimonial, ou o que Abramovay (2006) qualifica como furto. No ambiente escolar, a violência relacionada ao furto, conforme evidenciado por Abramovay, tende a ser naturalizada, minimizada e, muitas vezes, acompanhada da culpabilização da vítima. Trata-se de uma ocorrência constante no cotidiano escolar, que contribui para o aumento da sensação de insegurança entre os sujeitos e indica um rompimento com o pacto social, com as relações humanas e com as regras básicas de convivência.

Essa violência é motivada não apenas por necessidades materiais ou pelo consumismo reforçado e pela normalização da ação, mas também pode carregar significados próprios atribuídos aos atos pelos(as) sujeitos. Em concordância com o crescimento dos danos a bens — como no caso dos roubos — Michaud (1989) justifica esse fenômeno ao observar que há, simultaneamente, uma maior abundância de bens e uma banalização do ato de roubar. Complementarmente, é necessário mencionar também a ocorrência de assaltos contra alunos(as), como indicado por Gonçalves e Sposito (2002).

Assim, apoiados pelas concepções acima, iremos definir aqui, ao que diz respeito às ações violentas, 5 tipos: violência psicológica, moral-verbal, física, sexual e patrimonial. Essa

⁷⁶ Apesar disso, a autora problematiza e reforça que esse tipo de agressão ao contrário do senso comum não é praticado somente por homens/meninos, como também por mulheres, estando essas segundo dados estatísticos em crescimento.

⁷⁷ Há hierarquias criadas, ainda que não necessariamente explícitas, o que pode ser mais desafiador, a partir do momento que se deseja estar na parte de cima dessa pirâmide.

concepção está de acordo também com Brasil (2006): a Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como lei Maria da Penha. Apresentando determinadas situações e contradições, dividimos as violências apoiados pela Lei Maria da Penha, entendendo que essa faz divisões e exemplificações bem elucidativas para comunidade em geral. Apesar disso, não me limito a reproduzi-la, tendo em vista que, por exemplo, há incivilidades que não estão no código penal, e ainda sim são violências.

Contudo, ao dividir a violência em esferas bem delimitadas — física, psicológica, financeira, moral e sexual — essa lei proporciona uma maior facilidade de compreensão. No entanto, tal categorização pode apresentar contradições. Por exemplo, ao definir determinada ação exclusivamente como violência física, corre-se o risco de descaracterizar seus impactos psicológicos. Assim, em vez de focar unicamente na natureza da ação, é fundamental considerar em quais esferas essa ação produzirá consequências.

2.10 As formas de violências por contexto e conteúdo

Aqui, a violência é diferida não pelo seu tempo, continuidade ou ação, mas sim pelo seu conteúdo e contexto. Um exemplo de violência é apresentado por Abramovay (2006): a discriminação racial motivada por sentimentos negativos do(a) agressor(a) em relação à cor ou raça da vítima. Essa forma de violência também se articula com questões de gênero e classe, manifestando-se por meio de apelidos, xingamentos, desumanização, preconceitos e reforço de estigmas, muitas vezes de maneira velada e até mesmo sob a forma de "brincadeiras". Essas práticas vão de encontro à concepção de multiculturalidade que a escola deve promover, gerando uma série de consequências negativas para a vítima.

Seguindo essa lógica de desrespeito e negação da pluralidade, Murad, Santos e Silva (2018) mostra grande frequência de comportamentos homofóbicos na escola, ou seja, repulsa àqueles(as) que têm relações homoafetivas, sendo estes comportamentos preconceituosos inclusive reforçados e reproduzidos por professores(as). Próximo a isso, é relatado por Devidé e Peçanha (2010) o contexto em que discentes que fogem das normas da identidade de gênero são rotulados e recebem apelidos pejorativos ou correlações diretas com a identidade sexual do sujeito.

Não diferente, Dupper e Meyer-Adams (2002) cita a violência contra LGBT's⁷⁸ presente no ambiente escolar, causando danos à saúde mental desses sujeitos e havendo baixa intervenção do pessoal escolar nesses casos, como também há casos em que essas pessoas são as próprias perpetradoras desses preconceitos.

Mais uma forma de violência é a presença de armas na escola, sejam elas de fogo ou armas brancas; essa problemática está marcada por um *ethos* individualista, narcisista e dominador valorizado culturalmente que repercute na sociedade com o aumento de violência letal desse objeto contra a juventude, seja acidental ou proposital (Abramovay, 2006). Essa situação é mais problemática ao considerarmos que, segundo Michaud (1989), há o avanço tecnológico e de eficiência de armas de fogo e uma certa acessibilidade de alguns materiais, como armas de caça ou explosivos.

As armas, então, para Abramovay (2006), podem trazer ações violentas, mas a presença delas em si já é violenta a partir do efeito de medo, da intimidação que é gerada, ainda que não necessariamente seja de fato utilizada. Outro fator paradoxal a isso é citado por Abramovay (2006), pois a presença desse instrumento bélico pode surtir efeito do desejo de outro sujeito de tê-la, visando defender-se e/ou vingar-se, sendo comum inclusive aquele(a) que é vítima de alguma violência portar armas. Este apontamento se aproxima ao de Michaud (1989, p. 44): “A gradação das armas em séries tem por consequência favorecer situações de relativo equilíbrio entre adversários que possuem os meios de se neutralizar mutuamente: um avanço tecnológico rapidamente corresponde um contra-avanço que o neutraliza”.

Outra modalidade apresentada pela autora Abramovay (2006) é a violência trans-muros, que são os fatores externos à escola que dizem respeito à geografia do bairro onde está a instituição e as logísticas das relações, seja do comércio ou do narcotráfico, que interferem na escola etc. Assim, sendo o entorno da instituição muitas vezes um espaço de acerto de contas, por alunos ou não alunos, entre discentes de diferentes escolas, ou diferentes bairros, há essa interferência (Abramovay, 2006).

Ademais, a autora traz a vinculação dos sujeitos entre favelas e violência, mostrando determinado estigma à classe. Como há - ao mesmo tempo - uma percepção de códigos de conduta na rua, que fazem parte da cultura e que tornam a violência uma forma de sobreviver e obter respeito em um contexto já violento (Abramovay, 2006). Esses fatores, então

⁷⁸ O autor faz uso de LGBT para se referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans mas para englobar outros grupos falaremos no texto de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Interssexuais, Assexuais e Pansexuais+ (LGBTQIAP+).

misturados ao sentimento de vulnerabilidade⁷⁹ dos prédios escolares e de violências concretas, aumentam a percepção de insegurança dos sujeitos envolvidos⁸⁰

Apesar dessas relações conflituosas com a comunidade, Murad, Santos e Silva (2018) mostram que esses sujeitos costumam ter uma visão positiva e de orgulho de onde moram, afinal, nesse contexto de sobrevivência, por muitas vezes, o que é desejado é:

Rap da Felicidade - Cidinho e Doca (1994)

Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência
[...]
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Outro fenômeno que interfere no contexto escolar – e contribui para a violência – são as gangues (grupos de jovens que utilizam da violência como identidade e código de conduta, além de geralmente apresentarem pertencas em comum; estes, por exemplo, se relacionam com fatores apontados acima, como agressões físicas e portes de armas no contexto escolar, aumentando a sensação de insegurança (Abramovay, 2006). Assim, é relatado Borges (2021):

Proibição 2021 - Borges

Guerra de facção todo domingo, mas a solução não é uma UPP (pr-r-a)
Barulho de bomba, tiro, tiro, todo momento Borges fala disso
A violência no cotidiano é personalidade, nosso princípio (pow, pow)

Ademais, o tráfico e os grupos ligados ao narcotráfico⁸¹, que segundo Murad, Santos e Silva (2018) apresentam táticas territoriais e grande capacidade de adaptação, tendem a se estabelecer em áreas empobrecidas, marcadas pela forte ausência do Estado. Essa dinâmica contribui para a consolidação de uma cultura de facções, caracterizada por leis e normas alternativas às do Estado, que são naturalizadas nesses contextos. Além disso, os conflitos entre esses grupos — ou entre eles e as forças estatais — podem resultar em violências que atingem inocentes.

⁷⁹ A autora define como vulnerabilidade imaginária.

⁸⁰ Fatores como a ausência ou pouco controle sobre quem entra e sai na escola, sobrecarga e pouco número de vigilantes e/ou pessoas da portaria, sendo comum relatos de invasão nessa instituição, inclusive suspeita de invasões por grupos criminosos (Abramovay, 2006).

⁸¹ Recomendo a pesquisa sobre o termo “narcopetencostalismo” que não irei me aprofundar, mas me parece atual.

Nesse sentido, também podem apresentar relações íntimas com ambientes escolares e seus atores, especialmente em casos em que há influências desses grupos ou disputas territoriais próximo às instituições, interferindo nas atividades escolares e fazendo vítimas nesse ambiente (Abramovay, 2006). Essa é desafiadora a partir do momento em que os(as) responsáveis pela escola temem tomar ações ou mesmo a própria dinâmica escolar impede que sejam tomadas determinadas medidas, ao tempo, que, de acordo com Abramovay (2006) e Ristum (2010), é uma alternativa contra a pobreza e para alimentar desejos de consumo dos jovens.

Mano na porta do bar - Racionais Mc's (1993)

Você viu aquele mano na porta do bar?
 Ultimamente andei ouvindo ele reclamar
 Da sua falta de dinheiro, era problema
 Que a sua vida pacata já não vale a pena
 Queria ter um carro confortável
 Queria ser um cara mais notável
 Tudo bem, até aí nada posso dizer
 Um cara de destaque eu também quero ser!
 Ele disse que a amizade é pouco
 Disse mais, que seu amigo é dinheiro no bolso
 Particularmente para mim não tem problema nenhum
 Por mim cada um, cada um
 Na lei da selva, consumir é necessário
 Compre mais! Compre mais!
 Supere o seu adversário
 Seu status depende da tragédia de alguém
 É isso, capitalismo selvagem
 Ele quer ter mais dinheiro, o quanto puder
 Qual que é desse mano?
 Sei lá qual que é

Dentre os desafios do grupo do narcotráfico, além do recrutamento de jovens e crianças, há a criação de formas específicas de ser criança, como apontada por Murad, Santos e Silva (2018). Além do mais, essa infância, marcada pela desigualdade e violência, também é marcada por excessos de compromissos que, em tese, deveriam ser veiculados a adultos, levando essas crianças ao trabalho infantil ou à necessidade de reconhecimento precoce como “adultos”, como apontado por Barbosa e Emicida (2019):

Sementes - Drik Barbosa e Emicida

Se tem muita pressão
 Não desenvolve a semente
 É a mesma coisa com a gente
 Que é pra ser gentil
 Como flor é pra florir

Mas sem água, sol e tempo
 Que botão vai se abrir?
 É muito triste, muito cedo
 É muito covarde
 Cortar infâncias pela metade
 Pra ser um adulto sem tumulto
 Não existe atalho, em resumo
 Crianças não têm trabalho, não, não, não
 Não ao trabalho infantil

Nesse sentido, Dornelles (2010), ao problematizar as guerras cotidianas, a fome e a prostituição, afirma que essas realidades interferem na construção das infâncias e produzem experiências infantis distintas.

Essas são vistas diariamente nas esquinas com sinaleiras fazendo malabarismos, vendendo frutas, pedindo esmolas, isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa, contudo, aquela que mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência e a eles se deixa viver. Para isso, muitas vezes exercem atividades ilícitas como roubo, compra, venda e intermediação de drogas. Outras para viverem na rua são expostas à exploração sexual, prostituição e pedofilia. Uma infância diferente que brinca, trabalha e age muitas vezes sem um cuidador adulto. Uma infância que nada mais é do que uma forma diferente de infância que envolve ao mesmo tempo prejuízos e vantagens, exigências e atribuições, sofrimento e satisfação. Infância que se diferencia por não colaborar com o “desenvolvimento sustentável” do país, tendo em vista que é excluída por não consumir.

Nessa percepção, Dornelles (2010) mostra um dos tipos de infância produzida, a infância *daguerra*, uma infância marginalizada, marcada pela contravenção, sobrevivência e vivência apesar dos riscos cotidianos, nesse contexto que se vive uma infância considerada bélica e perigosa, marcada pela desigualdade e/ou execução.

Mágico de Oz - Racionais, Mc's (2002)

Aquele moleque sobrevive como manda o dia a dia
 Tá na correria, como vive a maioria
 Preto desde nascença, escuro de sol
 Eu tô pra ver ali igual no futebol
 Sair um dia das ruas é a meta final
 Viver decente, sem ter na mente o mal
 Tem o instinto que a liberdade deu
 Tem a malícia que cada esquina deu
 Conhece puta, traficante, ladrão
 Toda raça, uma pá de alucinado e nunca embaçou
 Confia nele mais do que na polícia
 Quem confia em polícia? Eu não sou louco!
 A noite chega e o frio também, sem demora
 E a pedra, o consumo aumenta a cada hora
 Pra aquecer ou pra esquecer, viciar
 Deve ser pra se adormecer, pra sonhar
 Viajar na paranoia, na escuridão
 Um poço fundo de lama, mais um irmão
 Não quer crescer, ser fugitivo do passado

Envergonhar-se e aos 25 ter chegado

Neste sentido, Dornelles (2010) aponta que, em nosso cotidiano, somos invadidos por imagens de crianças que se mostram prontas para o combate. Nesse contexto, essas crianças sofrem também a violência da negação do direito de ser criança, de brincar e de ter acesso ao lazer. Murad, Santos e Silva (2018) identificam que a escola é um dos poucos espaços onde esse direito é minimamente garantido, especialmente por meio da Educação física, com seu caráter lúdico. Afinal, até mesmo espaços como a rua — que em outras épocas eram dedicados à brincadeira entre crianças — deixaram de oferecer essa possibilidade, muitas vezes por conta da violência e da insegurança.

Não confundo aqui a Educação física na perspectiva da recreação, mas defendo que espaços públicos - incluindo a escola - deveriam ser espaço de acolhimento, ludicidade e lazer, em conjunto com objetivos educacionais. Afinal, de acordo com Andrade (2023), o acesso ao lazer é um direito fundamental e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, que, de acordo com a autora, não é um direito verdadeiramente garantido para toda população, incluindo o cenário do município de Fortaleza. Assim, hoje, - na sociedade-centralizam-se diversos episódios de violência que limitam a liberdade dos sujeitos, como relatado por O Globo (2017).

Além disso, é importante reconhecer que a venda e o uso de drogas também afetam o ambiente escolar. Em Belo Horizonte, por exemplo, esse problema atinge todas as regiões de forma significativa, conforme apontam Gonçalves e Sposito (2002). Essa realidade está associada a uma série de outras problemáticas que atravessam o cotidiano escolar e dificultam a garantia de direitos básicos às crianças e adolescentes.

Neste sentido, Murad, Santos e Silva (2018) relatam o uso precoce - e incentivado por familiares - de bebidas alcoólicas - ainda que proibido -, em que a idade média da amostra para uso de álcool pela primeira vez foi aproximadamente aos 11 anos, sendo problemática principalmente por que, segundo o autor, esse comportamento etílico aumenta propensão de que jovens aumentem seus comportamentos de riscos, podendo levar a brigas, acidentes automobilísticos, entre outros.

Outro grupo que pode apresentar relação conflituosa com a escola - e que em determinados contextos tem relação íntima, podendo gerar violências - é citado por Abramovay (2006): a polícia (seja os policiais militares ou guardas municipais), havendo relatos de abuso de poder, agressões físicas, assédios e entre outras violências quando há

presença dessas autoridades no ambiente escolar, sendo caracterizado como a violência policial.

Nesse contexto, outra expressão de violência comum na escola diz respeito a algumas formas de punições no sentido autoritário, vexatório, repressivo e arbitrário que geralmente são usadas contra alguma outra violência ou indisciplina (Abramovay, 2006). Além disso, a autora cita uma insatisfação por parte de docentes sobre os direitos legais conseguidos que são contrários a essas formas de punição, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Por outro lado, Abramovay (2006) cita que há também casos em que não há as ações contra violência, ou seja omissão, motivada principalmente por um medo de represália ao tomar alguma atitude.

Com todas essas informações e facetas da violência elucidadas, é possível verificar a recorrência de principalmente 2 questões fundamentais para o reforço das diferentes violências: as péssimas condições de trabalho oferecida a todos(as) aqueles que estão a serviço da escola - não somente professores(as) - e a desconsideração daqueles(as) que deveriam ser sujeito centrais do processo de escolarização, ou seja, discentes. Nesse segundo caso, há uma compreensão e rejeição do sujeito como um corpo estranho, por meio da desvalorização dos códigos e comportamentos daquela juventude ou infância. Esse corpo estranho é constantemente rejeitado e tentado ser expelido, como o início de um processo de gravidez, com um porém, se essa “gravidez” for bem sucedida, ou seja, se o processo de escolarização for finalizado, não anula-se o fato das violências sofridas em busca de normatizar esse sujeito.

2.11 As formas de violências por continuidade

Na violência escolar, assim como nas violências alheias a esse ambiente, existem formas de violências pontuais, ou seja, que não são repetitivas e sistemáticas. Já sobre outra forma de violência bastante apontada, Murad, Santos e Silva (2018) definem o *bullying* como violência sistemática e contínua, que se repete ao longo de um tempo e que traz prejuízos em diferentes esferas do sujeito. Neste sentido, o *bullying* pode se demonstrar em forma de agressão física, verbal, psicológica etc.

Além disso, os autores destacam uma problemática relevante: a banalização do termo *bullying*, frequentemente confundido por alunos(as) e professores(as), o que dificulta a compreensão de sua especificidade conceitual. Nesse sentido, torna-se necessário diferenciar

a violência contínua — característica do bullying — de outras manifestações pontuais de agressão. Murad, Santos e Silva (2018) também apontam que o bullying pode assumir diferentes motivações, incluindo cunho racista, homofóbico, xenofóbico, entre outros, o que reforça a complexidade do fenômeno e a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis e contextualizadas.

2.12 Das consequências por durabilidade e por tempo em relação a ação

Diante disso, as consequências físicas, psicológicas, patrimoniais, sexuais e morais também podem surgir de formas imediatas à violência - a médio ou a longo prazo. Um exemplo: em uma violência com consequência física, as lesões podem surgir imediatamente ou em um período posterior, como também há possibilidade de ser mista. Além disso, há a duração dessas consequências, que podem ser temporárias/pontuais (curtas, médias ou de longa duração), permanentes (eternas) e mistas. Ademais, há as consequências que acontecem de forma direta com a ação ou indireta com a ação.

2.13 A importância de olhar para as diferentes formas de violências escolares e o modelo proposto

Como pode ser observado, há diferentes violências presentes no ambiente escolar, sendo mais desafiador quando algumas são naturalizadas ou mesmo minimizadas. Essa situação é explicitada por Dupper e Adams (2002), que, ao citar a “*low violence*” ou “baixas violências/pequenas violências”, como intimidação, bullying, assédio sexual, maus-tratos psicológico, tornam a escola um ambiente hostil, ao mesmo tempo que não recebem tanta atenção, como episódios de homicídios ou presenças de armas na escola.

Apesar disso, Dupper e Adams (2002) reforçam quão danosas podem ser essas violências subestimadas, inclusive, não somente para suas vítimas, como para telespectadores(as), privando diferentes sujeitos de aproveitarem oportunidades específicas do ambiente escolar, sendo necessário que essas violências tenham a devida atenção em programas abrangentes de violência escolar.

Assim, esse modelo para olhar as violências ou violências escolares trazem diferentes camadas, apesar de recusar inicialmente outras - como a violência por tamanho ou

intensidade, como a definição de *low violence* já citada no texto, por entender as dificuldades de caracterizar o que é uma pequena, grande ou média violência a partir desse *continuum*.

Porém, apesar dos desafios citados - buscando reforçar a compreensão de violência apresentada no outro capítulo - e das diferentes demandas apontadas nesse conceito, segue a Representação em Infográfico das preocupações em fatores do que serão tomadas nessa pesquisa:

Figura 17 - Tipologia da Violência

Autor: Lucas Luan de Brito Cordeiro			Tipologia da Violência		
Autor	Intenção	*Consentimento	*Ação	Vítima	Consequência
- Um ser humano ou mais. - Um grupo ou mais. - Uma entidade/Instituição ou mais (Pública ou privada). - Uma comunidade ou mais. - O Estado - Sociedade.	- Causar dano, dor, sofrimento, prejuízo ou morte a alguém ou algo. - Benefício a si mesmo ou a outro. - Defender-se ou vingar-se de outra violência anterior.	- Sim. - Não. <i>A presença de consentimento não diz respeito a crimes onde o ataque é contra o sujeito sem abertura para diálogos como estupro, assédio ou crimes de ódio. Mas sim a atividades que apresentam um certo consenso daqueles que estão inseridos.</i> <i>Exemplos: Clubes de Lutas/Brigas de Rua combinadas e Roleta Russa.</i>	Lesão corporal (Espancamento, Atirar objetos, Sacudir e apertar os braços, Estrangulamento ou Sufocamento, Lesões com objetos cortantes ou perfurantes, ferimentos causados por queimaduras ou Armas De Fogo, Tortura), Homicídio, Feminicídio, Indução instigação ou auxílio a Suicídio ou a automutilação, Infanticídio, etc; Ameaças, Constrangimento, Humilhação, Manipulação, Isolamento (Proibir de estudar e viajar ou de falar com amigos e parentes), Vigilância constante, perseguição Contumaz, Insultos ,Chantagem, Exploração, Limitação do direito de ir e vir, ridicularização, Tirar a liberdade de crença, Distorcer e omitir fatos para deixar em dúvida Sobre a sua memória e sanidade, Intimidação sistemática (Bullying E Cyberbullying) etc.– Estupro, Assédio, Importunação sexual, Obrigar a fazer atos sexuais que causam desconforto ou repulsa, Impedir o uso De métodos ontraceptivos ou forçar ao aborto, forçar matrimônio, gravidez ou prostituição por meio de coação, Chantagem, Suborno ou manipulação, limitar ou anular o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, etc.; Controlar o dinheiro, Furto, Extorsão Ou Dano, Estelionato, Privar de bens, valores ou recursos econômicos, Causar danos proposital a objetos da pessoa ou dos quais ela goste, Violação de propriedade ou domicílio, violação de Documentos e comunicação, Estelionato, Deixar de pagar pensão alimentícia, Destruição de documentos etc.; Calúnia, Difamação, Injúria, Fake News etc.	- Um ser vivo (humano ou não). - Um grupo ou mais. - Uma Propriedade, entidade/instituição ou mais (pública ou privada). - Uma Comunidade. - O Estado. - Sociedade.	- Por tempo em relação à ação (Imediato, Médio prazo, Longo Prazo e Mista). - Durabilidade (Permanente e ,Temporário ou Mista). - Direta, indireta ou Mista. - Esfera afetada (Física, Psicológica, Sexual, Moral e Patrimonial ou Mista).
<i>*No que diz respeito a ação há um apoio do código penal e da lei maria da penha como forma de exemplificar algumas das formas de violência, contudo não tem intenção de delimitar-se aos documentos legais, tendo em vista que há violências que não estão previstas nos códigos penais.*</i>			Contexto Violência policial, violência na internet, violência de trânsito, escolar, violência política, corrupção, corrupção de menores, negligência, abandono de incapaz, estupro de vulnerável, maus tratos, violência doméstica, cultural, automutilação, suicídio, uso de drogas, lgbtfobia, racismo, omissão de socorro, sequestro, cárcere privado, receptação etc.		

Fonte: Acervo do autor.

Dessa forma, esse esquema é iniciado a partir da explicitação de uma situação de violência, identificando o(a) autor(a) da ação, seja ele(a) o(a) agressor(a) imediato(a) — aquele(a) cuja identificação é evidente —, ou ainda autores(as) indiretos(as), cujas responsabilidades podem ser percebidas de forma menos direta. Além disso, busca-se compreender as intenções envolvidas, se houve ou não uma relação de consentimento estabelecida com a vítima e quais foram as consequências geradas por essa ação.

A seguir, caracteriza-se a(s) vítima(s) e analisa-se as consequências sofridas, que podem ser classificadas segundo critérios como tempo, durabilidade, relação direta ou indireta com a violência, continuidade e a(s) esfera(s) afetada(s). Esta última — a esfera afetada — se distingue da ação em si do agressor, pois, por exemplo, ao desferir um soco, o(a) agressor(a) pode ter como intenção causar apenas um dano físico imediato; no entanto, dependendo do

contexto, outras esferas da vida da vítima podem ser impactadas, como a emocional, a psicológica ou a social.

Por fim, chama-se atenção para o contexto no qual a violência está inserida, pois é a partir dele que se torna possível compreender e caracterizar o tipo de violência em questão. Essa caracterização pode ocorrer com base nas definições previstas no Código Penal — como violência doméstica, racismo, entre outras — ou segundo classificações específicas do ambiente escolar, como violência *na*, *da* ou *contra* a escola. Nesse sentido, o contexto pode ser múltiplo e interseccional, uma vez que uma violência ocorrida no espaço escolar pode, simultaneamente, ser uma violência de gênero, de raça ou de outra natureza, sem que uma categorização exclua a outra.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Essa pesquisa é de caráter predominantemente qualitativo, tendo em vista que, segundo Minayo e Sanches (1993), esse modo de pesquisa se interessa pela compreensão de problemas, relações e subjetividade humana, como também a relação entre o sujeito e o objeto, buscando tratar de problemas humanos e sociais. Além disso, de acordo com Marques e Graeff (2022), essas investigações propiciam a criação de novas abordagens, revisão e criação de conceitos.

Neste sentido, conforme Lüdke e André (2020), a pesquisa qualitativa na educação surge como tentativa de superar alguns limites referente às pesquisas de caráter positivistas sobre o contexto educacional. Essa quebra de paradigma surge do descontentamento entre pesquisadores(as), devido ao modo de pesquisa tradicional não levar resultados que ajudassem a descobrir soluções para determinados problemas.

Silva, Velozo e Rodrigues Júnior (2008) afirmam que essa mudança de paradigma é observada diante de alguns pesquisadores(as) da Educação Física ao aproximar-se das ciências humanas em oposição ao biologismo e positivismo tradicional da área. Em complemento, ainda sobre o que é o objeto da pesquisa qualitativa:

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (Minayo; Sanches, 1993, p. 244)

3.1 Pesquisa de Campo

Visando atingir o objetivo “Identificar as formas de violência na/da/contra a Educação física Escolar no trabalho docente de professores na Prefeitura Municipal de Fortaleza a partir de seus relatos e ancorados por uma perspectiva multifatorial”, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, por meio do qual professores(as) do município de Fortaleza identificaram as ocorrências de violências na/da e contra Educação física Escolar.

O uso do formulário/questionário é justificado, pois, de acordo com Negrine (2017), esse instrumento é defendido por diversos(as) autores(as) devido a este conseguir informações de diversas pessoas e também distribuídas em áreas extensas (como é o caso da cidade de Fortaleza, que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - ou IBGE (2025) -, a capital do estado do Ceará apresenta em 312,353 km². Neste sentido, Negrine (2017) problematiza o intuito de generalização das informações marcado pelo paradigma positivista e que, quando no sentido qualitativo, o questionário é para buscar a contextualização das informações questionadas.

Apesar desse interesse em conhecer uma realidade imensa, como a do município de Fortaleza, afirmo aqui que não houve o desejo de quantificar “escolas mais violentas” ou “territórios mais perigosos” em formato de *ranking*, como Murad, Santos e Silva (2018) mostram que vem sendo feito em alguns países. Assim, por mais que deseje criar classificações, apoiados por Negrine (2017), não foi realizado no sentido de generalizar as informações obtidas, e sim por uma perspectiva - qualitativa - buscarmos contextualizá-las; ou mesmo Venâncio e Nóbrega (2020), ao se tratar do local de fala de Ribeiro (2017), que não indica dispensar individualidades, mas entender semelhanças que afligem os grupos.

Além disso, ser efetuado em formato eletrônico é justificado pela capacidade de ampla divulgação em curto período e acesso rápido dos(as) respondentes. Nesse sentido, segundo Faleiros *et al.* (2016), a coleta dos formulários eletrônicos tornou-se mais efetiva que os meios impressos, tanto no sentido de mais respostas como respostas mais completas, como também permitem a transferência direta para plataformas como Excel, sem erros de digitação. Além de que, nesse processo, segundo Vasconcelos e Guedes (2007), outro caráter importante do questionário eletrônico em comparação com questionários impressos é que dessa forma apresenta menores custos.⁸²

Em concordância com as afirmações, Mota (2019, p. 379) diz:

⁸² No meu caso, seria custo financeiro nulo, tendo em vista a gratuidade de ferramentas - como Google Formulários.

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido às respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso, entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou via um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados. É interessante observar que, com tal formato on-line, os antigos formulários impressos serão substituídos.

Entretanto, no que se refere às desvantagens, sei que pode ter havido uma resistência dos(as) pesquisados(as) em responder os formulários *online*, devido a uma série de pesquisas realizadas durante a pandemia do Corona vírus 2019 (Covid-19) com uso desse instrumento, o que pode ter causado uma saturação destes. Além disso, uma desvantagem é que, segundo Negrine (2017), há impossibilidade de controle da mensuração, não podendo constatar que de fato foi preenchido pela pessoa para a qual foi enviado. Visando amenizar esses riscos, houve o cuidado de serem entregues diretamente para os(as) participantes ou para os grupos que se relacionem com a Educação física e/ou aos (às) docentes da Prefeitura.

Escolhido o formulário como instrumento, e tendo-o sido construído, foi divulgado nas diferentes redes sociais (WhatsApp, Instagram etc.) para o público-alvo, seja para grupos ou para o pesquisador, entrando em contato direto com docentes para encorajar a participação. Sendo assim, o formulário ficou aberto para resposta, tendo como critérios de inclusão: ser professor(a) de Educação física pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em qualquer nível de ensino há pelo menos 3 meses e aceitar os termos da pesquisa. Já os critérios de exclusão serão ter menos de 3 meses de experiência como professor(a) de Educação física, não ser professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e recusar participar da pesquisa em qualquer momento.

Diante disso, apesar de extenso, foi feito o maior esforço para o formulário ser o mais resumido possível, pois, de acordo com Negrine (2017), caso isso aconteça, as respostas podem perder confiabilidade devido à saturação dos(as) respondentes e ao tempo maior a ser despendido pelos(as) pesquisadores(as). Seguindo essa lógica, o formulário foi dividido em 7 sessões: a primeira apresenta a pesquisa e pergunta se o(a) participante aceita participar da pesquisa, a segunda - com 11 perguntas - identifica dados sociodemográficos dos(as) sujeitos, a terceira - com 1 pergunta - busca entender como professores(as) conceituam violência, a

quarta, quinta e sexta – respectivamente - buscam entender o fenômeno da violência *da, contra e na* Educação física, tendo 8 perguntas cada e, por fim, a sétima busca entender a relação dos(as) professores(as) com diferentes sujeitos e a sensação de acolhimento em relação às violências.

Visando um caráter formativo desde o princípio, o formulário trouxe a definição de violência, violência *na, da e contra* a Educação física, mas não somente por isso, como também pelo evidenciado no referencial teórico, em que o fenômeno tende a ser entendido somente nas violências corporais, ou a visualização de somente discentes como autores(as) de violência. Ainda sobre as problemáticas, Vasconcelos e Guedes (2007) colocam como desvantagem do questionário eletrônico menor retorno que as outras formas de aplicação de questionário.

Faz-se importante salientar que o sigilo ético dos(as) participantes foi mantido e explicitado para os sujeitos, assim como foi explicado que o intuito da pesquisa era investigar o fenômeno da violência, buscando conhecimento de campo e não necessariamente apresentou como enfoque principal a prática pedagógica dos sujeitos docentes e suas ações para o enfrentamento das violências *nas/das* aulas de Educação física.

Assim, foram utilizados os relatos dos(as) professores(as) dos municípios obtidos por meio de questionários⁸³ como ponto de partida para que se evidencie a ocorrência desses fenômenos e a escolha dos docentes - e não outros sujeitos - é justificada abaixo pelo seu valor centralizado, o que não descarta a possibilidade de outras pesquisas com outros sujeitos (discentes, gestores etc.). Deste modo, o foco dos(as) docentes se dá em colaboração com o apontado por Crespan e Ahrlet (2015):

São nas influências educacionais e esportivas que os professores de educação física atuam e na qual reside sua maior responsabilidade, ao poderem influenciar no comportamento de crianças e adolescentes, cujas personalidades encontram-se em constante transformação.

No que diz respeito ao uso do questionário, a pesquisa se caracteriza pelo que Lüdke (2020) define como observação participante. Nesta, o nível de imersão na pesquisa é caracterizado quando o papel do pesquisador e os objetivos do estudo são evidenciados ao grupo (de docentes) desde o período inicial, havendo interferências diretas na pesquisa. Ademais, as autoras comunicam que essa abordagem favorece que chegue próximo à

⁸³ O uso do questionário se dá devido principalmente à vantagem apontada por Negrini (2017), que mostra como o instrumento pode ser distribuído em um número significativo de pessoas quando o objetivo é buscar informações pertinentes a uma temática específica de um determinado estado ou país, que, nesse caso, pretendemos investigar de um município.

perspectiva dos sujeitos pesquisados sobre determinado fenômeno. A partir disso foi sistematizado os relatos dos(as) professores para atender o segundo objetivo, que é “Classificar por tipologia as expressões de violência na/da e contra a Educação física a partir das diferentes referências”.

3.2 Universo da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada com professores(as) de Educação física do município de Fortaleza, capital do estado cearense, também conhecida como “terra da luz” ou “terra de comidas típicas”- como buchada, baião de dois, panelada -, reconhecida também pelas suas belas praias - como Jericoacoara, Barra do Ceará e Morro-Branco -, artistas diversos, dentre eles(as) José de Alencar, Belchior, Falcão, Tiririca, Fagner, Suyane Moreira, Rachel de Queiroz e Matuê, ativistas políticos - como Preto Zezé e Maria da Penha.

Assim, em dados estatísticos, de acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (*s.d*), em 2023, esse município apresenta área territorial de 312,353 km², enquanto dados de 2022 indicam população residente de 2.428.708 pessoas e a densidade demográfica de 7.775,52 hab/km², o que de acordo, Brasil de Fato (2023), é o 4º maior município brasileiro e capital mais densa do país. Ademais, o IBGE (*s.d*) coloca 951.646 pessoas como pessoal ocupado ou população ocupada de 39,18%, em 2022; enquanto os dados de 2010 apresentam percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo ou 36,9%.

Ademais, é importante citar que Fortaleza, conforme Salgueiro e Magalhães (2022), é a cidade com maior produto interno bruto da região Nordeste, contudo sua distribuição de renda é uma das piores, sendo caracteriza como desigual, o que, de acordo com Viana (2024), a desigualdade de acesso a direitos básicos impacta na longevidade da população, causando consequências, como o moradores de bairros mais pobres viverem até 20 anos menos que os de bairros mais ricos.

Ainda no contexto socioeconômico, o IPECE (2012, p. 161) constata essa grande desigualdade social no município entre bairros:

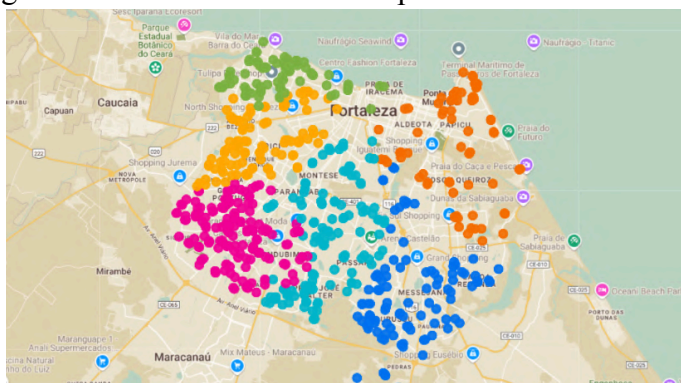
Não obstante, este valor de renda não se distribui equitativamente segundo os bairros da cidade, tendo-se bairros com altos valores e outros com baixos índices, revelando uma desigualdade de renda entre os bairros de Fortaleza. Por exemplo, as pessoas com 10 anos ou mais de idade residentes nos bairros de Meireles, Guarapes, Cocó, De Lourdes, Aldeota, Mucuripe, Dionísio Torres e Varjota possuem renda média superior a R\$2.000,00, enquanto que a referida população moradora dos bairros do

Conjunto Palmeiras, Parque Presidente Vargas, Canindezinho, Siqueira, Genibau, Granja Portugal, Pirambú, Granja Lisboa, Autran Nunes e Bom Jardim detêm o valor de renda mensal inferior a R\$ 350,00.

No contexto étnico-racial, de acordo com O Povo (2023) e IBGE (2023), Fortaleza é o 3º maior município brasileiro com pessoas pardas - apenas atrás de São Paulo e Rio de Janeiro. Além disso, em 2010, tinha o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,754 e a escolarização de 6 a 14 anos de 96,1%.

No âmbito da educação, Fortaleza (*s.d*) é dividida em 6 distritos educacionais. Distrito 1 representado por verde, distrito 2 por laranja, 3 por amarelo, 4 azul por claro, 5 por roxo, 6 por azul escuro. Ademais, é válido falar que hoje a Educação de Fortaleza - além de ser guiada por Brasil (2018) e Ceará (2019) -, tem seu documento específico - Fortaleza (2024) - intitulado Documento Curricular Referencial de Fortaleza.

Figura 18 - Divisão de Fortaleza por distritos educacionais



Fonte: Fortaleza (*s.d*).

3.3 Divulgação

Sendo assim, a partir do dia 8 de julho - e durante os 3 primeiros dias -, o formulário foi divulgado em diversos grupos de Whatsapp com professores(as) de Educação física do município de Fortaleza. Além disso, foi enviado individualmente para professores(as) que fazem parte do meu ciclo de convívio. Esse processo ocorreu durante – inicialmente - o mês de julho, entendendo que o mês de férias escolares poderia ser uma possibilidade de que docentes possam responder de forma menos apressada devido às demandas pedagógicas que envolvem o envolvimento pedagógico, porém entendendo que também pode ser, ao mesmo tempo, um momento dificultoso, tendo em vista que os profissionais do magistério podem estar ocupados em seu período de descanso e lazer.

Para essa divulgação, foram utilizados os seguintes textos e imagens:

Olá, espero que estejam bem! Gostaria de te convidar para um estudo envolvendo violência e a educação física escolar! Sua participação é importante, visto a possibilidade de publicizarmos as diferentes formas de violência que afetam o/a professor/a de Educação física, seus/suas alunos/as e toda comunidade escolar. Além disso, esse material irá inspirar um Produto Educacional em formato de livreto com intuito de divulgação e conscientização das diferentes problemáticas referente à violência, essa atividade tem no máximo trinta minutos para a sua conclusão. Me chamo Lucas Luan de Brito Cordeiro, sou professor de Educação física da Prefeitura Municipal de Fortaleza e mestrando do Mestrado Profissional em Educação física do Instituto Federal do Ceará do Campus Caucaia, orientando do professor Dr. Raphaell Moreira Martins.

Observação: A participação na pesquisa em conjunto com uma futuro encontro sobre os resultados (virtual) desencadearão em carga horária declarada para o(a) participante da pesquisa.

Contatos para dúvidas:

lucashuan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br

(85)996278689

Figura 19 - Cartaz de divulgação de pesquisa de campo



Fonte: Acervo do autor.

Em complemento, ainda de forma mais informal, essa mensagem foi enviada: “*Gente, quem puder responder me ajudará muito, é pra minha dissertação de mestrado*”. Neste momento, ao final do dia 10 de julho, obtivemos 13 participantes. No intuito de ampliar o número de participantes, uma nova chamada em massa foi iniciada dia 11 de julho - agora por meio da rede social *Instagram* -, sendo publicada tanto na função de publicação permanente como nos *stories* - publicação que permanece apenas 24 horas -, em 2 perfis do pesquisador, tanto pessoal como profissional, o que aumentou para 15 participantes até final do dia, enquanto no dia 12 de julho a mesma mensagem foi encaminhada nos grupos de Whatsapp, aumentando nesse dia para 22 participantes.

Uma dificuldade relatada neste período - por mais de 4 sujeitos - foi o fato de não conseguirem enviar as respostas, sendo um provável *bug* da plataforma, assim, inicialmente, foi solicitado que atualizassem a página, o que não resolveu para alguns, sendo um empecilho, pois, a partir disso, não responderam à pesquisa. Apesar de tal incômodo, uma estratégia adotada por mim foi pedir que os participantes enviassem as respostas pela rede social Whatsapp em forma de *print*, para o próprio registrar.

Buscando aumentar o número de participantes, no dia 13 de julho, a mesma mensagem foi enviada para os(as) docentes no privado do Whatsapp; alguns docentes demonstraram interesse em participar, porém somente 1 respondeu, totalizando - ao fim do dia - 23 respostas. Após esse momento, foi dado um período de 3 dias sem divulgações, para que também a pesquisa não se aproximasse de um *spam*, ou que a insistência na pesquisa gerasse desconforto nos sujeitos.

A pesquisa até dia 15 de julho não tinha participação de nenhum professor ou professora substituto(a), entendendo que isso poderia ser pelo fato de que esses docentes muitas vezes ficam menos de 6 meses em cada instituição e são realocados para outra escola ou ficam sem lotação; foi reduzido para 3 meses e enviado a princípio individualmente com a mudança na imagem de divulgação. Assim, no final de 18 de julho, tivemos mais 10 respostas, totalizando 33 respondentes. Outro fator importante a ser citado, além do *bug* explicitado mais acima, é que um professor e uma professora respondentes mandaram mensagens indicando que o formulário era repetitivo, o que pode ter sido empecilho de outros sujeitos, caso esses tenham se deparado com a mesma percepção, apesar de que esses responderam.

No dia 19 de julho, foi feita mais uma divulgação em massa que, até o final do dia 21, resultou em - ao todo - 38 de respostas. Vendo que esse número estava aumentando pouco,

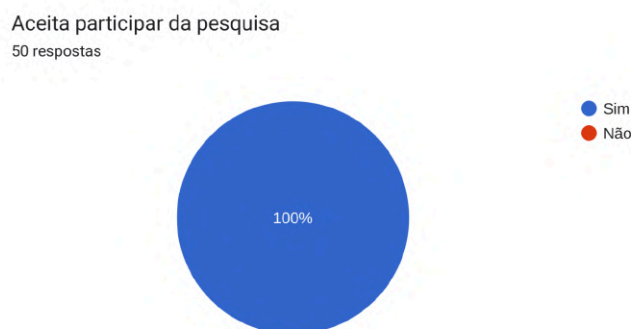
optou a partir desse momento pela divulgação somente no privado de professores(as), que resultou no final do dia 26 de julho em 43 participantes, enquanto no dia 30 de julho, último dia de férias, resultou em 45 participantes. Voltando de férias e também se aproximando do prazo final da parte da pesquisa de campo, foi divulgado novamente o formulário coletivamente nos grupos e individual para aqueles(as) que disseram que iriam responder e não responderam no dia 02 agosto 2024, em uma sexta, que, para Prefeitura Municipal de Fortaleza, era dia comum do planejamento do(a) professor(a) de Educação física.

Após esse momento, foram esperadas respostas até o dia 9 de agosto, sem mais interferências, o que resultou - ao final da pesquisa - o número de 50 participantes. Além disso, durante a pesquisa, alguns professores(as) apresentaram dúvidas sobre as perguntas, sendo indicado que respondessem como entenderam ou, caso não entendessem, colocassem “não sei” - ou algo próximo a isso -, para que não fosse enviesada a resposta.

3.4 Perfil dos(as) participantes na pesquisa

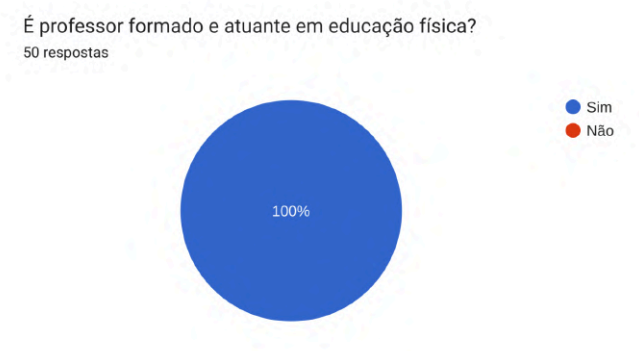
Dos 50 respondentes, todos(as) aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma desistência. Sendo todos professores(as) de Educação física, como mostram as imagens abaixo:

Figura 20 - Aceite a pesquisa por docentes



Fonte: Acervo do autor.

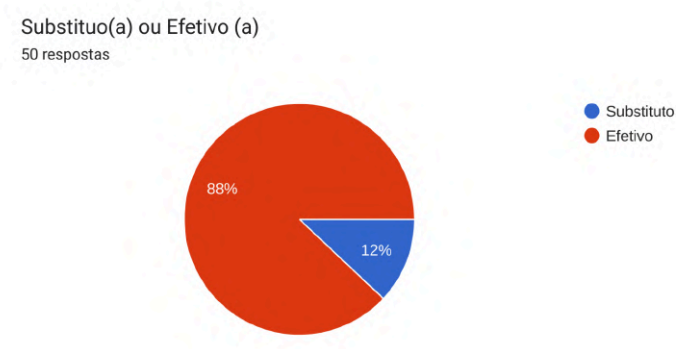
Figura 21 - Declaração de ser professor(a) formado(a) e atuante



Fonte: Acervo do autor.

Além disso, 6 são professores(as) substitutos(as) e 44 são efetivos (as):

Figura 22 - Divisão entre substitutos(as) e efetivos(as) como respondentes

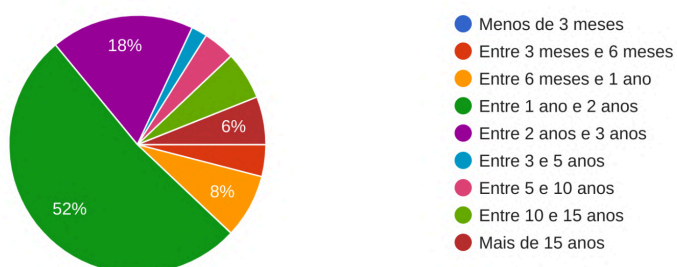


Fonte: Acervo do autor.

Quanto à idade relatada, a menor idade foi 23, enquanto a maior idade foi 58, sendo a média da idade da amostra de 30.24 anos. E no que se refere ao tempo de experiência na Prefeitura Municipal de Fortaleza, 4% relatam ter entre 3 meses e 6 meses; 8% entre 6 meses e 1 ano; 52% entre 1 ano e 2 anos; 18% entre 2 anos e 3 anos; 2% entre 3 a 5 anos; 4% entre 5 e 10 anos; 6% entre 10 e 15 anos e 6% mais de 15 anos, o que mostra que a maioria dessas pessoas estão nos primeiros anos de docência - pelo menos na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Figura 23 - Tempo de trabalho dos(as) docentes na Prefeitura Municipal como professor(a) de educação física

Quanto tempo trabalha na Prefeitura Municipal como professor(a) de Educação Física
50 respostas

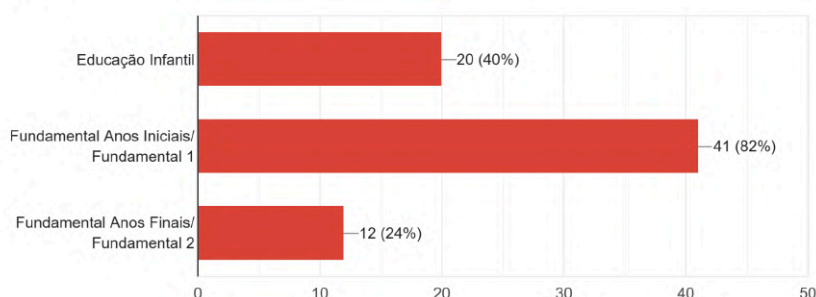


Fonte: Acervo do autor.

Já no que se refere à localização, em qual o nível de ensino que esses(as) professores(as) trabalham - considerando as interseções -, 40% atuam na educação infantil, 82% nos Anos Iniciais e 24% nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, os distritos de educação - que trabalham - também foram diversificados, chegando a todos, totalizando 20% de participantes da pesquisa, sendo do distrito 1, 6% do distrito 2, 22% do distrito 3, 14% do distrito 4, 26% do distrito 5 e 14% do distrito 6.

Figura 24 - Nível de ensino que os(as) docentes trabalham

Quais níveis de ensino é docente de Educação Física atualmente?
50 respostas

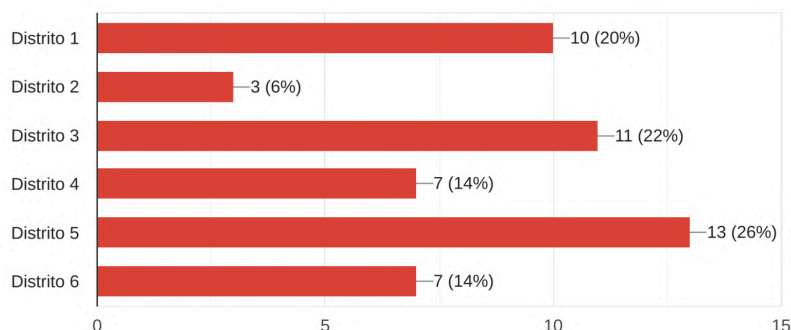


Fonte: Acervo do autor.

Figura 25 - Distrito de ensino onde os(as) docentes trabalham

Em qual distrito de Educação ensina atualmente?

50 respostas



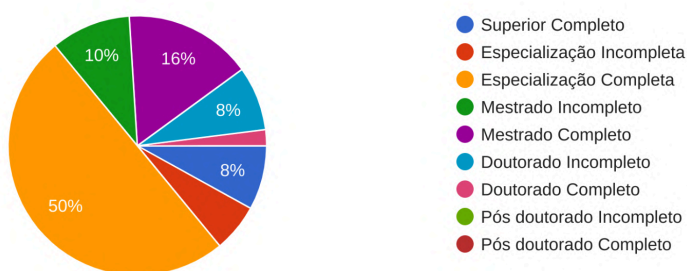
Fonte: Acervo do autor.

Sobre o perfil de formação desses(as) profissionais, 50% relatam pelo menos a especialização completa, 16% mestrado completo, 10% mestrado incompleto e 8% doutorado incompleto. Além desses, 2% têm doutorado completo, 6% estão na situação de especialização incompleta e apenas 8% têm somente o superior completo.

Figura 26 - Nível de formação que os(as) docentes têm

Qual sua maior formação

50 respostas

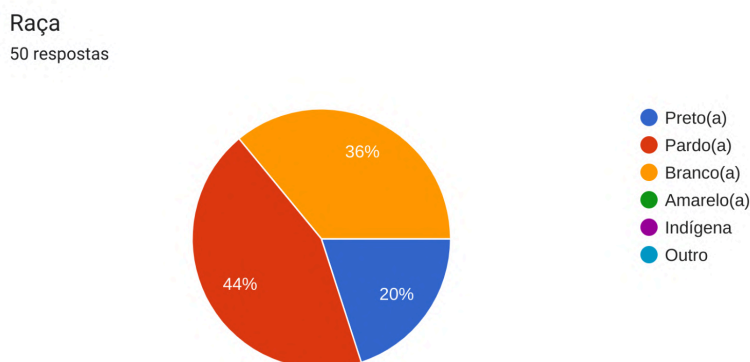


Fonte: Acervo do autor.

Além disso, no que diz respeito à autodeclaração racial, 44% (22 participantes) se identificam como pardos, 20% (10 participantes) como pretos e 36% (18 participantes) como brancos. Seguindo a lógica de englobar pretos e pardos como negros, a amostra então apresenta 64% de professores(as) negros(as), parecendo positivo, especialmente no cenário em que o estado é composto por majoritariamente pessoas negras, como também o país, apesar dessa representatividade não ser igual na escola. Apesar disso, um país e/ou estado de

descendência indígena não apresentar representatividade é problemático e mostra o apagamento já tratado na literatura.

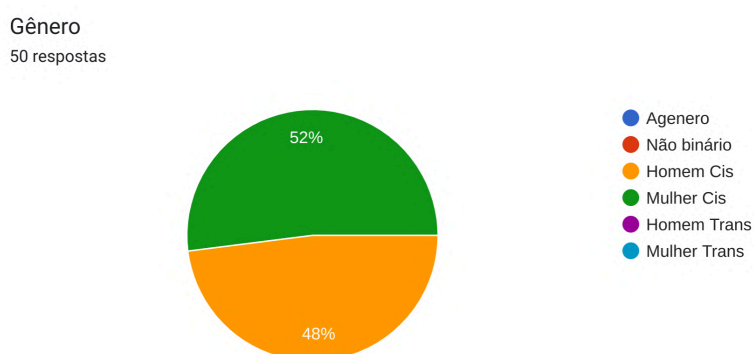
Figura 27 - Como os(as) docentes se autodeclaram racialmente



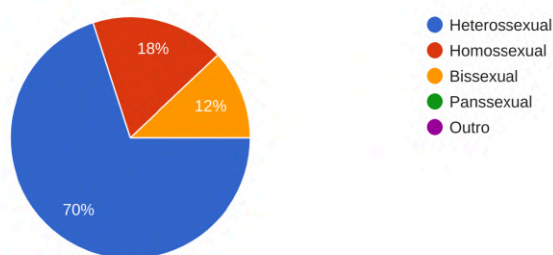
Fonte: Acervo do autor.

Ademais, no que diz respeito ao gênero, a amostra foi bastante balanceada, composta por 52% de mulheres cis e 48% de homens cis, que, respectivamente, representam 26 e 24 participantes - o que poderia ser melhor problematizado ao questionarmos se esse espaço não é adentrado por professores(as) trans. Enquanto o referente à sexualidade, 70% se identificam como heterossexuais, 18% como homossexuais e 12% como bissexuais.

Figura 28 - Como os(as) docentes se autodeclaram por gênero e sexualidade



Sexualidade
50 respostas



Fonte: Acervo do autor.

3.5 Análise dos Dados

Assim, para análise dos dados do formulário, foi utilizada - além das estatísticas geradas automaticamente pelo Google Forms - , a Análise Temática, que, de acordo com Marques e Graeff (2022), é um método qualitativo de investigação que tem garantido destaque em diversas áreas, dentre elas: Educação, Sociologia, Educação física e Esportes. Esse método é positivo para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas), colaborando para uma análise interpretativa sobre os dados, a partir de homogeneidades internas e heterogeneidades externas aos temas (Souza, 2019). Além disso, Tähtinen e Havila (2019) citam que essa é bastante contributiva para pesquisa em educação.

Portanto,

A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. Esta estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos bastante comuns na literatura (Souza, 2019, p. 74).

Alguns benefícios desse método, em concordância com Braun e Clarke (2006) e Souza (2019) são: flexibilidade, facilidade de aprendizado do método, acessível a pesquisadores sem experiência na pesquisa qualitativa, acessibilidade do entendimento dos dados ao público geral, útil para pesquisas que usam os pesquisados como auxiliares nas análises etc. Outras características positivas são apresentadas por Rosa e Mackedanz (2021), ao citarem a flexibilidade do método com possíveis diferentes referenciais teóricos, garantindo também essa possibilidade de maleabilidade nas análises, podendo também ser utilizado, de acordo

com Braun e Clarke (2006), como um método para refletir e/ou desvendar a superfície da realidade.

Apesar da flexibilidade acima citada, Tähtinen e Havila (2019) inferem que isso não interfere no seu rigor metodológico e, por isso, Braun e Clarke (2006) propõem alguns passos. Além disso, Marques e Graeff (2022) citam que a Análise Temática não é apenas uma forma de método e sim, na verdade, uma família de métodos, estando dentre elas um método referenciado por Análise Temática Reflexiva, que ocorre pelo esforço do pesquisador em utilizar do seu conhecimento e da fundamentação teórica para responder à pergunta da pesquisa.

Ademais, dentre as várias formas de análise temática, escolhi a do tipo reflexiva devido à sua forma de codificação ser mais fluida e flexível, não pautada no positivismo, como também se inspira no formato de *Codebook*, em que os temas iniciais podem ser mudados de acordo com seu decurso, apesar de temas pré-estabelecidos (Souza, 2019). Outra característica valorizada nessa metodologia são anotações de *insights*, rascunhos e ideias desde o momento inicial da pesquisa, valorizando o caráter ativo do(a) pesquisador(a) (Souza, 2019).

Nesse processo, Marques e Graeff (2022) destacam a importância de alguns aspectos fundamentais: a definição do tema, que deve ser delimitado com base em sua relevância — não necessariamente por sua prevalência, mas pelo quão significativo é⁸⁴; a escolha entre uma descrição abrangente do conjunto de dados ou um relato aprofundado de um aspecto específico; e a decisão entre uma análise indutiva ou teórico-dedutiva. A primeira caracteriza-se pela criação de temas a partir da leitura dos dados, enquanto a segunda parte de temas previamente definidos. Em ambos os casos, é necessário manter certa flexibilidade para acolher possíveis novidades que surjam durante a análise.

Ademais, Marques e Graeff (2022) discutem a oposição entre epistemologias essencialista/realista e construtivista. A primeira atribui unicidade à experiência individual, considerando-a como algo dado e fixo, enquanto a segunda entende os fenômenos como construções sociais, produzidas e reproduzidas no contexto das interações humanas. Os autores também abordam a diferença entre temas semânticos e latentes: os temas semânticos são identificados por meio de análises mais superficiais ou explícitas, sem aprofundamento nos significados subjacentes; já os temas latentes envolvem uma abordagem mais reflexiva,

⁸⁴ Para Tähtinen e Havila (2019), em concordância, um tema pode aparecer raramente e, contudo, ter muitas contribuições para a pesquisa. Na lógica apresentada, a definição de relevância para a criação dos temas é exatamente essa: trazer respostas para as perguntas da pesquisa.

que busca compreender os sentidos ocultos nos dados. Nesse sentido, apoiando-se em Souza (2019), optei por utilizar o tipo *storybook theme* — ou “tema em forma de livro de histórias” — no qual o tema é analisado e interpretado de maneira profunda, permitindo uma compreensão mais densa e contextualizada do fenômeno investigado.

Explicitado isso, essa pesquisa tomou como aporte uma perspectiva indutiva-dedutiva, pois considera categorias pré-definidas pelo autor, podendo, apesar disso, estar disposta a criar outras novas. Além disso, a escolha feita é por uma descrição específica de determinado dado - do conjunto de dados - e da preocupação com temas latentes - orientada por uma percepção construtivista, que valoriza a reflexividade do autor.

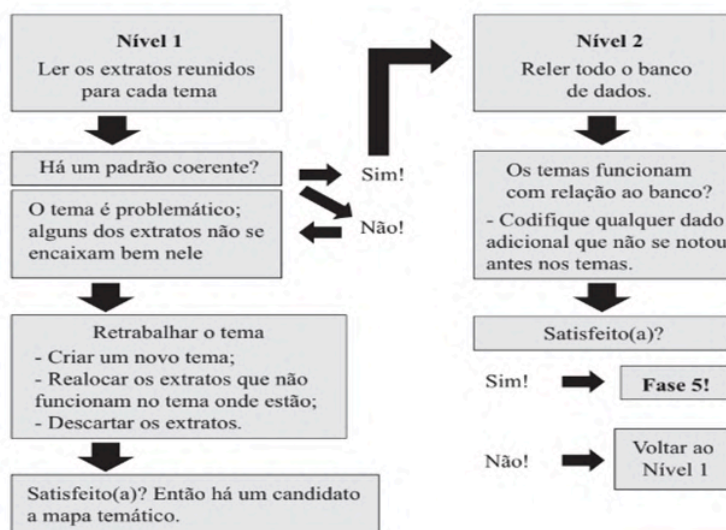
Dentre as etapas delimitadas, há, de acordo com Marques e Cruyff (2022), a familiarização dos dados, buscando perceber fenômenos e elementos que podem ser relevantes, sendo importante a utilização de anotações e comentários sobre os dados, ou como Tähtinen e Havila (2019) citam: fazer anotações de ideias sobre os dados. Outra etapa é denominada por Marques e Cruyff (2022) - a produção de códigos iniciais -, que através da identificação primária de padrões, inicia o processo de criação de temas, sendo necessário destacar com quais extratos esses códigos se relacionam, bem como, podendo ser elaborados inicialmente desenhos e esquemas. Mas afinal, o que é um código?

De acordo com Tähtinen e Havila (2019, p. 373):

É um segmento curto que confere características/atributos a um ou mais extratos de dados (pedaços de conteúdos extraídos de um item de dados) avaliados como significativos pelo investigador, que, no caso da análise temática, será crucial para a identificação de possíveis temas a partir de elementos relevantes que se repetem padronizadamente no corpus dos dados. No processo de codificação, deve-se atribuir códigos a todos os extratos selecionados pelo analista.

Em complemento feito por Marques e Cruyff (2022), existe a Construção de temas, que busca a junção de códigos que apresentam semelhanças - e pertença — ou, como explicitado por Tähtinen e Havila (2019), é feita/o reunião/agrupamento dos dados em temas potenciais, podendo ser centrais, secundários ou que futuramente poderão ser descartados. Posterior, segundo Tähtinen e Havila (2019), há a etapa de verificar se os temas funcionam em conjunto com os dados na totalidade. Além disso, Tähtinen e Havila (2019) citam que temas separados podem ser juntados para compor um tema só. Assim, essa etapa pode ser denominada, de acordo com Marques e Cruyff (2022), revisão dos temas iniciais, havendo necessidade de reflexão e uma série de perguntas sobre o tema, visando validá-lo ou não. Quanto à revisão dos temas, Souza (2019) define 2 níveis de revisão que classifica perguntas necessárias:

Figura 29 - Níveis de revisão dos temas por Souza (2019)



Fonte: Souza (2019).

Ademais, Marques e Cruyff (2022) apontam como etapas importantes a definição e a nomeação dos temas, as quais devem ser realizadas de forma a produzir temas informativos, que se relacionem tanto com as perguntas de pesquisa quanto com os fenômenos por elas abordados, além de manterem coerência com os demais temas identificados. Por fim, os autores destacam a produção do relatório de resultados, que deve narrar a trajetória da análise dos dados, construindo uma história coerente e significativa a partir das interpretações realizadas.

Quanto ao relatório, Tähtinen e Havila (2019, p. 374) colocam:

Este, precisa denotar com clareza, coerência, concisão e lógica a história dos dados. Para tanto, os extratos devem estar bem alocados nos temas para que possam exemplificá-los de modo consistente. Ademais, no relatório necessita estar notório o motivo da prevalência e relevância dos temas produzidos. Contudo, não se deve apenas descrever e apresentar os dados. É fundamental que seja realizado um esforço analítico para que a análise realizada e seus temas construídos contribuam para a mobilização e enfrentamento da problemática da pesquisa. Por fim, a exposição dos resultados por meio de ilustrações, mapas temáticos, figuras, quadros, enriquece ainda mais os resultados e os tornam mais didáticos e compreensíveis.

Outra forma de considerar as etapas é feita por Dias e Mishima (2023): coleta do dado, transcrição literal do dado (entrevistas, observação, narrativa), ambientação com o dado (familiarizar), acomodação do dado em instrumento de análise (acomodação das unidades de registro/fragmentos do discurso), identificação da unidade de contexto, do núcleo de sentido e dos temas.

Sendo assim, no período de coleta de dados deve haver reflexão sobre o método de coleta mais apropriado, que, no caso desta pesquisa, inicia-se com o formulário eletrônico com perguntas prévias, dando continuidade através da cópia e da cola dos fragmentos dos textos em um espaço apropriado, para entrar na terceira fase - que corresponde à ambientação com o dado mediante leituras e releituras, ou, como apontado por Marques e Cruyff (2022), o processo de familiarização.

Neste processo, foi realizada, como apontado por Souza (2019), a leitura inicial de toda a base de dados, para depois partir para a análise individual. Além disso, Tähtinen e Havila (2019) reforçam a importância de que esse momento demande bastante tempo, por meio da leitura árdua até a familiarização dos dados de forma efetiva.

Posteriormente a esse momento, identificado por Dias e Mishima (2023) como preliminar, há a acomodação dos dados em instrumento de análise, em que a análise se materializa, mediante registro de interpretações e teorizações. Souza (2019) destaca a importância de elaborar rascunhos com ideias e impressões iniciais sobre os dados analisados. Nesse mesmo sentido, Dias e Mishima (2023) sugerem a organização desses dados por meio de uma planilha dividida em quatro colunas: “Tema”, “Núcleo de sentido”, “Unidade de contexto” e “Unidade de registro/Fragmento”. A “Unidade de registro” corresponde a um trecho literal extraído dos dados, enquanto a “Unidade de contexto” é definida a partir da interpretação do(a) pesquisador(a), contribuindo para a construção analítica do fenômeno estudado.

Ainda sobre o processo de codificação, Souza (2019) reforça a importância de identificar e codificar o máximo possível de temas ou padrões em potencial, sem perder de vista o contexto em que os dados estão inseridos. Além disso, destaca que um mesmo trecho pode ser codificado em mais de um tema, não estando restrito a uma única categoria analítica. Nesse sentido, Rosa e Mackendanz (2021) complementam que, em etapas posteriores, alguns códigos podem ser organizados em temas principais, subtemas ou mesmo descartados, a depender de sua relevância e coerência com os objetivos da pesquisa.

Já o que diz respeito ao Núcleo de sentido, Dias e Mishima (2023) buscam traduzir a ideia ou a mensagem transmitida, mesmo que essas não estejam explícitas no discurso e, assim, núcleos com sentidos próximos se aglomeram formando um tema. Outra característica importante para essa pesquisa é a análise de planilhas individualmente, garantindo candidatos ao tema e, posterior a isso, a aglomeração de todas, classificando conforme os temas comuns, como apontado por Souza (2019).

Baseado nessas informações, o estudo passou pelas seguintes etapas: coleta de dados, transcrição literal dos dados, ambientação ou familiarização com os dados, o quais são as etapas preliminares. A partir desse momento, foi feita a acomodação dos dados ou a produção de códigos iniciais no preenchimento da tabela da direita para esquerda, a seguinte:

Tabela 2- Produção de temas

Tema	Núcleo de sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/ Fragmento

Fonte: Acervo do autor.

A partir disso, individualmente, cheguei à construção de temas. Para definição de um Tema, de acordo com Souza (2019), é necessário relevância e um certo nível de significado padronizado. Sendo assim, buscando perceber essa padronização para além de um único sujeito, enfim, é necessário ser feito o que Dias e Mishima (2023) citam como análise horizontal, que, através da utilização das diversas tabelas individuais, busca convergências e divergências, como também o inusitado. Passado esse momento de revisão, Rosa e Mackezand (2021, p. 12) afirmam que:

Enfim, nesta fase é importante reler o conjunto de dados e verificar se os temas trabalham bem com relação ao conjunto de dados ou é necessário codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas, que por ventura sejam perdidos em estágios anteriores da codificação.

Posterior a esses momentos, as etapas finais foram iniciadas com: 1- Definição e Nomeação dos Temas, 2- Geração de mapa temático e 3- Produção e Relatório de resultados.

3.6 Aspectos Éticos

A pesquisa seguiu as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que buscam o respeito à dignidade humana em pesquisas científicas, garantindo os direitos e deveres dos(as) pesquisados(as).

Então, para que determinados objetivos éticos sejam alcançados, de acordo com Silverman (2009), há necessidade de proteger a identidade dos(as) participantes, garantindo a compreensão e o consentimento da pesquisa. Nesse sentido, no que se refere aos

professores(as) pesquisados, nesta pesquisa, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos(as) os(as) participantes como estratégia de informar sobre o intuito da pesquisa - assim como das suas características - e garantia de anonimato dos(as) participantes.

Desta forma, esses procedimentos éticos foram efetuados para futura intervenção com os(as) discentes na escola, acrescentando a solicitação de autorização da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e a gestão do universo da pesquisa. Ainda apoiados por Silverman (2009), alguns objetivos devem ser alcançados para uma pesquisa ética, dentre elas garantir que pessoas participem voluntariamente, tornar os comentários e comportamentos confidenciais, proteger as pessoas de danos, garantir a confiança mútua entre o pesquisador e as pessoas estudadas.

Apesar disso, ainda sim, houve possíveis danos/riscos que podem ter acontecido durante a pesquisa, como apontado por Brasil (2021): o fato de que é preciso demandar um tempo para participar da pesquisa, como também responder a questões sensíveis - tais como atos ilegais, violência, sexualidade ou intimidade pessoal - e o desconforto que pode ser causado ao responder formulário - embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, exposição de dados e fotos do participante ou exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que resultem na sua identificação quando houver filmagens ou registros fotográficos daqueles que participarem do encontro virtual.

Além disso, visando reduzir e amenizar riscos previstos nas resoluções, utilizamos como apoio a partir das escolhas metodológicas da pesquisa a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS e a tabela presente em Brasil (2021) no “Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas/MG” ,que busca reduzir os riscos de uma pesquisa, dentre elas:

Garantir ao participante de pesquisa que somente após ter dado o seu consentimento, o questionário será aplicado.

Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de

Interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder às perguntas, para uma tomada de decisão informada.

Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

A Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Caucaia e cadastrada na Plataforma Brasil, sob o nº 83009224.8.0000.5589, cujo parecer de aprovação é de nº 7.233.696, datado de 19 de novembro de 2024.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O que professores(as) entendem como violência?

Na primeira seção do formulário, foi solicitado aos(as) professores(as) que explicitassem o que entendiam por violência. Reconhecendo a dificuldade de sintetizar as diversas concepções de forma clara - apenas em tabelas - foram elaborados esquemas explicativos.

Deste modo, o conceito de violência pode ser definido:

Por dimensão: 1- Indefinido (Indefinido/Algo), 2- Micro (Afetiva; Ato, Atitudes, Ação, Palavra, Situação, Agressão; Coação; Forma de tratar), 3-Macro-Políticas (Desrespeito, invasão, Violação de Direitos, espaço, a posse, imagem, estrutura; Rompe com valores morais e éticos; Sobrepe poder e Subjuga; Uso de força ou Poder; Semelhante à barbárie, opressão, discriminação, preconceito, estigma, ausência de regras, prevalência do olhar individual sobre o coletivo).

Por fatores desencadeadores: 1- Não Definido/Sem motivo aparente/Gratuito. 2-Internos (Raiva, desequilíbrio emocional, tristeza; Excesso de Vontade) 3- Externos (Confronto, Proteção, Familiar e Pessoal) e 4-Misto (Por algo que a pessoa é ou demonstra ser (Corpos Divergentes e Expectativas de Normalidade).

Por intencionalidade: 1-Não intencionalidade, 2-Buscar passar do limite, 3-Busca gerar algo negativo para outro/subjugar, 4-Busca gerar algo positivo para si/ sobrepor poder, autoafirmar-se. Direcionado: 1- Por quem? (Eu; Outros; Estado; Insegurança; Etc), 2- De que forma? (Direto; Indireto; Recorrente), 3- Contra quem? (Outro, Alguém, A si, Sujeito/Indivíduo, Ser humano; Objeto; Grupo ou Sociedade).

Por consequências: 1- Por qualidade (Consequências negativas; Causar prejuízo ou privação, Dor, dano, sofrimento, lesão, ameaça, prejudicar, provocar sensação de mal-estar; Atingir, machucar, reprimir ou excluir, acometer sensações de sofrimento; Morte/Suicídio), 2- Por intensidade ou tempo (Consequências profundas e resoluções de longo prazo), 3- Por esfera afetada (Física; Mental/Psicológica; Moral; Verbal; Sexual; Social; Espiritual; Patrimonial; Institucionais; Virtual)

Condicionantes para ser violência: 1-Duas ou mais pessoas, 2-Coação de qualquer natureza, 3-Que cause algo negativo ao outro. Condicionantes para não ser violência: 1-Liberdade de Expressão; 2-Discursos criminosos; 3-Autodefesa; 4-Apenas Física.

Ao analisar as respostas dos(as) docentes da Prefeitura Municipal de Fortaleza, é possível perceber que eles(as) classificam a violência em três dimensões: Indefinida, Afetiva e Política. A primeira geralmente é descrita de forma vaga, como "algo" difícil de nomear ou conceituar. A segunda está relacionada a ações que envolvem uma ou mais relações interpessoais, centrando-se na esfera afetiva dessas interações — como atos, atitudes e formas de tratar o(a) outro(a). Já a terceira dimensão, que denomino como "política", está associada à percepção de que há uma transgressão de limites ou de direitos, estabelecendo, assim, relações de poder dentro da dinâmica da violência.

Além disso, sobre os direitos dos sujeitos violados, é exposta a divisão dos direitos em: *direitos dos cidadãos e direitos profissionais*. Dando a entender que tanto no campo humano/cidadão como profissional, tais sujeitos podem sofrer interferências das violências, o que faz sentido ser reforçado, pois, apesar desse conceito solicitado inicialmente se referir à violência em geral, para todos(as), essa pesquisa se refere ao ambiente de trabalho. Outro ponto interessante é o fato de haver a comparação da violência como algo “semelhante à barbárie” e existem violências de “grupos sobre outros” ou de um olhar de “individualidade sobre a coletividade”.

Estas concepções colaboram com a percepção de uma violência que ultrapassa o sentido da relação interpessoal dos sujeitos, pois, segundo Dicio (*s.d*) ou Dicionário Online de português, a barbárie é: “Selvageria; qualidade ou condição do que é bárbaro, cruel ou desumano” ou “[Por Extensão] Incivilidade; em que há grosseria, rudeza ou falta de civilidade.” Assim, sendo citada como desumana, que falta civilidade, ela é vista pelo sentido coletivo; coletivo esse que: são os civis, os seres humanos, que definem o que é humanidade, sendo considerada uma transgressão da humanidade, estes que ainda podem agir de forma que determinados grupos sobreponham outros.

A importância de citar a barbárie é demonstrada por Charlot (2020), tendo em vista que, apesar dos avanços de direitos fundamentais ao longo do processo histórico da humanidade, ainda temos casos que nos levam a considerar o retorno da barbárie, dentre eles: terrorismo, bombardeios a civis, violências contra imigrantes, criação de grupos criminosos, tortura, linchamento, assassinatos de jornalistas, feminicídios, racismo, antissemitismo, entre outros, que, segundo o autor, muitas vezes buscam hierarquizar os seres humanos.

Esse processo de hierarquização, ou mesmo de desumanização, foi o que permitiu e permite uma série de problemáticas promovidas pelo animal humano, como a sub hierarquização de negros, indígenas, mulheres, crianças e entre outros grupos, pautados sempre numa concepção de determinados grupos sobre outros, como citado no excerto, sendo estes dotados de racionalidade, espiritualidade ou qualquer outra coisa que justificasse sua superioridade.

Assim, outro ponto importante é abordado por Charlot (2020), ao afirmar que, quando considero o outro — ou seu grupo — como bárbaro, ocorre uma negação de sua humanidade. Portanto, há necessidade de um olhar crítico sobre. Além disso, visando não recair somente na concepção de Charlot (2020), sendo pautada ainda na concepção humana, ressaltamos a importância do olhar de Gonçalves (2024) sobre também as relações de objetificação do animal humano contra a sua espécie e a outros animais não humanos.

E, dentro disso, outro ponto político inserido é a individualidade sobre a coletividade, reforçada por Moreira *et al.* (2009) ao dizer que, dentro da cultura narcisista, o sujeito tudo pode, afinal, ele é o centro do universo, tornando o outro objeto de usufruto para seu gozo. Também podemos falar disso com o auxílio de Abramovay (2006), que afirma o caráter individualista, narcisista e dominador endossado pela sociedade contemporânea.

Assim, a supervalorização do indivíduo e do individualismo em relação ao coletivo são reforçados pelo modelo do capitalismo e pelos avanços neoliberais, pois, conforme Soares *et al.* (1992) não se pode entender que a sociedade capitalista seja pautada na busca por objetivos comuns e nem que a conquista desses objetivos depende de esforço e mérito de cada indivíduo isolado. Esse problema, que afeta a sociedade, é visualizado por Charlot (2020) na educação, que cita que, na sociedade contemporânea, o desempenho e a concorrência são valores presentes e reforçados - e que, intrinsecamente, estão ligados ao individualismo.⁸⁵

Em caminhos próximos, Cássio (2019) define que a barbárie pedagógica é disfarçada pelo seu viés técnico, como se este caráter fosse suficiente ou exclusivo para uma educação de

⁸⁵ Me aprofundarei mais sobre essas afirmações de Charlot (2020) ao falar das avaliações de larga escala.

qualidade social. Contudo, dentro dessa característica, essa educação também busca cessar violentamente as divergências e contraposições. Tais fenômenos aqui explicitados são contrários ao Bem viver apontado pelos povos andinos e reforçado por Martins, Cordeiro, Santos (2024) - pautado na coletividade entre sujeitos e que, de acordo com os(a) autores(as), é ponto central para uma sensibilidade crítica no ambiente escolar.

Já, quando definem sobre o direcionamento dessa violência, pode ser dividido por 3 perguntas. Por quem? sendo respondida “A si”(auto direcionada),” Outro” (sujeito), “Estado, Insegurança”. De que forma? Onde foi respondido “Direta” ou “Indireta” no que diz respeito à direção. No que diz respeito a um direcionamento por tempo, é citado “Recorrente” que no caso ocorre habitualmente. Deste modo, professores(as) chamam atenção de que a violência pode ser autodirecionada, como também demonstram que elas podem vir por instituições como “Estado” ou mesmo pela situação “Insegurança”.

Em complemento, outro tema produzido é baseado na pergunta: Contra quem? Dentre as vítimas, está a dimensão do sujeito/indivíduo humano respondida em diversas formas como “Outro”, “Alguém” "Ser Humano” “A si”, enquanto a dimensão coletiva da humanidade é respondida por “Grupo” ou "Sociedade", reforçando novamente as violências direcionadas tanto individual como coletivamente.

Por fim, outra dimensão mencionada é a material, na qual a vítima é representada pelo “objeto”. Nesse ponto, apesar de haver uma compreensão de violência que vai além do ser humano, chamo a atenção para o fato de que nenhuma outra dimensão, como a do animal não humano, é mencionada. Isso pode ser dado pelo fato de que professores(as) podem ter direcionado as concepções às violências que acontecem na educação física, assim como também pode ser devido à dificuldade de relacionar o animal não humano a essas relações, pois vivemos em uma sociedade marcada pelo antropocentrismo e especismo.

Sobre o especismo e antropocentrismo, de acordo com Gonçalves (2024), é caracterizado pela ideia de que o ser humano - devido sua racionalidade e entre outros atributos - é um ser supremo/central em relação a outros animais, servindo como justificativa para o uso de força e exploração para o próprio interesse. Próximo a isso, Charlot (2020) traz o processo de colocar animais não humanos na perspectiva de coisa, ou seja, coisificar.

Além disso, há necessidade de que discussões como essas sejam ofertadas na formação do componente, pois Gonçalves (2024) explica a relação desta com a educação física, uma vez que as discussões sobre educação ambiental ainda não são comuns à formação inicial da educação física, como também mesmo em abordagens críticas da disciplina o tema

ainda é pouco discutido. Neste sentido, a autora faz algumas proposições, visando uma “Uma Educação física Crítica Ambiental”.

Deste modo, entendendo a relação estabelecida na educação física entre corpo, ambiente, movimento e cultura, como apontado por Sanches e Betti (2008), tais discussões também são necessárias e não são deslocadas do seu contexto. Afinal, o componente curricular está ligado às problemáticas do capitalismo, consumismo e entre outros “ismos” que interferem no seu cotidiano. Dentre os exemplos referentes às demandas ambientais na educação física, Gonçalves (2024, p. 60) cita “como as mudanças climáticas afetam realizar práticas corporais de diferentes indivíduos, historicidade e territorialidade na problematização da dualidade entre um mundo humano e o natural”.

Outro tema encontrado são os fatores desencadeadores das violências, podendo ser, para alguns, por causas não definidas, fatores internos, externos ao sujeito ou mistos. Assim, tanto questões emocionais, sociais, identitárias, são citadas, como também podem ser citados fatores mistos, o quais são a relação entre fatores internos e externos. Essa leitura permite que façamos uma visão não psicologizante (os quais são pautados somente nas emoções e no sujeito), como também não continuamos numa visão sociologizante (que leva somente questões políticas e sociais como determinantes), entendendo a necessidade de visualizar ambas.

Quanto à intencionalidade, 4 são os temas: há aqueles(as) que acreditam no viés reprodução de violências, ou seja, que não há intencionalidade é apenas reprodução de algo, enquanto outros(as) acreditam que essa existe sendo efetivada para: 1 - buscar passar do limite, 2 - gerar algo positivo para si ou 3 - algo negativo para o outro. Sobre “passar do limite” e “gerar algo positivo para si” é defendido que nem sempre há um caráter de desejo destrutivo na violência, pode ser, especialmente, para sanar uma vontade própria, o que passa do limite do outro, e que seria definido nesse caráter instrumental como agressão por Charlot (2002), que trata também como violência. Ademais, essa concepção de passar do limite do outro colabora com parágrafos anteriores que citamos, considerando a produção de temas que dizem que a violência é a “sobreposição da individualidade”.

Além disso, a dimensão das diversas consequências que a violência pode trazer sendo definidas por qualidade: negativas, por intensidade, tempo - como: profundas e com resoluções de longo prazo -, e, por fim, por esferas afetadas, sendo citadas: física, mental/psicológica, moral, verbal, sexual, social, espiritual, patrimonial, institucionais, virtual, ultrapassando a versão didática do meu modelo que se apoia somente nas 5 áreas da

Lei Maria da Penha (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), explicitadas em Brasil (2006) ou no Instituto Maria da Penha (*s.d*).

Deste modo, é necessário olhar esses fatores que podem qualificar uma relação de violência, seja pelos efetivos negativos, pelo tempo ou intensidade, e que poderiam inclusive serem questionadas se pode haver variantes, ou seja: é possível ter violências que não sejam profundas ou com resoluções de longo prazo?

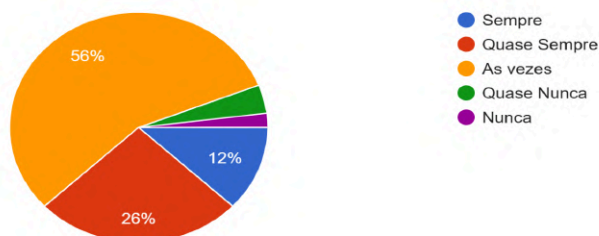
Por último, professores(as) - nas suas concepções - colocam condicionantes do que é e o que não é violência. Dentre aquilo que eles definem como condições necessárias, há: coação de qualquer natureza (ou seja, retirada do direito de consentimento do outro, reforçando a ideia do passar do limite), qualquer ação que gere algo negativo ao outro - é importante visualizar que, partindo dessa lógica, qualquer coisa que incomode ou gere algo negativo para o outro pode ser considerado violência, tornando-se muito abstrato, pois a definição de violência se daria somente para aquele(a) que se julga vítima e não todos sujeitos envolvidos no contexto. Abramovay (2006) e Abramovay e Rua (2002) alertam que a garantia do estatuto de violência é avaliação da vítima, do(a) agressor(a) e da testemunha. Obviamente, em situações em que há somente a suposta vítima e o(a) violentador(a), essa questão também é mais complexa, contudo, a individualização e subjetivação da violência pode ser um caminho perigoso.

Outra condicionante é: ter duas ou mais pessoas (aqui, a violência é tratada como fenômeno unicamente entre humanos, novamente não são considerados, por exemplo, animais, que podem ser vítimas). Já o que não seria violência, as respostas são: autodefesa, apenas física (reforçando que essa não é a única forma de violência, como apontado nas diferentes esferas trazidas em parágrafos acima), liberdade de expressão, “Qualquer ato físico ou verbal que desrespeite ou machuque o outro ser humano. Lembrando - sempre que situações de xenofobia, homofobia, transfobia, racismo não são opiniões. A sociedade faz confusão com violência e liberdade de expressão para que se perpetuem esses discursos criminosos.” (citando a confusão que pessoas fazem de discursos criminosos/violentos com a liberdade de expressão) que também é explicitado na literatura por Charlot (2020, p. 160): “[...] de modo que a sociedade contemporânea associa, muito racionalmente, liberalismo econômico, liberdade de opinião e de costumes, e repressão autoritária à insubmissão à sua lógica.”

4.2 O que professores(as) relatam sobre a violência NA educação física?

Figura 30 - Frequência de episódios de violência na educação física segundo docentes

Com qual grau de frequência acontece esses tipos de episódios de violências NA Educação Física?
50 respostas



Fonte: Acervo do autor.

Inicia-se esse tópico com o gráfico que representa, conforme os(as) professores(as), a frequência do acontecimento de episódios relacionados às violências na educação física. Essa pergunta foi realizada com respostas múltiplas escolhas, em que maioria (56%) - ou 28 pessoas da amostra - consideram que esse fenômeno acontece às vezes, seguido de 26% ou 13 pessoas que acreditam que acontecem quase sempre e 12% ou 6 pessoas que compreendem que acontece sempre; quanto àqueles(as) que entendem que esse fenômeno acontece quase nunca ou nunca, têm-se respectivamente 4% ou 2 pessoas e 2% ou 1 pessoa.

Juntando esses dados em 3 blocos, há 56% que acreditam que essa violência é mais ou menos cotidiana e 26%+12% (total de 38% ou 19 pessoas) acreditam que essa é cotidiana, enquanto apenas 6% ou 3 pessoas entendem essa violência como incomum. Assim, apesar da amostra não representar o total de professores(as) de educação física do município e da maioria entender essa violência como mais ou menos cotidiana, há uma parcela ainda grande de 38% que qualifica como cotidiana, bastante superior àqueles(as) que consideram um fenômeno incomum.

Partindo desses dados, definimos o que é violência NA educação física: é aquela violência externa à especificidade da educação física e da escola que, por algum motivo, surge nas aulas desse componente curricular e em seus arredores. Essa é próxima à violência na escola, podendo ser considerada uma das suas ramificações, com a especificidade que aqui ela surge nas aulas desta disciplina, contudo poderia surgir em qualquer aula, ou em qualquer espaço.

Mais detalhes dessas violências serão discutidos abaixo, a partir da divisão construída em:

1-Violência Patrimonial (Danos ao patrimônio (Privado e Público); Retirada de bens; Briga por Material), 2- Violência Interpessoal (Contra a pessoa ou o que ela é) dividida em 3 subcategorias: 2.1 Violências Gerais: Brigas, empurrões, chutes, socos, atritos, Briga de Facções; Xingamentos, ameaças, constrangimento, bullying. 2.2 Violências contra grupos marginalizados ou participantes: Preconceitos, Estigmas, Exclusão, Segregação, Discriminações, Apelidos Pejorativos a formas de ser/existir se movimentar; Gordofobia, LGBTQIAP+fobia, Racismo, Sexismo/Misoginia, Capacitismo; Preconceito sobre habilidades motoras; Importunação Sexual. 2.3 Violência Profissional*: Questionamento, Desvalorização, Intervenção contra a disciplina, o professor, e sua metodologia durante as aulas; Desimportância e Compreensão da disciplina como lazer e sem fins pedagógicos; Pouca assistência; Perseguição; Estigma de Tarado(a); Privação da participação do(a) aluno na disciplina; Questionamentos sobre a forma de trabalhar. 3- Narcotráfico/Briga de Facção. 4- Não respondeu ou não identificou violência na Educação física.

Portanto, professores(as), ao falarem, explicitam diversas ações de violência na educação física escolar, como: xingar, bater, discriminar, empurrar - inseridas como violências gerais (que poderiam acontecer com qualquer pessoa). Além disso, outro ponto importante observado é que, como na sociedade em geral, a violência atinge com mais frequência determinados sujeitos, o mesmo acontece no componente curricular, não à toa: LGBTQIAP+fobia, misoginia/machismo e racismo são pontos citados em diferentes falas.

Seguindo essa linha de pensamento, os grupos marginalizados enfrentam tais desafios não somente ao adentrar a escola, como podem sofrer no espaço da aula de educação física. Mas, para além do supracitado, já são oferecidas pistas sobre espaços-tempo que podem potencializar violências contra esses grupos, como o esporte, em conjunto com a competição, principalmente do futebol e futsal, bastante presentes nos excertos que se referem às violências, como exemplo: “Situações de violência contra os colegas por questões de rivalidade ou reprodução de preconceitos contra determinados grupos em alguns esportes” ou em exemplos de violências gerais: “Agressões físicas e xingamentos. Essas ações geralmente acontecem nas aulas em que conteúdo é relacionado ao futebol”, “Na aula de educação física, presenciei o fato de um aluno que não gostou de ter ficado de fora de uma partida de futsal e foi até seu colega e deu um soco na cara dele.”, “Em uma outra aula, ao realizar um “amistoso” de futsal entre duas turmas, dois rapazes, ambos estudantes do 8º ano, começaram

a se agredir em quadra por conta de comentários que um deles fez sobre o modo de jogar do outro, a fim de instigar uma discussão, fosse por ego ou apenas para se “amostrar” para os demais colegas.”

Contudo, é importante citar que as violências contra os grupos marginalizados não acontecem somente nesse espaço esportivo, há, por exemplo, situações que acontecem nas aulas de outros elementos culturais, como as danças “Na aula de danças de salão para uma turma de 9º ano, por exemplo, alguns alunos começaram a caçoar de um dos meninos que se dedicou um pouco mais para realizar a coreografia passada. A meu ver, esse foi um exemplo de agressão psicológica com o rapaz em questão”.

Assim, ao definir a competição como espaço de violência, detalhes sobre essas formas de competição também seriam necessários para melhor entendimento, pois nem toda competição em si é marcada pela violência⁸⁶. Em complemento, outras violências na educação física são citadas, como a violência patrimonial (que, em alguns casos, é gerada pela briga por material e retirada de bens, seja público ou privado): verificar a ocorrência dessas violências também é importante, pois, além de todas as consequências, a aparição de violências contra patrimônio, de acordo com Becker e Kassouf (2016) está ligado à aparição de agressões físicas.

Quanto a aparição desse fenômeno, Abramovay (2006) cita a violência patrimonial na educação física, mas se referindo ao furto.

Outra medida tem sido a guarda da propriedade, trancando espaços, recorrendo a cadeado para controle, o que indica a assunção de que a escola é lugar perigoso. (...). Eu fui à direção, a direção falou: Ninguém sai se.... Aí no outro dia eu achei só a pochete no banheiro. A direção... eles só falaram: Isso é muito feio. Agora na Educação física estão colocando até cadeado nas portas. Estão colocando até cadeado para ninguém roubar. (Entrevista com aluno, Distrito Federal).

M: Acontece, esse ano mesmo pegaram um livro meu na aula de educação física, eu acho até que eu sei quem foi que pegou, mas eu não vou arranjar confusão, deixa para lá, eu já falei até com a professora. Mas acontece bastante isso, de roubarem os livros dos outros.

Enquanto a briga de facção mencionada pelos(as) docentes — embora não detalhada em suas respostas — também é abordada por Abramovay (2006), que aponta a quadra de Educação física como um dos territórios utilizados por facções, há ainda outro caso semelhante já relatado nesta dissertação: uma notícia do Jornal *Extra* sobre uma aluna do 7º ano, no Rio de Janeiro, que foi baleada e morta durante uma aula de Educação física, em

⁸⁶ Ademais, sobre a competição e os esportes, serão aprofundados no capítulo referente à violência da educação física.

decorrência de uma suposta troca de tiros entre criminosos e a polícia.

Outro dado importante é reforçado por Becker e Kassouf (2016), que inferem que escolas em que há tráfico de drogas nas suas dependências aumentam 1,52 vezes mais chances de agressões físicas, necessitando de intervenções eficazes para contornar tal situação. Além disso, na pergunta sobre intervenções tomadas, é relatado por um(a) docente da minha pesquisa: “Quanto a violência gerada pelas facções quem tenta minimamente solucionar é a gestão, não costumo envolver-me pois já tive alunos faccionados que prontamente ameaçavam o professor.”

Seguindo esse gancho, outra questão importante trazida à tona é a violência contra a disciplina e contra o professor(a), que caberia a classificação violência contra educação física que será abordada em outro capítulo, porém, ao mesmo tempo, elas se confundem quando essa se torna presente dentro da própria aula de Educação física, pois essas intervenções diretas são feitas nas aulas, interferindo inclusive na privação em participar das aulas.

Tabela 3 - Quem são os(as) autores(as) das violências na Educação física?

Quem são os/as autores/as dessas ações violentas?				
Sociedade.				
Comunidade Escolar.			Pessoas do sexo masculino.	Não identificado.
Pessoas Externas.	Profissionais da Educação.	Alunos(as).	Alunos.	
Pessoas estranhas.	Monitores.	Meninos* ou Meninas.	Homens.	
Pais/Responsáveis dos alunos.	Professores(as) de outra disciplina/Pedagogos(as).	Mais ou menos habilidosos(as).		
	Gestores(as).	Crianças.		
	Professores(as) de Educação física.			

Fonte: Acervo do autor.

Quanto àqueles(as) os quais são autores(as) das violências, há uma percepção de protagonistas desde o nível macro (sociedade) até micro (Comunidade escolar: pessoas externas, profissionais da educação e alunos), demonstrando a percepção de diversidade de protagonistas. Além dessas percepções, há citações que indicam predominância de gênero nas ações violentas, em que são citadas pessoas do sexo masculino (em contexto de rivalidade ou reprodução de preconceitos) e homens (são citados por uma docente no contexto de importunação sexual). Ainda sobre a importunação sexual, outro indício pode apontar para

fatores desencadeadores, conforme o excerto: “o professor de Educação física costuma ser visto como o cara ou a moça tarada que vai usar das aulas para abusar dos alunos”. Essa fala evidencia o estigma atribuído ao(à) professor(a) de Educação física, configurando, portanto, uma forma de violência simbólica direcionada a esses(as) profissionais.

No que se refere aos homens como protagonistas, podemos trazer alguns pontos importantes, apontados por Silva, Tibúrcio e Miranda (2020), ao se referir à construção desde da infância da masculinidade em diversos espaços, sendo um dos ambientes a escola, urgindo a necessidade de um viés de gênero emancipatório dentro desse ambiente devido ao seu caráter educativo, plural e diverso. Ainda sobre o tema, Gamas e Pereira (2019) explicam que essa construção social molda atitudes, comportamentos e emoções que devem ser seguidos. Aqueles que se distanciam dessa norma são considerados desviantes e, frequentemente, associados à feminilidade — entendida, nesse contexto, de forma pejorativa — e, consequentemente, à inferioridade.

Neste caminho Lopes Villodres (2019) alerta à possibilidade da construção de uma masculinidade adjetivada como tóxica que se dá por uma série de comportamentos machistas enxergados como traços de expressão de identidade, havendo, dentre eles, a valorização da agressividade para resolução de conflitos, força física e bruta invulnerabilidade, hiper aptidão sexual, entre outras. Dentro dessa lógica, podemos fazer a projeção que essa hiper aptidão e virilidade em conjunto com a subjugação do feminino permite o direito de objetificar mulheres ao ponto de assediá-las, ou mesmo essa força física, brutalidade e agressividade para resolução de conflitos é utilizada nas aulas de Educação física.

Contudo, para além de uma violência *na* Educação física, pode-se considerar também a existência de uma violência *da* Educação física, à medida que certas práticas e valores historicamente consolidados na área contribuem para a reprodução de desigualdades. A competição exacerbada, aliada ao foco no desempenho esportivo — conforme apontam Brito e Santos (2013) — são características centrais da construção hegemônica da masculinidade, facilmente observadas nas aulas, especialmente nas práticas esportivas. Esses elementos acabam por interferir e dificultar a participação conjunta de meninos e meninas nas atividades.

Deste modo, alerto que, em uma competição não saudável, o esporte pode vir aqui como local de exclusão de gênero ou reforço de uma masculinidade tóxica, sendo necessárias intervenções pelo(a) professor(a).⁸⁷

⁸⁷ Mais destas questões serão aprofundadas no próximo capítulo, sobre violência da educação física.

Tabela 4 - Quais são as vítimas das violências na Educação física?

Quem são as vítimas dessas ações violentas?					
Comunidade Escolar em geral.					
Alunos(as)/Discentes/Estudantes.	Pessoas que fogem da norma.	Funcionários.	Pessoas Vulneráveis.	A disciplina/Educação física.	Não identificado ou não respondido.
Negros(as).	Pessoas que fogem do padrão de feminilidade e masculinidade	Professores/as - (Professores/as de Educação física) -Mulheres professoras.	Não especificado		
LGBTQIAP+.	Negros(as).				
Periféricos.	Mulheres e Meninas, ou Pessoas do sexo feminino.				
Periféricos.	LGBTQIAP+.				
Alunos(as) com alguma deficiência ou transtorno.	Periféricos.				
Não/Menos habilidosos(as).					
Menores.					
Meninas ou do sexo feminino.					
Em geral.					

Fonte: Acervo do autor.

Como já citado, diversos sujeitos são inseridos como vítimas, mas algumas características são citadas para esses sujeitos, sendo referentes aos alunos(as): negros(as), LGBTQIAP+, periféricos, alunos(as) com alguma deficiência ou transtorno, não/menos habilidosos(as), menores, meninas ou do sexo feminino. Nesse sentido, situações como racismo, LGBTQI+fobia, classismo, capacitismo, misoginia, sexismo podem ser presentes na educação física, como também preconceitos relacionados à *performance* esportiva (que também estão ligados à forma de competição exagerada, reforçada neste capítulo).

Apesar disso, há quem também cita que as vítimas são alunos(as) em geral, reforçando que outros sujeitos não estão isentos de algumas violências. Quanto aos professores(as), as características citadas são: ser professor(a) de educação física e/ou ser professora mulher,

indicando aqui convergência se for uma professora mulher de educação física, sendo, então, vítima por ser mulher e por ser professora do componente.

Isso novamente pode ser explicado para além do contexto geral de machismo, masculinidades tóxicas na sociedade em que vivemos, também pelo perfil histórico valorizado na educação física escolar que, segundo Venâncio e Nóbrega (2020), valorizou cotidianamente a imagem de homens, brancos e heterossexuais. Sendo assim, também seria uma violência *da* educação física e *contra* a professora de educação física. Quanto ao agravante de ser professora do componente citado, pode ser devido à marginalização da disciplina no ambiente escolar.⁸⁸

Dentro dessa lógica, comum, é citado também que “pessoas que fogem dos padrões normativos” são grupos de risco para determinadas violências, não sendo citadas quem são essas pessoas, porém, perante o contexto, podemos pressupor que são pessoas que estão dentro desse ambiente de aula, sendo novamente professores(as) e alunos(as) com as características aqui já citadas de gênero, raça, sexualidade, performance, entre outros.

Por fim, em uma percepção mais ampla das vítimas, os(as) professores(as) também mencionam o componente curricular como uma delas. Embora não seja explicitado de forma específica como isso ocorre, é possível inferir que se referem a ações que podem ser compreendidas como formas de violência contra a Educação física escolar. Mesmo quando essas ações não são direcionadas diretamente à disciplina, ainda assim podem afetá-la negativamente.

Tabela 5 - Quais são as consequências das violências na Educação física para a vítima?

Que consequências são geralmente geradas à vítima após essas ações?							
Físicas.	Psicológicas.		Mora is.	Sexua is.	Patrimonial.		Não Respon di do ou Não Identifica do.
					Patrimônio Cultural (Pedagógico e Profissional).	Patrimôni o Financeir o.	
Ferimentos/Machucados/Hematomas.	Sentimentos Inibidores.	Sentimentos de reatividade	Não explicitado.		Suspensão da aula prática, comprometimento no desenvolvimento escolar, infrequência e perda do conteúdo da aula e até saída da	Desigualdade Social.	

⁸⁸ A qual me aprofundi mais à frente.

				escola.		
	Constrangimento e Repreendimento.	Agressividade, Revolta, Raiva, Menosprezo.		Insegurança, vergonha ou medo para participar da aula e das atividades ou não participação; Não gostar da Educação física.		
	Frustração, Desmotivação e Desânimo e Desvalorização.			Desvalorização da profissão.		
	Retração, afastamento, sensação de exclusão ou de não pertencimento.			Desistência da docência.		
	Insegurança e Medo; Tristeza, Sensação de Impotência.					

Fonte: Acervo do autor.

No que diz respeito às consequências dessas violências, os(as) docentes identificam impactos em diferentes esferas: física, psicológica, sexual, moral e patrimonial. Essa classificação foi elaborada com base nos comentários dos(as) participantes. As consequências físicas referem-se a danos corporais, como hematomas; já as psicológicas abrangem diversos sentimentos, os quais foram organizados de forma didática em duas categorias: sentimentos “inibidores” — que tendem a provocar retraimento — e sentimentos “de reatividade” — que, em geral, desencadeiam algum tipo de reatividade⁸⁹.

Sobre as esferas patrimoniais, há, desde uma percepção macro de *desigualdade social* como micro, que podemos relacionar, pois essa desigualdade social pode ser advinda das consequências negativas para aprendizagem do sujeito ou para o ensino do(a) professor(a) como “diminuição de frequência, desmotivação para participar das aulas, saída da escola etc., sendo consequências negativas que são específicas do fator escolar”. No mesmo viés, mas focado na violência escolar em geral e não do componente da educação física, Abramovay (2006) cita impactos parecidos com esses, como diminuição da frequência, evasão, entre outros.

⁸⁹ Essa divisão é meramente didática, entendendo que sentimentos como, por exemplo, tristeza, também podem gerar impulsão de algum comportamento.

Entre as diferentes intenções citadas, é possível realizar uma divisão didática entre dois grupos. O primeiro é composto por aqueles(as) que compreendem a violência como uma ação sem intencionalidade, resultante da reprodução de práticas, como consequência de um sistema ou da falta de conhecimento. O segundo grupo é formado por aqueles(as) que identificam dois tipos de intencionalidade: a de causar algo negativo ao outro ou a algo, e a de obter algum benefício próprio, ou seja, causar algo positivo para si.

1- Causar algo negativo para alguém: Amedrontar, ameaçar, dominar, reprimir, ofender, inibir, coagir, diminuir, constranger, humilhar, denegrir, ridicularizar, desmotivar, disseminar ódio, causar dor, atingir, desmoralizar, machucar, excluir, oprimir - O outro; Punir, constranger e fazer-se sentir culpada a criança para participar da atividade - Criança; Dizer que outras disciplinas são mais importantes, retirar o local do trabalho do professor EF - Profissional; Segregar, Excluir – Grupos.

2-Causar algo positivo para si: Se sentir melhor ou maior; extravasar raiva, autoafirmação; Demonstrar força, poder, vitória e superioridade ao outro/ seus pares; Imposição Ideológica/Demonstração de poder, intolerância e disseminação de ódio/Trazer ambiente propício para seu controle; Maior participação no futebol; Conseguir participação da criança.

3-Não há intencionalidade: Reprodução de comportamento da comunidade; Consequência do sistema; Falta de informação. 4- Não respondido: É respondido o fator desencadeador como “falta de diálogo” e não intenção em si. 5- Não Identificado

Apesar dessa divisão didática, em várias situações presentes nos excertos, docentes relatam, ao mesmo tempo, intenções dos atores de afetar negativamente o outro e buscar condições positivas para si, como é o exemplo em que constranger uma criança (buscar algo negativo para ela) é utilizado como instrumento para conseguir participação desta (buscar algo positivo para si), mostrando que as ações podem ter duplas intencionalidades, como também um caráter misto⁹⁰. Afinal, é possível, por exemplo, que o segregar/excluir um grupo (buscar algo negativo para outro) também seja uma forma de demonstrar força (buscar algo positivo para si).

Tabela 6 - Há consentimento nas violências na Educação física?

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.			
Sim.	Não.	Parcialmente.	Não respondido.

⁹⁰ Dentro da lógica, de acordo com Charlot (2002), por haver uma ação como instrumento para chegar a outra, isso seria agressão, não violência.

		Dependendo das condições.	Dependendo do sujeito.	
Diálogo violento entre os envolvidos, permitindo abertura. *Aparentemente, aqueles que concordam haver consentimento fizeram a confusão entre: consentimento da vítima e consciência dos atos pelo agressor.*	É um ataque unilateral. Está contra a lógica tomada pelos(as) outros sujeitos. Há posturas que demonstram incômodo (choro ou reclamação) ou ações contra essas violências, ainda que seja em forma de agressão (retaliação ou revidar). Nenhuma vítima consente. * Existem mecanismos de ocultação de violência pelo sistema./Alguns não identificam como violência/Há normalização de algumas violências.	Vias de Resolução Falhas e que prejudicam o lado mais fraco.	Falta de conhecimento de como lidar. Por crença que não podem participar. (Menos habilidosos).	

Fonte: Acervo do autor.

A maioria entende supostamente que não há consentimento, dentre aqueles(as) que dizem haver, visto que é notável uma confusão ao explicitar sua opinião, sendo notável que confundiram a capacidade de consentir do sujeito violentado com o nível de consciência do(a) autor(a) da violência sobre o que estava fazendo. Esta dificuldade de compreensão da pergunta é perceptível, também, por um dos pesquisados, que responde que a pergunta não ficou clara.

Apesar de determinada situação, há sujeitos que fazem de outra forma a defesa de que existe consentimento: a partir do diálogo violento entre os envolvidos ou também é citado para reforçar que não há consentimento que “Alguns não identificam como violência/Há normalização de algumas violências”. Murad, Santos e Silva (2018) trazem relatos parecidos na educação física, em que determinadas violências são normalizadas e enxergadas como brincadeiras de colegas, assim, utilizando também da intimidade para naturalizar as violências, levando a não comunicarem ao professor, colaborando para a continuação de violências.

Mas, além disso, Abramovay (2006) cita também uma cultura que estigmatiza a vítima como fraca, perdedora e outras características pejorativas, o que pode levar essa a também

não denunciar. Além do mais, outro reforço de não consentimento vem da afirmação de que “Existem mecanismos de ocultação de violência pelo sistema”, dando a entender que determinadas violências são naturalizadas e ocultadas, impedindo a capacidade de consentimento dos sujeitos, mas também dificultando a visualização dessa violência.

Assim, essa questão leva a outra problemática, pois se a violência não é visualizada ou não é comunicada, prevalece a impunidade e a corrupção, que, segundo Murad, Santos e Silva (2018) são elementos multiplicadores de violência em quantidade e qualidade. Na mesma lógica, Abramovay (2006) aponta que, quando as violências se tornam repetitivas e permanecem impunes, perde-se a ideia de cidadania e a confiança nas instituições. Segundo o autor, há casos extremos que envolvem, inclusive, o andar armado (Abramovay, 2006, p. 24):

Destaca-se também a associação entre ser vítima e passar a andar armado, o que indica que a impunidade em relação aos agressores, o sentimento de insegurança estimula que se assuma o papel que seria das instituições, ou seja, de justiceiro, de considerar que há que se cuidar pelo emprego de armas. O círculo de violências é alimentado e se tem a possibilidade de que a vítima hoje passe a ser um agressor amanhã.

Além disso, aqueles(as) que acreditam que não há consentimento oferecem indícios como a crença de que nenhuma vítima consente^{*91}, entre outras percepções, como: tratar-se de um ataque unilateral, estar em desacordo com a lógica adotada pelos(as) demais sujeitos, e a presença de posturas que demonstram incômodo (como choro ou reclamação) ou ações de enfrentamento às violências — ainda que por meio da agressão (retaliação ou revide). Essa última percepção reforça a compreensão desenvolvida ao longo deste texto sobre o ciclo da violência, que se perpetua a partir de uma ação violenta.

Já aqueles(as) que acreditam haver consentimento parcial apontam questões como: falhas nas vias de resolução, que prejudicam o lado mais vulnerável; falta de conhecimento sobre como lidar com a situação; e a crença de que não podem participar do processo. Assim, tanto as vias de resolução frágeis quanto os mecanismos que ocultam as violências nos levam a compreender que, em determinadas situações, o silenciamento imposto impede, total ou parcialmente, o exercício do direito de escolha por parte da vítima. Além disso, como também citado, há uma falta de conhecimento por parte das vítimas sobre como enfrentar essas situações, o que evidencia a necessidade de formação e orientação sobre a temática da violência.

⁹¹ Novamente cito exemplos de clube da luta.

Outro ponto utilizado para afirmar que há consentimento é a crença de que não podem participar. Nesse caso, se refere aos menos habilidosos nas aulas de educação física, que iremos aprofundar melhor sobre também no capítulo de violência *da* educação física, entendendo que essa é específica dela.

Tabela 7 - Quais são as intervenções tomadas sobre as violências na Educação física?

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?						
Medidas Conscientizadoras.		Medidas Coercitivas.	Medidas impeditivas	Não detalhado	Nenhuma ação/Ausência de Ações Concretas/Ignorar.	Não respondido
Com teor pedagógico planejado.	Sem necessariamente teor pedagógico planejado.					
Ação Pedagógica firme e constante/Intervenções pedagógicas e cognitivas. Palestras sobre bullying e suas consequências. Conscientização em reunião com pais. Dialogar /Formação sobre a temática. EF a luz da justiça social(*sexualidade, etnias, gênero, entre outros tantos assuntos a fim de quebrar paradigmas e ideias engessadas que vão contra a inclusão, tolerância e cordialidade entre os indivíduos.) Panfletos e reuniões sobre a importância da EF, mostrar resultados do trabalho.	Diálogo/Conversa, Conscientizar, Mediação, Repreensão. Enviar/Encaminhar para a gestão escolar. (Facções e Casos extremos) - *Há casos invisibilizados ou normalizados). Comunicar aos pais/responsáveis.	Ameaça, Punições, Advertências e Suspensão).	Interrupção da violência.	Resolução de conflitos. Impor limites.		

Fonte: Acervo do autor.

Em relação às intervenções adotadas, as respostas nos oferecem pistas perceptíveis nas falas de alguns professores e professoras, indicando que também recorrem a medidas variadas, de forma subjetiva e conforme a situação. Em geral, o diálogo, a conscientização e a interrupção das violências são utilizados em casos considerados mais leves, enquanto, nos

casos mais graves, há presença de punições, encaminhamentos para a gestão e conversas com os responsáveis.

Contudo, é importante problematizar um ponto central: o que é considerado grave por um(a) professor(a) pode não ser percebido da mesma forma por outro(a), o que gera diferentes formas de lidar com situações semelhantes e, conseqüentemente, possíveis incoerências nas intervenções realizadas.

As alternativas de punições acionadas pelas escolas são as mais variadas e não têm, necessariamente, uma equivalência direta com o tipo de atos realizados pelos alunos, sendo que em muitos casos uma punição mais severa é aplicada em casos de indisciplina ou comportamentos que violam as regras da escola. O que sugere certa indeterminação que pode banalizar, confundir os alunos, enfraquecer a legitimidade da ação da escola e até mesmo incentivar certo autoritarismo. (Abramovay, 2006, p. 340).

Quanto às diversas alternativas, na pesquisa, as punições se referem a “advertências” e “suspensão”, porém podemos fazer relação também com algumas que foram inseridas nas medidas sem planejamento pedagógico, como “mandar para coordenação” ou solicitar os responsáveis. Assim, tais medidas são próximas das citadas Abramovay (2006), como “punições”, exemplo: “O professor deu ponto negativo”, “Foi mandado para fora da sala”, “Sua mãe, pai ou responsável teve que comparecer à escola”, “Recebeu advertência oral”.

Ainda sobre o encaminhamento da gestão, alguns professores(as) indicam que essa ação não é considerada uma medida efetiva, pois a gestão pode invisibilizar ou normalizar determinadas violências. Dentre as intervenções propostas, há também aqueles(as) que indicam que não é tomada nenhuma intervenção. Essa postura de inação pode ser mobilizada pela falta de preparo - já citada em alguns momentos do texto, e que também é reforçada por Abramovay (2006) - ou pelo medo de represálias, citada na pesquisa e que também é incluída na pesquisa de Abramovay (2006). Segundo Murad, Santos e Silva (2018), a presença de facções reforça “a lei do silêncio”. Entendendo a complexidade disso, é importante citar que, ao mesmo tempo, essa inação pode ser responsável pela naturalização de comportamentos violentos, que também é citada nos temas acima.

Ademais, apesar da conscientização ser bastante citada, poucos(as) citam de fato uma prática pedagógica planejada, partindo dessas situações problemas. Assim, em um número pequeno (8) professores(as), de alguma forma, utilizam suas aulas como instrumento para tentar enfrentar, resolver ou prevenir violências. Dentro disso, mesmo que a violência contra grupos marginalizados seja reforçada ao longo do formulário, apenas 2 docentes citam a Educação física à luz de temáticas ligadas à justiça social como medida. Deste modo,

reforça-se a importância de que ações planejadas também sejam tomadas pelos(as) docentes, contudo perante essas situações também é necessário preparo pedagógico e técnico, entendendo a multiplicidade dessas violências.

Dentro desse contexto, há experiências formativas positivas como a apontado por Venâncio *et al.* (2021), em que, na disciplina de didática do curso de educação física, o planejamento da professora em conjunto com monitores(as) e alunos(as) permite que alguns temas fossem apontados, como: (in)equidade; racismo; criticidade, reflexão e empoderamento; proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários.

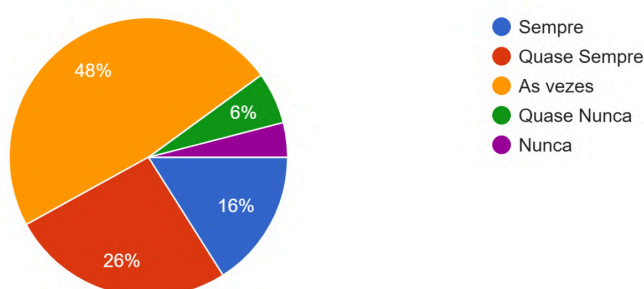
Além disso, outro tema produzido diz respeito a algumas medidas que não puderam ser classificadas de forma mais aprimorada por não haver maiores detalhes, sendo essas: resolução de conflitos e imposição de limites. Portanto, essas ficaram sem classificação, pois, por exemplo, a interrupção da violência podia vir tanto por medidas conscientes como punitivas, não ficando evidente qual das duas. Assim, é possível se perguntar quais estratégias de resolução de conflitos? Como são feitas? Quais limites são impostos?

4.3 O que professores(as) relatam sobre a violência da educação física?

Figura 31 - Frequência de episódios de violência da educação física segundo docentes

Com qual grau de frequência acontece esses tipos de episódios de violências DA Educação Física?

50 respostas



Fonte: Acervo do autor.

No gráfico acima, 48% dos(as) professores(as) — ou 24 respondentes — relatam que a violência nas aulas de Educação física ocorre “às vezes”. Já o grupo que percebe essa violência como frequente é representado por 26% e 16%, que a qualificam como “quase sempre” ou “sempre”, respectivamente, totalizando 42% ou 21 professores(as) da amostra. Por fim, aqueles(as) que consideram a violência como algo incomum somam 10% ou 5

peessoas: 6% (3 respondentes) indicam que ela ocorre “quase nunca”, enquanto 4% (2 respondentes) acreditam que esse fenômeno “nunca” acontece. Diante disso, observa-se que a maioria dos(as) docentes acredita haver maior probabilidade de que a violência ocorra em algum momento nas aulas de Educação Física, do que o contrário.

Mas afinal, o que seria, então, uma violência *da* Educação física? Diferentemente do conceito mais amplo de violência escolar, a violência *da* Educação física é aquela que ocorre especificamente durante as aulas dessa disciplina e nos ambientes a ela relacionados. Trata-se de um tipo de violência que possui características próprias, relacionadas à natureza da Educação física, e que dificilmente se manifestaria, por exemplo, em aulas de Biologia ou Matemática.

Dessa forma, pode-se compreender essa violência como uma subcategoria da violência escolar, em que uma disciplina assume contornos específicos a partir de sua própria dinâmica, conteúdo e forma de organização. Quanto a qualidade das violências pode ser definida como 1- Violências Gerais (Não Identificado pelos sujeitos, relação específica com a Educação física)

ou Não respondido de forma direta): Diversas formas físicas/Lesão Corporal; Verbal, Intervir negativamente nas aulas; Insurgir contra normas de convivência; Bater, empurrar, chutar, brigar; Exclusão, Acusações, Ameaças, Conflitos, Desunião, Ofensas/Insultos, Constrangimento, Deboches/Zombamentos, Palavras Inadequadas, Xingamentos, Destratamento e Menosprezo contra colegas; Menosprezar conselho dos professores; Perseguição, humilhação, apelido, tomar pertences.

2- Contra grupos marginalizados ou que fogem das normas: Despreparo do(a) professor(a) para a diversidade; Homofobia, Capacitismo, LBQI+fobia, Sexismo e Violência de Gênero; Comentários e Preconceitos sobre o corpo (pesos e formas corporais) ou desempenho dos colegas; Exclusão de determinados grupos-dentre eles, menos habilidosos; Ridicularização, Vaia, Apelidos e Ameaças, Discussões, Xingamentos, Insultos, Acusações; Extrema pobreza, Negligência Familiar, Fome, Brigas de Narcotráfico.

3- Da competição (No esporte, de materiais, os contatos físicos, etc.): Lesões corporais; empurrões, tapas, socos, chutes, jogo perigoso, bater, beliscar, chutar bola no colega; Invasão dos pais no espaço de aula; exclusão de alguns, comentários maldosos ou pejorativos, apelidos, xingamentos., ridicularização, vaia, e ameaças, discussões, insultos, acusações; Violência de Gênero. (violência contra grupo).

4- Contra à escola (*imagem do professor* e Contra Educação física:

Constrangimento, exclusões, assédios, piadas, e omissões de outros professores/gestão; Parar aulas, retirar alunos indisciplinados/Chantagem, Inserção de alunos (vagos); Ausência de materiais específicos; espaços inadequados e insalubres; Cref; A delimitação de conteúdos por parte do professor para aquilo que ele domina. 5- Não identificado

Nesse contexto, os(as) docentes citam uma série de violências, embora nem todas permitam identificar, a partir dos excertos, uma relação específica com a disciplina de Educação física. Por essa razão, essas manifestações foram classificadas como violências gerais. Entre elas, destacam-se diversas expressões do fenômeno, como: tomada de pertences, exclusão, lesão corporal, entre outras. Embora não se descarte a possibilidade de que essas violências possam assumir características específicas dentro do componente curricular da Educação física, optou-se por não aprofundá-las neste momento, a fim de evitar interpretações equivocadas ou generalizações indevidas.

Quanto a um dos temas produzidos, que é a violência “Contra Grupos Marginalizados ou que fogem das normas” é semelhante à citada no tópico de violência *na* educação física, ao ser direcionada para os mesmos grupos, contudo aderindo sua especificidade. Além disso, aqui, os subtemas indicam diversas formas de violência, desde Ridicularização, Vaia, Apelidos e Ameaças, Discussões, Xingamentos, Insultos, Acusações, como também exclusão de determinados grupos - dentre eles, os menos habilidosos. Assim, para além da lógica das habilidades motoras cotidianamente utilizadas nas aulas de Educação Física, há outras manifestações referidas ao corpo de sujeitos, comentários e preconceitos sobre o corpo (pesos e formas corporais) ou desempenho dos colegas.

Pensando nisso, sustento que essas violências referentes a desempenho, a habilidades motoras ou ao corpo podem ser devido a essas características serem pontos vitais da disciplina, que podem entrar logicamente em maior evidência nesse componente através da experimentação dos elementos culturais/práticas corporais e que se não houver uma mediação crítica pode gerar situações problemáticas. Um exemplo disso, inclusive, é observado nas respostas do formulário “Nas aulas de educação física os estudantes estão mais vulneráveis a demonstrar suas fragilidades ou déficits, principalmente físicos, assim como os/as alunos/as também se sentem mais “permitidos” a se utilizar disso para zombar dos colegas de alguma forma.”

Além disso, essa violência contra grupos marginalizados pode se relacionar e ser reforçada por outro tema produzido que diz respeito à violência “Da Competição (No esporte, de materiais, os contatos físicos etc.)” que, conforme explicitado no próprio tema, geralmente,

acontece no contexto de esporte ou competição, podendo ser acarretada por esses ou pela sua lógica interna, em que há contato físico, disputa de materiais etc.

Assim, essas violências são potencializadas pela forma como a disciplina é tratada, especialmente pelo foco no elemento cultural dos esportes, que, segundo Soares *et al.* (1992), podem reproduzir valores capitalistas:

No entanto, as características com que se reveste — exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas — revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade.

Por outro lado, os pressupostos para o aprendizado do esporte, tais como o domínio dos elementos técnico-táticos e as condições fisiológicas para a sua prática, demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo. Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. Para o programa de esporte, se apresenta a exigência de “desmitificar-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo em um determinado contexto sócio-econômico-político cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

(Soares et al., 1992, p. 48-49).

No entanto, os esportes não apenas reproduzem valores capitalistas, como muitos já são concebidos ou estruturados com base nesses princípios, incorporando elementos como a competição, a classificação, a seleção, a comparação, a performance e a busca pela vitória (Vago, 1996). Deste modo, esses esportes pautados em valores da sobreposição de um sobre o outro podem colaborar com a concepção já apontada de violência⁹².

Diante disso, de acordo com Bracht (1992), existe uma relação de condicionamento mútuo (de forma não simétrica) entre o desenvolvimento da educação física e o esporte. Nesse sentido, a escola pode ser utilizada como base da pirâmide esportiva, ou seja, instrumentalizada para o esporte de rendimento, considerando esses valores reforçados, problemáticos e que podem ser percebidos como violências da educação física. Dentro disso,

⁹² O contexto de violência dentro do esporte é visto de diversas formas, não à toa, cotidianamente, vemos confrontos de torcidas organizadas. Dentre esses ocorridos, há o caso de 2025, em que um torcedor foi estuprado por torcedor pelo time rival. Essa situação mostra o caráter danoso dessa rivalidade.

Gonzalez (2020) cita algumas características dessa prática tradicional ou esportivizada:

- estarem centradas em preparar as equipes para as competições, ou seja, as aulas não estão destinadas a assegurar que todos os alunos e todas as alunas aprendam uma modalidade para usufruir da sua prática no tempo livre e, sim, a conseguir êxitos esportivos;
- estarem orientadas apenas aos mais habilidosos ou aos muito altos que podem representar a escola e ter sucesso em algumas modalidades esportivas (basquete, vôlei, handebol e futebol);
- excluírem a maioria dos alunos, particularmente os que carecem de “talento”;
- não dar as mesmas oportunidades de participar das aulas a meninos e meninas;
- assumir formato de treino, orientada a melhora de aspectos técnicos ou táticos, sem tematizar outros conteúdos importantes para entender o esporte enquanto fenômeno sociocultural;
- serem desprovidas de qualquer tipo de explicação sobre as razões que levaram a escolher este ou aquele conteúdo.

Neste contexto, Soares *et al.* (1992) reforçam a importância de um olhar pedagógico para o esporte, sendo um esporte *da* escola e não um esporte *na* escola. Próximo a essa conceituação, temos a percepção de Vago (1996), que diferencia esporte *na* escola e esporte *da* escola, em que a primeira é marcada pela reprodução passiva dos fenômenos esportivos no ambiente escolar, enquanto a segunda representa um movimento de tensão e de pedagogização do esporte, assumindo códigos e funções escolares e: “com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte”, isto é, “outros valores a partir da escola (a solidariedade esportiva, a participação, o respeito à diferença, o lúdico”.

Ou seja:

A escola pode, por exemplo, problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo. Agindo assim, ela produz outra forma de apropriação do esporte, produz outro conhecimento acerca do esporte.

Enfim, produz outra prática cultural de esporte. Com ela, a escola vai tensionar com os códigos dominantes da sociedade agregados ao esporte (principalmente com a exclusão da prática cultural de esporte a que a ampla maioria dos alunos é submetida e com a ideia de rendimento e performance que predominantemente orientam o seu ensino na escola). E essa tensão é possível porque o ensino produzido e realizado na escola não se encerra nele mesmo.

Assim, consideramos aqui uma violência *da* educação física, pois, aqui, a competição⁹³, seja ela parte da aula ou mesmo criada entre os(as) discentes, é um

⁹³ Contudo, professores(as) que trabalham com faixa etária mais infantil entendem como processo normal daqueles indivíduos em fase egocêntrica, assim sobre essa que diz respeito à fase maturacional, não me aprofundei.

potencializador de diferentes violências por meio das suas especificidades. No mesmo caminho, Murad, Santos e Silva (2018) citam que a competição exacerbada que pode ser reforçada na disciplina e também as aulas em um “espaço livre” contribuem para algumas violências acontecerem.

Deste modo, os achados da pesquisa estão no mesmo caminho, afinal, é acrescentado pelos(as) pesquisando(as) que essas violências acontecem no contexto da competição (inclusive a indevida), especialmente na derrota como precedente de violência. Além disso, outros fatores influenciam que essa surja no esporte, seja a não compreensão de regras, a dificuldade de expressar insatisfação ou transgressão, em um jogo perigoso ou um maior contato físico em esportes coletivos, como também na disputa por materiais/brinquedos.

Quanto ao futebol, não é novidade que ele seja bastante citado como espaço-tempo de violências *na* educação física, pois, próximo a tais afirmações, é evidenciado por Maldonado e Martins (2023) que há exclusão de diversos grupos pelo futebol midiático, como: mulheres, pessoas LGBTQIAP+, as mais descoordenadas, de baixa estatura, idosas, refugiadas, pessoas de rua, indígenas, pessoas com deficiência, entre outras. Enquanto Abramovay (2006) cita outras formas de violência em que a prática corporal/elemento cultural futebol e o espaço da quadra⁹⁴ é um ambiente privilegiado para surgirem esses tipos de agressões físicas geralmente iniciadas por agressões verbais direcionadas às dinâmicas do jogo (faltas, erros, entre outros).

Próximo disso, temos alguns exemplos já demonstrados na literatura, como Murad, Santos e Silva (2018) exemplificam casos em que discentes com boas habilidades motoras usam os esportes nas aulas para usufruir da violência ao implicar com discentes que não tenham habilidades motoras consideradas boas ou vice-versa, ou mesmo quando sujeitos com perfil tímido ficam à margem nas aulas de educação física devido ao seu caráter dinâmico⁹⁵. Assim, conforme a literatura, na educação física, docentes da pesquisa também relatam violências referentes à *performance* e às habilidades motoras, levando inclusive à “*Exclusão de alguns*”. Não à toa, Devede e Peçanha (2010) mostram o *bullying* em diversas formas que dizem respeito ao corpo ou à *performance* divergente da norma esperada. Nesse sentido, surge o desafio da inclusão desses grupos excluídos, de que o erro seja reconhecido no processo de

⁹⁴ “[...] entrada com armas, segundo alunos de um grupo de discussão, é comum: Vários alunos dizem ter visto alunos armados na quadra [de esportes]. Em alguns estabelecimentos, eles garantem que há muita gente que entra armada. Alunos afirmam que utilizam estratégias para burlar qualquer tipo de controle, escondendo as armas até em fundo falso de tênis: Os alunos afirmaram a existência de armas no interior da escola, principalmente facas e canivetes que, muitas vezes, são escondidas no fundo falso do tênis.”

⁹⁵ Aqui, esses podem ser marginalizados por diferentes sujeitos e situações, não “ficam à margem” sozinhos.

aprendizagem pelos(as) discentes e de tornar as dinâmicas do jogo não-espços para violência.

Assim, grupos marginalizados sofrem violências da educação física. Porém, diferente das violências na educação física, nessas, há a compreensão aqui de que elas também podem ser específicas da disciplina, fazendo questionar: Como? Reitero, nestes casos, os repertórios motores, a performance ou a composição corporal, os marcadores identitários em relação às práticas corporais são colocados especificamente em questão nas aulas de Educação física, podendo, então, apesar dessas violências, serem aumentadas por violências extraescolares como gordofobia, machismo, sexismo, misoginia etc., ou ser também uma violência específica dessa disciplina, por ser geralmente nesta, no ambiente escolar, que o corpo e o que ele pode ou não - muitas vezes - é colocado no centro das atividades, todavia, além disso, as práticas corporais ou elementos culturais são dotados de expectativas, valores, culturas de uma sociedade.

Dentro disso, além das violências já relatadas contra aqueles(as) que fogem da norma na *performance* ou comportamento motor, os(as) docentes da pesquisa relatam violência de gênero nesse processo de competição, incluindo até mesmo lesão corporal de uma criança do sexo masculino contra uma criança do sexo feminino e, que como agravante no mesmo caso, há invasão dos pais na quadra para tentar agredir o então agressor. Assim, novamente, grupos marginalizados aparentam ser também bastante afetados não somente com as violências na educação física e sim com as violências da educação física, pois, além da violência de gênero, professores(as) citam haver Capacitismo, LBQTIAP+fobia, Sexismo etc.

Essa relação, por exemplo, já é feita na literatura, sobre as violências de gênero, sexismos, LGBTQIAP+fobia. Murad, Santos e Silva (2018), por exemplo, citam que nos esportes - na educação física - há preconceitos de gênero e homofobia. Um dos fatores que influencia tal fato é a separação das próprias práticas corporais entre práticas “masculinas” e “femininas”. Devide e Peçanha (2010) mostram que meninas que apresentam bom repertório motor são vistas como “meninos” ou “sapatão” enquanto meninos com baixo repertório motor são vistos como “meninas” ou “viadinhos”, mostrando correlação preconceituosa entre os aspectos motores e identidade de gênero e sexualidade, sendo as aulas mistas e coeducativas possibilidades de trabalhar determinada problemática.

Nesta lógica, ainda por Devide e Peçanha (2010), aqueles(as) que fogem da norma esperada são impostos para outra prática corporal. Além disso, outros fatores influenciam todo esse processo, pois, antes mesmo da chegada na educação física, de acordo com Silva

(2023), meninas na sua infância são geralmente presenteadas com bonecas, brinquedos domésticos e meninos com bola, carrinhos, réplicas de armas. Portanto, desde criança, há a demarcação de brincadeiras, atividades motoras ou práticas corporais “de meninos” e “de meninas”

Dito isso, de acordo Murad, Santos e Silva (2018), é necessária atuação consciente para relações de gênero nas aulas, minimizando práticas de exclusão e violência, o que torna mais dificultoso devido à escassez da tematização disso na formação inicial⁹⁶ de professores(as) ou mesmo à abordagem do tema superficialmente, o que seria também uma violência contra a educação física. Além disso, há outros desafios apontados por Murad, Santos e Silva (2018), em que os discentes estão acostumados com aulas separadas por sexo, sendo importante também considerar o fato dos dispositivos legais apontados pelo autor.

Quanto às questões relacionadas ao capacitismo e à dificuldade de inclusão de pessoas com deficiência, um(a) docente relata “Creio que a Educação física, por vezes, acaba sendo excludente com alguns alunos, seja por limitações pessoais dos mesmos ou pela não inclusão de necessidades específicas destes (seja por deficiência física, cognitiva etc.)”, enquanto outro(a): “Assim como a exclusão de alunos menos habilidoso ou mesmo deficientes de momentos de interação coletiva.”.

Assim, apesar de estarmos longe de incluir pessoas fora da norma definida pela sociedade, caminhamos em um olhar mais sensível de uma parcela da sociedade, no que diz respeito ao trato dos corpos dissidentes (há exemplos de documentos que serão citados abaixo), porém é necessário se considerar que no que o conteúdo discursivo difere das ações realmente tomadas ao nível de políticas públicas de inclusão.

Ao contrário disso, enquanto o discurso promove valores como inclusão, igualdade e acessibilidade, ainda há uma série de problemáticas dentro da realidade de nós professores(as) de Educação física. Assim, as barreiras definidas pôr Brasil (2015), em a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015), são: atitudinais, arquitetônicas, de mobilidade/transporte, tecnológicas, de comunicação e entre outras presentes dentro e fora da escola e da aula não permitem que cheguemos nem próximo da Declaração de Salamanca, de Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (1994), em que as Nações se comprometem com uma educação para todos:

⁹⁶ Neste caso, há uma violência dupla, *da* educação física e *contra* ela, a partir de que uma formação inicial não garante a tematização de assuntos tão importantes para a formação docente. A esse respeito, me aprofundo mais à frente.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Em contradição a isso, dentro da realidade do Brasil e de muitos países em desenvolvimento, subdesenvolvidos ou até mesmo desenvolvidos, há superlotação de salas de aulas, ensino metodológico arcaico, falta de recursos e materiais didáticos e entre outras formas de “passar a peneira” que são definidas pelo capitalismo baseado numa falsa concepção de que há meritocracia e somente uma certa minoria alcançará o que é definido como “sucesso escolar”. Indo de acordo com tal afirmativa, com Rodrigues (2003), a escola pública tradicional desenvolveu valores e práticas baseados na homogeneidade (dos conteúdos e dos discentes) que progressivamente acentuam as desigualdades, tornando a escola - que seria para todos(as) - mais um instrumento de exclusão.

Perante tais afirmações, temos o apoio de Sousa *et al.* (2024) em uma pesquisa feita com professores(as) da Prefeitura de Fortaleza que traz dados importantes referentes à dificuldade de inclusão na educação física. Pois, ouvindo-os, percebe-se que de 16 professores(as), cada um enfrenta pelo menos uma das barreiras de inclusão nas aulas de educação física, sendo estas: físicas, atitudinais, tecnológicas, de transporte e de comunicação. Desta forma, os(as) autores(as) reforçam que 13 professores(as) relatam que nas barreiras atitudinais:

[...]há preconceitos entre alunos/as ao utilizar termos pejorativos para se referir a alguém que ele/a considera menos apto para as atividades realizadas em aula, inclusive um/a professor/a relatou que às vezes tal preconceito acaba partindo de professores/as da escola[...] Logo, se torna imprescindível que os/as docentes estejam sempre atentos para não limitar os/as estudantes por qualquer características que tenham, já que é um direito deles/as estarem presentes e incluídos de maneira efetiva na sociedade.

Apesar disso, na pesquisa de Sousa *et al.* (2023), todos(as) os(as) docentes relatam uma postura preocupada com a inclusão, porém é reforçado por eles(as) a necessidade de melhores condições por parte da gestão escolar e prefeitura de Fortaleza para a inclusão ser efetivada. Nesse contexto, é importante citar que a prefeitura já oferece formações voltadas para inclusão de pessoas com deficiência, mas não há pesquisas, por exemplo, sobre a qualidade dessas formações, o impacto dessas e quais ações são efetivadas para condições reais de inclusão por parte da prefeitura (diminuir as barreiras além das atitudinais).

Apesar disso, observam-se algumas evoluções. Um ponto importante a ser destacado é que a Prefeitura Municipal de Fortaleza, assim como Souza, Pereira e Venâncio (2022), reconhece essa questão e tem adotado medidas nesse sentido.

Uma série de obstáculos são enfrentados pelas famílias cotidianamente. É na escola que muitas dessas famílias buscam e encontram apoio. Na rede municipal de ensino de Fortaleza, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com sugestões e ações educativas que ajudam as famílias a compreenderem os processos de aprendizagens dos(as) alunos(as) com NEE. Outras ações envolvem a escola como um todo, inclusive as atividades realizadas nas aulas de EF. O AEE é um serviço da Educação Especial, realizado, prioritariamente na própria escola, sendo o atendimento realizado no turno inverso da escolarização formal.

Dentro desse contexto, há outra violência que pode ser considerada *da* Educação física, mas também *contra* o(a) professor(a) de Educação física, a qual é o “Despreparo do(a) professor(a) para a diversidade”. Esse despreparo para diversidade apesar de não detalhado pelos sujeitos pesquisados, em conjunto com a literatura, pode ser desde a diversidade de identidade (gênero, raça, sexualidade etc.) e diversidade de conteúdos da educação física, ambos reforçados pelo próprio contexto histórico de controle e normatização da educação física.

Podemos observar essa falta de preocupação com a diversidade em diversos momentos da formação histórica da disciplina. Segundo Soares *et al.* (1992), a Educação física esteve historicamente alinhada à ideologia dominante. Bracht (1999) também destaca os períodos marcados pelo militarismo e higienismo, nos quais a disciplina assumia um caráter utilitarista, voltado à formação de uma mão de obra produtiva.

No período do esportivismo/tecnicismo, ainda de acordo com Bracht (1999), houve um forte enfoque na aptidão física e no desenvolvimento do esporte. Benvegnú Júnior (2011) complementa afirmando que, nesse contexto, o esporte passou a ser o único conteúdo abordado pela Educação física. Essa lógica, segundo Gonzalez (2020), ainda orienta a prática de muitos(as) docentes, atualmente, o que acarreta consequências como as apontadas por Oliveira (2004, p. 17):

Assim, a história da educação física no Brasil tem mostrado um conjunto bastante significativo de dificuldades limitadoras da potencialidade criadora dos professores, ou, se preferirmos, da sua autonomia: uma formação acadêmica deficitária e – sintomático – ainda francamente esportiva; deficiência de forma e conteúdo nas iniciativas de formação continuada; perpetuação de um discurso de cunho higienista, integrador e moralizador; prevalência da ênfase sobre as atividades em detrimento da ênfase sobre o conhecimento; precariedade de condições de trabalho, seja no tocante ao aspecto material (espaço, equipamento etc.), seja no tocante à condição econômica dos professores; subsunção à indiferenciação característica da cultura de

massa, da qual o esporte é um dos exemplos mais acabados. Somem-se a esses fatores o conservadorismo assente da instituição escolar e a cada vez mais espalhada vinculação a uma cultura do pensamento único, e teremos um quadro bastante indicativo das dificuldades com as quais se defrontaram – e se defrontam – os professores para afirmar-se de forma mais crítica e autônoma.

Ainda sobre o histórico pautado no controle e na normatização, essa é demonstrada na exclusão ou pouca preocupação da inclusão dos considerados “menos aptos”, como apontado por Cordeiro (2022). Desta forma, a consideração dos menos aptos também é uma construção histórica, podendo incluir mulheres, pessoas do sexo feminino, pessoas com alguma doença, aqueles(as) com alguma dificuldade motora, deficiência ou transtorno etc. Brito (2009, p. 6051):

As formas, historicamente conhecidas por essa matéria, de disciplinar o corpo ainda estão presentes nas concepções de muitos professores, influenciando o conceito que eles têm sobre indisciplina.

Analisando as tendências consideradas neste tópico, identifica-se dentro delas uma intenção, uma disposição para utilizar a Educação física como uma ferramenta, um instrumento de controle, de preparo e transformação dos corpos despreparados dos alunos em corpos úteis, produtivos, obedientes e disciplinados. Essas tendências estariam formando os educandos para uma obediência coletiva, com o objetivo de manter o sistema funcionando — o poder funcionando.

Assim, há uma questão do agir pedagógico do(a) professor(a), pois uma forma apontada por Murad, Santos e Silva (2018), que podemos considerar específica dessa disciplina, são os(as) docentes que agem como treinadores(as), influenciados por tecnicismo e pelo foco no controle, na disciplina e na passividade dos discentes, indo contrária às recomendações de cuidado, escuta e proteção previstos pela convenção das nações unidas.

Essa problemática também é apontada por Brito (2009), em professores (a) que agem como técnicos e tendem a querer disciplinar seus discentes, por meio da passividade, sendo uma forma de adestramento mediante o esporte embasada em um esporte de alto rendimento dentro da educação física escolar. Portanto, reforço aqui o compromisso de uma formação que diferencie o esporte *da* escola e o esporte *na* escola.

Apesar de tal situação parecer, a princípio, problemática somente por parte do(a) docente, a literatura mostra outras dificuldades, como uma resistência dos discentes quando o(a) professor busca tratar de outros elementos culturais, sendo inclusive expectativa dos(as) discentes a Educação física com forte aproximação com o esporte:

Os sujeitos deste estudo apontaram que a Educação física é uma aula que trabalha com atividades corporais, com a predominância dos esportes, e que tem como alguns de seus objetivos preparar o aluno para a sociedade, bem como descobrir e encaminhar atletas para o meio esportivo. A Educação física realiza a manutenção

do poder, assim como as outras matérias escolares, sendo que ela, especificamente, mantém o esporte — e tudo que circula no universo esportivo — em um lugar de destaque, onde a sociedade espera que ele esteja.

Porém, apesar das diversas dificuldades citadas, Vago (1996) cita que, no percurso histórico do esporte no Brasil, há movimentos de resistência ao controle político, econômico e cultural e à produção de outras formas de praticá-los pelas camadas populares da sociedade. Desso modo, indo nessa contramão, há diversos estudos que valorizam uma educação física voltada para esportes e valores de uma competição saudável, como, por exemplo, Silva (2023) e Cordeiro e Gomes (2024), que tratam da tematização das desigualdades de gênero nos esportes dentro do ambiente escolar, inclusive por parte do futebol.

Indo também segundo a lógica educativa, há iniciativas como as apontadas por Santos, Cordeiro e Sanches Neto (2024) de tematizar a inclusão de pessoas com deficiência e esportes adaptados através da educação física escolar. Outras iniciativas se dão por meio de esportes, que em seu contexto de criação, já buscam uma participação democrática como *ultimate frisbee*, apontado por Oliveira *et al.* (2018), o qual é um esporte em que não há juiz, sendo necessária compreensão do jogo e autoarbitragem dos(as) participantes, sendo pautada na cooperação, possibilidade de decisão, autonomia dos(as) alunos(as) e resolução de conflitos por diálogo.

Entretanto, novamente reforço desafios, como de acordo com Darido (2012) e Maldonado e Martins (2023), ainda há preferência por alguns professores(as) de determinados esportes: voleibol, futebol/futsal, basquete e vôlei. O enfoque nessas modalidades conhecidas como o “quarteto fantástico” pode advir de diversos fatores, dentre eles (Darido; González; Gincena, 2012): experiência da história de vida dos(as) professores(as) com esses esportes, formação acadêmica com carga horária considerada para essas práticas e escolas que apresentam quadra terem a demarcação dessas 4 modalidades, assim como escolas da administração pública receberem como material bolas.

Todavia, além disso, há também resistência dos(as) alunos. Quanto à resistência dos alunos sobre práticas diferenciadas, essa resistência de novas práticas, segundo Murad, Santos e Silva (2018), leva ao desgaste do(a) docente impactando sua atuação. Diante disso, é importante citar alguns dos fatores que impactam a atuação: processo de transformação da área, condições objetivas de trabalho⁹⁷, cultura escolar e disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho.

⁹⁷ Essas serão melhor explicitadas no próximo capítulo.

Dentro disso, na cultura escolar, há uma certa valorização da comunidade ou um menor questionamento para os(as) professores(as) que aderem ao abandono docente, havendo um “caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas de Educação física escolar”, reforçando tal comportamento. Assim, o dito “rola bola” assume o papel de uma violência da educação física que pode ser gerada por uma série de violências contra a educação física.

Assim, essas ações podem contribuir para o abandono pedagógico ou conhecido “rola-bola”, que consiste na atuação do professor(a) resumida na administração de material pedagógico sem nenhuma intenção pedagógica. Dessa forma, há uma “não aula” (Gonzalez, 2020). Entendendo isso, faço paralelo com conceito de cansaço existencial que Freire (1992) aponta como estado de sujeitos da classe trabalhadora que vivenciam uma série de opressões ao ponto de se encontrarem em ausência de ânimo, esperança e que, em conjunto com a anestesia histórica, perde-se a noção do amanhã como um projeto e é marcada pela apatia e pelo imobilismo.

Essa resistência própria dos(as) discentes é inclusive citada em situação de docentes que buscam tratar outros esportes para além do futebol por Oliveira *et al.* (2018) e Barreto e Souza Junior (2024). Apesar disso, outras estratégias devem ser elaboradas, pois não se pode ser dado somente o enfoque da educação física no esporte, afinal, esse enfoque aos esportes (especialmente alguns) favorece uma monocultura que não valoriza as outras práticas corporais/elementos culturais (ginástica, jogos e brincadeiras, lutas, danças, práticas corporais de aventura, capoeira etc.), reduzindo o repertório motor e cultural dos(as) discentes.

Contudo, não descartando o valor dado ao esporte, talvez uma possibilidade de mudança e superação dessas problemáticas pode ser advinda inicialmente dos esportes, do quarteto fantástico, como é feito por Costa *et al.* (2018), ou feitas pelo próprio futebol, sendo utilizado como conteúdo e, ao mesmo tempo, instrumento para busca de democratização das práticas esportivas na educação física, como os exemplos já citados acima, mas também variações, do futebol, como *futebol callejero*, utilizado por Barreto e Souza Junior (2024) e Maldonado e Martins (2023), em que discentes constroem as próprias regras em forma de roda de conversa.

Além disso, outras iniciativas, como o *futebol generificado* de Osmar Junior (2022), que é uma proposta de Osmar Moreira de Souza Junior, sendo caracterizada pela adaptação do esporte, com regras e rodas de conversas pensadas para possibilitar discussões sobre desigualdade de gênero no esporte e na sociedade, sendo relatados por autores(as) como Lima, Lima e Pinto (2024) e Maldonado e Martins (2023). Outra forma de abordar o futebol

na Educação física é por meio de sua relação com outros temas. Barreto e Souza Junior (2024), por exemplo, apresentam a proposta dos *futebóis*, tematizando o esporte em articulação com questões étnico-raciais, políticas, de gênero e também com práticas voltadas para pessoas com deficiência.

Na mesma perspectiva, Maldonado e Martins (2023) também trabalham a ideia dos *futebóis*, tratando o futebol de forma diversa, incluindo o futebol praticado por mulheres, o futebol indígena, o *fútbol callejero*, o futebol de botão, o futebol de prego, o pebolim e até mesmo os simuladores eletrônicos de futebol.

Essas e outras alternativas, entretanto, não anulam uma questão formativa fundamental: a falta de preparo para lidar com a diversidade pode contribuir para práticas marcadas por sexismo, capacitismo, entre outras formas de exclusão. Isso vai na contramão de uma concepção de educação verdadeiramente democrática e inclusiva:

Afinal, o sentido histórico e ético da instituição escola é bem maior do que somente propiciar conhecimentos e habilidades para uma competente concorrência do formando no mercado de trabalho. Para além de uma profissionalização técnica bem instrumentalizada, a escola deveria se preocupar em formar os cidadãos de uma realidade multicultural, capazes de correlacionar significados, perceber simbologias, questionar preconceitos, intolerâncias e exclusões, saber identificar realidades e reconhecer diferenças e identidades (Abramovay, 2018, p. 34).

Visando enfrentar esse problema, há de se agir sobre essa formação para acolhimento da diversidade, pois antes que o conceito de Educação Inclusiva fosse compreendido como é hoje, tivemos uma série de processos que alteraram e ainda hoje alternam de forma sistemática e estrutural, que podem ser definidas de exclusão, segregação e integração.

Figura 32 - Diferença entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: Martins (2019).

Dentro dessa lógica, reitero: ainda estamos distantes de uma inclusão real. Inserir crianças com deficiência no ensino regular é, sem dúvida, necessário, mas o simples fato de estarem presentes em sala de aula não caracteriza, por si só, uma prática inclusiva. Pelo contrário, muitas vezes permanecemos em uma lógica de integração, na qual essas crianças são "alocadas" em ambientes escolares sem as condições adequadas para que possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Estar na escola não é sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento, o que evidencia, mais uma vez, a contradição entre o discurso oficial e a prática. Um exemplo disso pode ser observado na seguinte declaração de compromissos internacionais: “Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.” Assim, Souza, Pereira e Venâncio (2022), ao relatarem experiências exitosas de inclusão conduzidas por um professor de Educação física, destacam a importância de sensibilizar outros(as) docentes quanto à necessidade de adaptações pedagógicas para garantir a inclusão.

Nesse sentido, Rodrigues (2003) aponta que, mesmo com propostas de escolas integrativas, ainda existem dificuldades importantes. Entre elas, destaca-se o fato de que muitas instituições concentram seus esforços no apoio direto ao(a) estudante (por meio de intervenções individuais), em vez de promoverem mudanças estruturais na atuação do(a) professor(a) e no coletivo escolar. Isso reforça a distinção entre alunos(as) com "necessidades educativas normais" e "especiais", contribuindo para a segregação dentro do próprio espaço escolar.

Contudo, o mesmo autor defende que uma escola verdadeiramente inclusiva deve responder, com qualidade, não apenas às deficiências, mas a todas as formas de diferença — indo além das questões relativas a deficiências ou transtornos. A partir dessa perspectiva, e situando-se no campo da Educação física Escolar, Rodrigues (2003) ressalta que essa disciplina pode tanto contribuir significativamente para a inclusão quanto se tornar mais um obstáculo dentro do ambiente escolar.

Assim, há necessidade de se aproveitar o que Rodrigues (2003) identifica como características peculiares da disciplina, como a flexibilidade dos conteúdos, bem como um caráter “mais inclusivo” da disciplina. Podemos pensar, por exemplo, naquelas crianças que não se adéquam às outras disciplinas e ao seu caráter geralmente normativo de

aprender/ensinar de forma sentada, em filas, enquanto a Educação física pode ser o momento de expressão e aprendizado mais “diferente” do que a escola tradicional prega.

Contudo, ao considerar a flexibilidade dos conteúdos da Educação física, é necessário destacar que, em contextos marcados por posturas docentes de abandono — com práticas conhecidas como “rola-bola” —, a inclusão pode simplesmente não ocorrer. Professores(as) que não demonstram um compromisso real com a inclusão de todos(as) os(as) estudantes acabam, muitas vezes, por reforçar desigualdades. Não por acaso, segundo Spolaor e Nunes (2020), o dispositivo *rola-bola* contribui para a criação e o fortalecimento de “guetos culturais”. A partir disso, é possível refletir que tais guetos também podem acentuar a exclusão de pessoas com deficiência ou com transtornos, ao invés de promover a participação efetiva desses sujeitos nas práticas corporais escolares.

Dessa forma, é necessário compreender a Educação física — ou, como menciona Rodrigues (2003), a educação motora — como um direito da criança. Para que esse direito seja efetivado de maneira inclusiva, diversos fatores podem influenciar a prática pedagógica, tais como: o gênero do(a) professor(a), suas experiências anteriores, o tipo de deficiência do(a) aluno(a), o nível de ensino, entre outros. Diante desses elementos, algumas áreas de intervenção tornam-se urgentes: a existência de um sistema de apoio eficiente; a formação adequada tanto do(a) professor(a) quanto do(a) profissional de apoio; e a implementação de políticas públicas realmente efetivas, capazes de enfrentar as problemáticas discutidas ao longo deste texto.

No que se refere à Educação física inclusiva, Rechineli (2008) propõe uma abordagem centrada na valorização da diversidade, no respeito à diferença e na promoção da inclusão. A autora defende princípios como o respeito ao ser humano, a pluralidade e a não exclusão, o que permite compreender que a inclusão de pessoas com deficiência está implícita nessas diretrizes. No entanto, é importante destacar que, muitas vezes, essas abordagens não fazem menções diretas a pessoas com deficiência, tampouco apresentam propostas concretas de como incluí-las de maneira efetiva.

Contudo, isso não necessariamente é negativo, tendo em vista que abordagens críticas, por exemplo, não pretendem trazer fórmulas de sucesso. Assim, a partir do momento em que as concepções de Educação física fogem da lógica produtivista e visando interesses hegemônicos de uma sociedade capitalista, essa passa a ter minimamente um olhar sensível para todos(as), entendendo a disciplina como um direito a acesso a determinados conteúdos e não necessariamente um meio de buscar hegemonia esportiva ou física de uma nação.

Nesse sentido, no campo da Educação física, observa-se que, no passado, o corpo com deficiência era frequentemente excluído das aulas. Atualmente, esse corpo começa a ser reconhecido por suas potencialidades — embora essa visão ainda não esteja presente em todos os contextos. Essa mudança tem relação, em parte, com os avanços científicos ocorridos após as guerras mundiais, que buscaram reinserir pessoas com deficiência na sociedade.

Com isso, a inclusão na Educação física passou a se concentrar, especialmente, em práticas esportivas adaptadas e específicas para pessoas com deficiência. No entanto, ainda é necessário avançar para que, no futuro, esses sujeitos possam participar plenamente das aulas de Educação física, sem que suas diferenças sejam vistas como limitadoras ou determinantes de sua participação. Por fim, outras ações citadas dizem respeito à violência contra o professor ou contra a Educação física, que serão melhor aprofundadas em sua sessão específica.

Dividindo em temas os(as) autores(as) das violências da Educação física é citado o Sistema, que engloba dentro dele: 1- Econômico (Sistema neoliberal), 2- Político (Estado; Prefeitura), 3- Comunidade Escolar, que é dividida entre estudantes sendo as características inseridas: Crianças (Faixa etária), Meninos (Gênero), mais habilidosos, com dificuldade de compreender regras. Além dos estudantes, temos na comunidade escolar, funcionários que são subdivididos entre: Outros professores(as), Eu/Professores(as) de Educação física, Colaboradores(as), Gestores(as). Depois disso há também a Educação física Escolar e Abordagens e padrões de prática. Ademais é citado dentro da comunidade escolar mais 2 grupos: Familiares/Pais e o Crime Organizado. Além disso, há aqueles(as) que não identificam autores(as).

Considerando que as violências citadas se referem especialmente à exclusão de grupos marginalizados e ao excesso de competitividade nas aulas, é possível identificar a influência do histórico da própria Educação física sobre essas práticas pedagógicas. Esse histórico, por sua vez, está profundamente entrelaçado com o sistema político e econômico vigente, que molda uma Educação física voltada para interesses capitalistas. Assim, tanto a lógica institucional quanto as práticas docentes podem, conscientemente ou não, reforçar desigualdades e formas sutis (ou explícitas) de violência simbólica e estrutural.

Quanto aos funcionários/profissionais da Educação e aos estudantes/alunos(as), chama atenção o fato de que, entre os profissionais da Educação, os(as) professores(as) se incluem como autores(as). Outro ponto relevante é a ênfase na identificação dos mais habilidosos, sendo novamente o gênero masculino associado a essa característica entre os alunos. Isso

reforça a ideia discutida neste trabalho sobre o impacto da masculinidade e sua relação com o componente, bem como a valorização de uma lógica competitiva centrada na performance.

Essa percepção de predominância de violência na educação física é citada também por Murad, Santos e Silva (2018, p. 70): “Acredita-se que isso esteja ligado ao imaginário masculino, à masculinidade e ao modelo de homem normativo que legitima a virilidade com atitudes de “macho”, digamos assim”.

Deste modo, essas se relacionam, pois, segundo Vieira (2008) e Paechter (2009, *apud* Brito e Santos (2013), as atividades esportivas assumem rito de passagem para meninos se tornarem homens mediante valores culturalmente atribuídos aos homens, como virilidade, independência, vigor, força física, boa forma corporal, agressividade, capacidade de disputa. Em complemento, Cavaleiro e Vianna (2010, p. 140):

O esporte é visto, assim, como parte da existência masculina. Essas conexões são perceptíveis em nossa sociedade e na escola: gostar de futebol ou de exercícios físicos pesados, jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerado quase uma “obrigação” para qualquer menino ou garoto “normal e sadio (p. 140).

Apesar disso, não podemos descartar as violências advindas de mulheres ou entre mulheres, contudo é importante ressaltar essa predominância visualizada. Afinal, essa pode ser problematizada também a partir da educação física. Vejamos o exemplo do futebol generificado, já citado neste texto.

Tabela 8 - Quais são as vítimas das violências da Educação física?

Quem são as vítimas dessas ações violentas?							Não iden tific ado.
Sociedade.							
Comunidade.							
Funcionários/Ser vidores.	Alunos/Estudantes.						
Cargos.	Faixa Etária.	Comportamental .	Habilidade motora.		Identidade ou composiçã o corporal.	Condição.	
Gestão. Professores(as) Professores(as) de Educação física.	Jovens ou Crianças.	Tímidos/Reprim idos(as). Que compreendem as regras e as	Maiores dificulda des nas atividade s/Menore s	Mesmo nível de habilida de.	Que fogem da norma (peso, cabelo, raça, sexualidad	Vulneráveis.	

Negros ou Jovens		seguem.	habilidades motoras/ Não têm tanta aptidão.		e). Menores, acima ou abaixo do peso, Negros(as), Cabelos enrolados, etc.		
--------------------	--	---------	--	--	--	--	--

Fonte: Acervo do autor.

Quanto às vítimas, estas são relatadas tanto a partir de uma perspectiva macro, que envolve a Sociedade e a Comunidade, quanto de uma perspectiva micro, que inclui Funcionários(as)/Servidores(as) da Educação — como Professores(as), membros da Gestão, Auxiliares — e Alunos/Estudantes. Além disso, uma característica mencionada em relação aos funcionários(as) vítimas é a raça, sendo destacados os termos “Negros” e “Jovens”. Essa delimitação é feita por uma docente, porém não se explicita qual a relação dessas características com a condição de vítima.

A literatura demonstra que o racismo veiculado contra professores(as) negros(as) também é retratado por Abramovay (2006), seja ele vindo de discentes ou de outros adultos que trabalham na escola. Além disso, o demarcado da juventude também é associado em que em um relato um professor não é reconhecido como tal pela convergência destes fatores. Mas, além disso, há na educação física a obra de Venâncio e Nóbrega (2020), que trata de diversas situações de racismo em que professoras de educação física são vítimas.

Sobre os alunos/estudantes, há uma série de características desde faixa etária (jovens e crianças que dizem respeito ao público que os docentes trabalham), fatores comportamentais -como timidez ou que seguem as regras -, questões relacionadas a dificuldades motoras ou falta de aptidão, composição corporal (abaixo ou acima do peso) e aspectos corpóreos e identitários, como raça, cabelo, sexualidade, que fogem da norma, reforçando a ideia de que existem violências que estão direcionadas à forma do sujeito ser, existir ou se comportar.

Algumas dessas questões não são necessariamente detalhadas, mas faremos a relação com a literatura, por exemplo, como se relacionaria a questão da timidez com a violência? Murad, Santos e Silva (2018) citam, por exemplo, a violência da marginalização de crianças tímidas no contexto da Educação física escolar, ou então, como poderia haver uma violência da educação física que atingisse pessoas por raça? Antes de aprofundar especificamente sobre esse fenômeno, hoje, é importante ressaltar que, de acordo com Brasil (1998), a educação

física é influenciada historicamente no Brasil pelo ideal eugênico de raça e embranquecimento de ideias nazifascistas e racistas.

No cenário atual, ao se trabalhar com a cultura corporal do movimento, observa-se que tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas ainda são marcadamente eurocentrados, como apontam Pereira *et al.* (2019). Professores(as) de Educação Física da rede municipal de Fortaleza relatam a falta de conhecimento sobre as leis que regulamentam a cultura negra no ambiente escolar — muitos sequer as conhecem. Aqueles(as) que abordam o tema frequentemente limitam-se a tematizar a cultura africana em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Complementando essa análise, Andrade (2023) destaca outras dificuldades, além da ausência de formação específica, como o preconceito social em relação a certas manifestações culturais — por exemplo, a capoeira, muitas vezes tratada de forma pejorativa como “macumba” —, além da desinformação, da escassez ou superficialidade dos conteúdos relacionados ao tema em todas as etapas da BNCC, e da falta de clareza no próprio documento.

Nesse sentido, há necessidade de que todas as disciplinas, inclusive a educação física e o currículo, superem tal movimento, priorizando a diversidade e evitando o que é denunciado por Venâncio e Nóbrega (2020) - de que o ambiente escolar contribui para baixa autoestima negra, seja pela sub representação, exclusão, ou omissão e silenciamento em casos de racismo.

Apesar disso, é importante citar que esses problemas das diversas violências aqui relatadas não responsabilizam somente professores(as), tendo em vista que a própria formação inicial carece de temas como esse, a exemplo de Murad, Santos e Silva (2018), que citam que a formação da licenciatura em educação física carece da tematização do conceito de gênero, ou mesmo Venâncio e Nóbrega (2020), sobre a pouca ou nenhuma tematização da cultura negra na formação inicial.

Quanto à questão da falta de aptidão, temos um caráter estrutural já citado na disciplina, por essa busca por uma aptidão extrema, que também pode estar ligada ao estigma e à violência relacionados à composição corporal, afinal, o corpo gordo, de acordo Costa *et al.* (2024) ainda é alvo do preconceito intitulado como Gordofobia (refere-se à fobia contra corpos considerados gordos, causada especialmente pelo culto ao corpo magro, pode ser expressa em forma de “brincadeira” e então naturalizadas levando a violências físicas, morais, verbais e psicológicas), sendo presente inclusive na escola e uma possibilidade de ser problematizada na Educação física (Costa *et al.*, 2024).

Desafios contra a gordofobia surgem a partir da legitimação sobre um discurso científico relacionado à relação saúde *versus* obesidade (Araujo *et al.*, 2018). Dentro disso, Dutra e Seibet (2023) relatam o estigma dos professores(as) de educação física quanto ao aluno com corpo gordo visto como incapaz, improdutivo, na prática das modalidades esportivas, assim como a gordofobia entre alunos(as) na escola - questões que podem gerar sofrimento psíquico e social com a necessidade da educação física se apropriar da diversidade corporal.

Assim:

Sendo a Educação física uma área que se desdobra no estudo do ser humano em todas suas dimensões, principalmente na vertente CORPO, é nesse território, também, que o corpo obeso constrói suas experiências e vivências. E também é nesse território que temos que tomar consciência desse corpo tão estereotipado. Afinal, por que ser um corpo obeso na Educação física é uma questão? Ser um profissional da Educação física e ser um corpo obeso é um paradoxo na ótica de alguns, anulando toda objetividade e subjetividade de qualquer indivíduo – obeso – que escolhe essa profissão. (Santos, 2020, p. 28)

Apesar de tais apontamentos, em texto de Bonetto e Gonçalves (2022), mostra-se que alguns professores(as) utilizam do planejamento pedagógico para trabalhar a diversidade dos corpos, em um contexto em que a maioria dos(as) professores(as) identificam gordofobia nas suas aulas, porém alguns descrevem ações superficiais, como discursos apaziguadores ou broncas.

Ademais, mesmo com esse estigma do corpo gordo e da busca por um corpo magro, em alguns casos, há também o contrário. Souza e Gonçalves (2024) trazem relatos de um aluno que sofre discriminação por ser extremamente magro, em que, nesse contexto, entretanto, é preferível o magro do que o gordo, pois, de acordo com Gebara, Polli, Antunes (2022, p. 2): “A obesidade só é enxergada como uma condição favorável em situações em que a magreza está relacionada a padrões de doença, fome e privação”.

Assim, a pressão estética afeta todos(as) aqueles(as) não considerados na norma, pois corpo muito magro foge do ideário atlético enaltecido atualmente. Afinal, estamos no processo de “*Citius, Altius, Fortius*” (Mais rápido, Mais Alto e Mais forte)⁹⁸, independente das consequências, pois Bragança e Silva (2016) referem-se que o corpo tem sido utilizado por objeto (ou seja objetificado) de consumo, seja na televisão, na internet, em capas de revista etc.

⁹⁸ Charlot (2020) mostra como movimentos pós-humanistas ou transhumanistas buscam de diversas formas superar a humanidade atual pautado nas lógicas de desempenho e concorrência.

Deste modo, atualmente, há o culto a um corpo intangível resumido a alcançar os padrões estéticos estabelecidos pela época (Bragança; Silva, 2016). Em complemento, segundo Baudrillard (1995, p 138), tem se fortalecido atualmente nas sociedades modernas uma “nova ética em relação ao corpo: o culto narcisista, dietético, higiênico e terapêutico”. Dornelles (2010) aponta que, desde a infância, brinquedos como bonecos e bonecas já ensinam padrões sobre como deve ser o corpo, sendo, em sua maioria, representações com corpos extremamente musculosos, definidos e próximos ao ideal bodybuilder.

Dentre os sintomas deste fenômeno, há, de acordo com Azevedo *et al.* (2012), a dismorfia muscular/vigorexia, caracterizada pela preocupação excessiva e desproporcional à realidade da busca de um corpo perfeito - no sentido de extremamente hipertrofiado e forte - a qualquer custo. Portanto, essa condição pode estar relacionada ao treinamento de força demasiadamente intensa, uso abusivo de suplementos e utilização de anabolizantes, prejuízo na autoimagem, lesões etc. (Azevedo *et al.*, 2012).

Dentro dessa lógica, a violência dirigida a grupos que fogem das normas e/ou a grupos marginalizados se associa à própria violência presente na competição. Brito e Santos (2013) relatam que o uso de testes físicos, análises de comportamento e de desempenho motor e esportivo, quando empregados como forma de comparação entre discentes, pode assumir um caráter punitivo e excludente para os(as) menos aptos(as), indo de encontro à lógica da inclusão e aos objetivos educacionais. Nesse contexto, Botelho e Moreira (2022) destacam a importância de abordar essas questões relacionadas à ideia de corporeidade no ensino da Educação Física. Essa forma de unificar o corpo ideal inclusive é contraditória com os próprios esportes, até mesmo o de alto rendimento, afinal, dentro dos diversos esportes e das práticas corporais há diversas formas de ter um “corpo atlético”. A exemplo, há as imagens do Biótipos dos Atletas (2021), em que há um catálogo de atletas olímpicos brasileiros ou do caso da imagem seguir:

Figura 33 - Diferentes corpos atléticos



Fonte: Psiquiatrans (2021)

Sobre um dos fatores que delimitam a vítima ser aquele(a) que cumpre/entende regras e os autores aqueles(as) que não compreendem, Darido, González e Gincena (2020) consideram essa uma manifestação de violência na educação física. Essa pode ser dada no sentido além da indisciplina e transgressão de regras da instituição, mas também como no sentido de revolta daquele(as) que as obedecem. Um exemplo disso é reforçado no seguinte excerto: “Muitas violências dentro da aula de educação física partem do aluno que não compreende regras e quer ser o primeiro a jogar, quer ser o primeiro da fila, quer decidir o jogo, quer escolher seu time, e como não consegue, vem a frustração, e esse aluno extravasa através de palavras de baixo calão ou agredindo um colega que por ventura venha a discordar das atitudes dele”.

Esse comportamento pode ser dado justamente pela falta de sentido ou compreensão dessas regras pois, para Abramovay (2006), alunos(as) podem se recusar a cumprir regras, como também:

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. (Abramovay, 2006, p. 72)

Tabela 9 - Há consentimento nas violências da Educação física?

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.				
	Não.	Sim.	Parcialmente.	Não entendeu, não respondeu, não sabe ou não consegue identificar.
Por quê?	Ausência de escolha das vítimas.	Não entendem que podem ser ouvidas.	Indisciplina dos sujeitos.	
	Desigualdade de poder nas relações.	Medo de sanções.		
	Ocultações das violências.	Melhora das relações após o ápice do conflito.		
	Silenciamento das vítimas. (Ausência de comunicação)			
	Naturalização das violências/Percepção de que é uma brincadeira/Realizada entre amigos próximos.			

Fonte: Acervo do autor.

Quanto à pergunta sobre a relação de consentimento das violências da Educação física, há aqueles(as) que entendem que existem consentimento ou não, como também que existe parcialmente, mas o ponto comum desses(as) é a compreensão de que alguma forma há silenciamento das vítimas e naturalização de determinadas violências, como percepção de que algumas violências são brincadeiras, ao ponto de serem realizadas entre amigos próximos, o que também é visualizado por Abramovay (2006).

Todavia, apesar dessas respostas, assim como nas perguntas sobre violência na Educação física e sobre consentimento, há aqueles que não entenderam, como também que não responderam ou não conseguem identificar.

Das consequências, podemos definir por 1- Físicas (Não especificados; Ferimentos leves, machucados, arranhões, hematomas, escoriações, lesões físicas. 2- Psicológicas: 2.1- Não especificados; 2.2- Sentimentos inibidores (Medo, Vergonha, Tristeza, Humilhação, Frustração, Introspecção, Isolamento, Apatia, Desmotivação, Limitação da autonomia, Retração, Angústia, Traumas, Diminuição da sociabilidade.; 2.3 - Sentimentos de reatividade (Desejo por vingança, aumento da agressividade, buscam revidar a violência com proporção maior, estresse, raiva, descontentamento, Conflitos, Ficar “armados”. 3- Morais (Não especificado).

4-Pedagógicas e Profissionais: 4.1- Do (a) professor(a) (Afastamento do serviço, dúvidas e desmotivação relacionadas à profissão, desistência). 4.2- Do(a) discente (Vergonha ou não desejo participar das aulas; Infrequência/Faltas/Distanciamentos das aulas - das aulas de educação física; principalmente práticas; pausas em momentos de fruição (Consequências iniciais); Limitação da autonomia, de aprender novas coisas, ter novas experiências, aversão a atividades em grupo e comprometimento no desenvolvimento escolar). 5- Não respondido ou não identificado. 6- Não entenderam a pergunta (Referem-se a medidas de comunicação, a gestão e conscientização e não as consequências geradas para a vítima).

Sobre as consequências dessas violências, os temas produzidos mostram que há consequências físicas, psicológicas, morais, pedagógicas/profissionais. Dentro disso, os desdobramentos na esfera física dizem respeito a lesões, hematomas, entre outros ou aqueles não especificados. Na esfera psicológica existem também os não especificados, mas são citados diversos sentimentos inibidores - como medo e vergonha -, e sentimentos de reatividade - como raiva e desejo de vingança - que novamente colaboram para a ideia de ciclo de violência já apresentada.

Na esfera moral, diferentemente das demais, não são especificadas consequências diretas. Por fim, as repercussões pedagógicas/profissionais — que podem ser compreendidas também como patrimoniais (no sentido cultural) — foram divididas entre os(as) professores(as) e os(as) discentes. No caso dos(as) professores(as), essas repercussões interferem na prática profissional, gerando desmotivação, afastamento, insegurança, entre outros efeitos. Já entre os(as) discentes, são relatadas consequências como vergonha de participar das aulas, infrequência, faltas, interrupções em momentos de fruição e, como estágio final, a “limitação da autonomia, dificuldade em aprender novas coisas, experimentar novas vivências, aversão a atividades em grupo e comprometimento no desenvolvimento escolar”.

Desse modo, essas violências podem interferir tanto nos professores quanto nos discentes, causando consequências no processo de ensino e aprendizagem. Nos outros temas, existem os “Não Respondido ou Não Identificado” e também “Não entenderam a pergunta”, em que, no último tema, os sujeitos compreenderam a diferença entre as consequências para a vítima com as intervenções tomadas contra a violência ou contra o agressor.

Tabela 10 - Quais são as intenções dos(as) autores das violências na Educação física?

Qual a intenção supostamente dessas ações violentas?
--

Causar algo negativo para alguém.	Causar algo positivo para si ou para o outro.	Não há intenção.	Não identificado.
Reprimir a fala, Controlar, Oprimir, Hostilizar, Manipular, Desmotivar, Desmotivar, Destilar ódio. Machucar, Insultar, Humilhar, Menosprezar, Agredir, Causar dor, Afastar, Desestabilizar, Ridicularizar, Diminuir, Intimidar, Constranger, Punir.	Resolver questões, conflitos e problemas, controlar. Autoafirmação, Aceitação, Ser visto, Demonstrar autoridade, evitar perder alguma reputação, apagar alguma vergonha, Chamar atenção. Sobrepôr-se, beneficiar-se, ganhar disputa. Priorizar outros professores e não atrapalhar suas aulas, Tornar ambiente de aula controlado, Padronizar uma prática. Comodidade, Descarregar raiva ou frustração.	Resposta à um sistema neoliberal. Reprodução de uma cultura. Reflexo de uma violência que sofrem. Não percebem. Falta sensibilidade.	

Fonte: Acervo do autor.

Dentre as intenções dos(as) autores(as), segundo os(as) docentes entrevistados(as), os temas produzidos indicam diferentes motivações: causar algo negativo para alguém, causar algo positivo para si ou para o outro, ou ainda não demonstrar intenção clara — havendo também casos em que os(as) docentes não identificam o motivo. Assim, diferentemente da violência *na* Educação Física, a violência *da* Educação Física pode ser gerada com o objetivo de beneficiar uma terceira pessoa. Isso é evidenciado em subtemas como: “Priorizar outros professores e não atrapalhar suas aulas”, “Tornar o ambiente de aula controlado” e “Padronizar uma prática”. Tais intenções coadunam com a percepção de omissão por parte da gestão escolar e da priorização de outros professores e suas disciplinas — o que reforça a hierarquia existente no ambiente escolar e a posição secundarizada da Educação Física nesse contexto.

Outra questão importante é trazida em um dos excertos que é “Machucar por machucar”, ou seja, uma violência pela violência, com um viés sádico, que também é citada por Murad, Santos e Silva (2018) que algumas violências gerais e também nos esportes - ainda que de forma minoritária - são expressas por esse prazer em praticar as violências.

Tabela 11 - Quais são as intervenções tomadas sobre as violências na Educação física?

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?

Medidas conscientizadoras.		Medidas impeditivas.	Medidas coercitivas.		Organização coletiva e sindical.	Inação.
Sem necessariamente teor pedagógico planejado.	Com teor pedagógico planejado.	Impedir, Interromper, Separar o ato, Suspender a aula.	Diretas.	Indiretas.	Barrar projeto de lei.	Nada. Sobreviver.
Buscar, entender a causa, dialogar, conversar, dar exemplos, reclamar, repreender, instruir/Orientar, Chamar “embaixador da paz”, mediar. Deixar claro a importância da educação física. Conversar com amigos da área. Comunicar e reunir-se com os pais/responsáveis *colaborar com erro dos filhos/não resolvido*. Comunicar/Encaminhar para gestão. Organização coletiva e sindical.	Buscar atividades cooperativas, Elaborar estratégias para diminuir momentos desconfortáveis, Adaptação no planejamento das aulas, Estimular participação de todos, Debates, Construção de acordos coletivos, Mostrar importância do outro na competição, jogo ou brincadeira, Tematizar aspectos da justiça social na aula, Participação como critério avaliativo, Educação física mais democrática, Trabalhar um esporte educacional independente da aptidão, Projeto extracurricular.		Registrar. Punir, Deixar de castigo, Ameaçar, Oprimir, Retirar da atividade por um tempo, Suspensão do aluno, Suspensão das aulas.	Acionar células de resolução de conflitos.		

Fonte: Acervo do autor.

Sobre as intervenções realizadas, alguns professores relatam: inação, medidas conscientizadoras (sem e com teor pedagógico planejado), medidas impeditivas, medidas coercitivas e organização sindical. A última diz respeito a um projeto de lei específico que aparenta se referir a uma ação contra uma violência *contra* a educação física “Uma entidade privada chamada CREF, conselho de educação física, querendo cobrar a inscrição no conselho para exercer a profissão. Obrigou a professores se organizarem para atuar coletivamente a aprovação da lei”, mostrando que mesmo entidades, como CREF (Conselho Regional de Educação física) - que deveriam defender a educação física - podem se mostrar algozes.

Dentre as medidas coercitivas, há aquelas que são tomadas diretamente pelo(a) docente, e as indiretas dadas pelo acionamento de “célula de mediação de conflitos”, que é um órgão responsável - da prefeitura. Já as medidas impeditivas se resumem a impedir o ato de violência. Por fim, as medidas conscientizadoras - sem teor pedagógico planejado - se resumem em diálogos com diferentes atores, desde docentes, alunos(as), pais, mães e responsáveis tal como pares de componente curricular; outra medida tomada de forma indireta, que utiliza-se de uma terceira pessoa é a função de embaixador da paz (explicar o que é e para que é utilizado); enquanto as medidas conscientizadoras com teor pedagógico planejado dentro disso, há diversas estratégias utilizadas e a intenção de “Elaborar estratégias para diminuir momentos desconfortáveis”.

Desse modo, o planejamento adaptado, com o uso de atividades cooperativas, o estímulo à participação de todos(as), a promoção de debates e a construção de acordos coletivos, bem como o destaque à importância do outro no jogo, na competição e na brincadeira, configura-se como algumas das estratégias relatadas pelos(as) docentes. Também se destacam alterações na forma de avaliação, como a utilização da “participação como critério avaliativo”. Tal escolha evidencia que a participação está sendo incentivada em contextos marcados pela não participação prévia. Por sua vez, o uso de atividades cooperativas e a valorização do outro no jogo e na competição relacionam-se às violências da competição, revelando ações concretas de alguns(as) professores(as) frente a essas problemáticas.

Além disso, há um viés politizado assumido por alguns professores(as) ao “Tematizar aspectos da justiça social na aula” e “Educação física mais democrática”, colaborando com a perspectiva crítica, democrática da Educação física que pode estar relacionada também ao agir contra as violências contra grupos marginalizados. Próximo a isso, há aqui o “Trabalhar um esporte educacional independente da aptidão” que podemos aferir relação com o que

definimos páginas acima como esporte *da* escola, em oposição ao esporte *na* escola (descontextualizado).

Ademais, a existência de “Projeto extracurricular” é uma alternativa também presente que é colaborada com a perspectiva politizada de Educação física, pois “Desenvolvo, também, um projeto de dança extracurricular, onde desenvolvo, por meio da cultura, ações e conteúdos antirracistas, antiLGBTQIAP+fóbicas, antimachistas, indiscriminatórias, dentre outras.”

Apesar disso, alguns dos(as) participantes indicam ações individuais nas suas escolas, não vendo muitas outras ações da escola no mesmo sentido, sem haver menção a projetos inter, transdisciplinares, o que colabora com a afirmação de Venâncio (2005) e Venâncio e Darido (2012) sobre as práticas individualizadas e fragmentadas no ambiente escolar influenciadas por diversas barreiras que contribuem para inviabilizar um agir coletivo, no qual as professoras de educação física da pesquisa relatam raros espaços para dialogar sobre suas práticas. “Os motivos são os mais diversos, tais como horários incompatíveis, pouco entendimento da área, insegurança e incerteza, inexperiência, desmotivação e descrédito no fazer cotidiano e lacunas percebidas na formação inicial e permanente.”

Além disso, Venâncio e Darido (2012) citam acúmulo da jornada de trabalho, gestão/direção escolar verticalizada⁹⁹, divisão do currículo organizada por disciplinas, ausência de critérios para coordenação pedagógica e articulação das ações pedagógicas, projetos pedagógicos desvinculados da realidade, como barreiras para professores(as) em geral. Diante disso, uma das formas de contrapor essa lógica, segundo as autoras, é por meio do PPP estando em um dos processos sugeridos nos planos de ensino interdisciplinares.

Além disso, enquanto outros reforçam a importância da gestão democrática, “desenvolver uma educação física escolar a luz de conceitos sobre justiça social. Para que haja apropriação desses conceitos e, assim, superação dessas realidades. Uma gestão democrática e ações interdisciplinares também contribui para que todos(as) os envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem proporcionem emancipação de injustiças e discriminações sociais”.

Sobre essa questão, no momento em que finalizo essa dissertação, as dinâmicas de gestão ainda são por cargos comissionados em conjunto com seleções e não pela lógica da votação da comunidade escolar.

Quanto às medidas coercitivas ou punitivas — como a aplicação de punições/castigos, bem como conversas com pais, responsáveis e com a gestão —, essas parecem ser ações

⁹⁹ Não à toa, a gestão democrática também será citada à frente.

adotadas após tentativas de diálogo. No que se refere ao uso de métodos punitivos, estes se assemelham às relações punitivas presentes em toda a sociedade, como apontado por Foucault (2014). Nesse contexto, conforme já mencionado neste trabalho e reforçado por Silva (2009), tanto a educação em geral quanto a Educação Física, em particular, estão atravessadas por esse viés punitivista, que assume um caráter disciplinador. No entanto, é importante destacar suas especificidades e reconhecer que a punição, por si só, não ensina comportamento:

Ela ainda necessita aprender outras formas de proceder diante das mesmas circunstâncias, pois as sanções dolorosas não conseguem ensinar por si mesmas. As crianças agirão da mesma maneira até aprenderem a reagir de forma diferente diante de situações conflituosas (Silva, 2009, p. 65).

A exemplo disso, Martins, Gomes e Costa (2017) citam o viés da disciplina no sentido negativo (indesejável), em que há um clima menos favorável, no qual receios de punições e punições são comuns, ao serem vistos como forma de correção e remediação dos comportamentos inapropriados. Nesse sentido, autores apontam a estratégia da disciplina do modo positiva (desejável) que promove condições favoráveis à aprendizagem e pautadas em um ensino preventivo, proativo, buscando a manutenção de comportamentos apropriados.

Apesar disso, como citado anteriormente, vivemos em uma sociedade marcada pelos métodos disciplinadores punitivos, além de outros desafios que envolvem mediar a sala, havendo necessidade de elucidação de estratégias - que nesse texto não irei me aprofundar, mas que no momento que escrevo me soam termos interessantes, como a “Educação Positiva”, que obviamente não devemos confundir com *passividade*.

Sobre a posição inerte ou “sobreviver” A palavra sobrevivência é um termo que insere a posição inerte e de crise e cansaço existencial perante o contexto, colaborando também com a ideia apontada nesse texto de que muitas vezes professores(as) não apresentam repertório para lidar com tais questões. Em concordância, Abramovay (2006, p. 353-354):

A omissão pode ser justificada pelo despreparo dos professores para lidar com situações de violência na escola, seja no seu interior ou nas suas imediações: Se acontecer, se eu me defrontar com a violência, eu não sei nem o que fazer. Não tenho preparo nenhum. Não sei mesmo. (Grupo focal com professores, Distrito Federal) Alguns professores se escondem, outros se omitem. O que eu quero que fique bem claro é que não é para parecer que eu sou o certinho e faço tudo certinho. Nessa questão de violência, muitas vezes, eu me omito. Assim, por exemplo, tem uma briga lá fora, pelo menos eu não me lembro de ter entrado no meio dessa briga para resolver. Então, eu sou um dos que têm se omitido nesses casos. De uma forma geral, a gente não está bem preparado para isso. Na maior parte das vezes a gente finge que não ouviu aquilo, finge que não viu aquilo, toca sua vida e deixa acontecer. (Entrevista com professor, Distrito Federal). Alguns professores assumem a estratégia de ignorar a existência de um conflito, mesmo ao presenciá-lo: Ou eu me

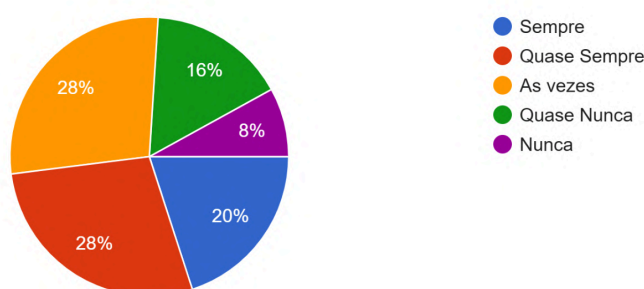
retiro da sala, ou eu finjo que não estou vendo, entendeu?. Muitas vezes a omissão se pauta no medo de uma represália, o que sugere a vulnerabilidade dos professores face a estados de violência: Eu já escutei coisas referentes à arma, droga. Fiz que não escutei para não dar problema.

4.4 O que professores(as) relatam sobre a violência CONTRA a educação física?

Figura 34 – Frequência de episódios de violência contra a educação física segundo docentes

Com qual grau de frequência acontece esse tipo de episódio de violências CONTRA A Educação Física?

50 respostas



Fonte: Acervo do autor.

Na frequência das violências contra educação física, 28% indicam que acontece quase sempre, enquanto 20% indicam que acontece sempre, totalizando 48% que vivenciam esse tipo de violência cotidianamente. Depois disso, 28% compreendem que este fenômeno é mais ou menos frequente, à medida que 16% consideram que essa violência acontece quase nunca e 8% nunca, totalizando 24% que acreditam nesse fenômeno como incomum.

Portanto, diferentemente das violências *na* e *da* Educação Física — nas quais a maioria dos(as) docentes relata que essas violências ocorrem com frequência variável (mais ou menos) —, no caso da violência *contra* a Educação Física, a percepção predominante é de que ela é cotidiana. Isso pode ser explicado, segundo Abramovay (2006), pelo fato de que professores(as), em geral, não se reconhecem como agentes de violência. Além disso, ao contrário das outras formas de violência, nesse caso o(a) professor(a) aparece como uma das principais vítimas, o que pode facilitar a identificação e o reconhecimento dessa violência por parte dos próprios docentes.

Apesar do que foi relatado, quando comparada a outras formas de violência, a violência *contra* a Educação Física também apresenta um número maior de docentes que a consideram frequente, ao mesmo tempo em que diminui o número daqueles(as) que acreditam que ela ocorre "mais ou menos". Assim, pode-se entender que, dentro da violência *da*

Educação Física, há também uma violência *contra* a própria área e seu(sua) representante — o(a) professor(a) que a ministra. Trata-se, portanto, de violências específicas direcionadas a essa área do conhecimento e ao(à) docente, que precisam ser avaliadas com atenção.

Um exemplo é apresentado por Lopes (2023), ao noticiar o caso de uma professora de Educação Física agredida por um aluno após este se recusar a realizar uma atividade durante a aula. No entanto, há outras formas de violência que nem sempre se tornam notícia, mas que também são relevantes, como as que emergem dos déficits na formação dos(as) profissionais da área, conforme discutido em capítulos anteriores. Seria possível considerar esse tipo de lacuna uma forma de violência?

A resposta é sim, pois, de acordo com Murad, Santos e Silva (2018), a violência *contra* a escola é representada por fatores como: desvalorização social do professor, depredação do patrimônio, arrombamentos, desorganização do espaço escolar.

Tabela 12 – Quais são as ações violentas contra a Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza?

Quais são as ações violentas Contra à Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza? Seria uma gentileza, se pudesse, além de anunciar, descrever com detalhes essas situações de violência.							
Violência contra a disciplina e o(a) professor(a)							
Professor(a).		Profissão/Componente Curricular.					Não específica do, Não identificado ou Não respondido.
Advinda de alunos(as).	Advinda de profissionais da Educação.	Por Cultura e Gestão Escolar e Desconhecimento ou Sub Hierarquização sobre a disciplina na escola, ou por responsabilidade do Estado (Gerando Interrupção, Proibição ou Inviabilização das aulas).					Não específica do o contexto (Ridicularização, Apelidos pejorativos, Insultos e Maneiras de Deslegitimar) . Não identificado.
Assédio Sexual. Xingamentos e Ameaças (Contexto de competição ou cumprimento de	Constrangimento, Difamações, Perseguições e Intimidações, Imposição de regras. Desqualificação, Desvalorização, Ridicularização	Exercício Ilegal da Profissão Ausência de Formação Específica.	Falta de material específico (total ou parcial) adequado. Descaso, Não priorizar ou question	Falta de Local Específico Falta de Estrutura/Qualidade no Local Específico (Pequenos pátios). Ocupação do local	Contra as especificidades da disciplina (Risco físico, Ludicidade/Brincadeira, Desvalorização de práticas corporais, incômodo com Sujar a roupa, o “barulho” etc.).	Exclusão de aluno(a) da aula por comportamento em outras aulas ou para realizar outra atividade.	

regras cotidianas da escola).	ão. O agir solitário (Exclusão de eventos, reuniões ou Organização solitária em eventos.		amento da compra de material específico.	específico com outras atividades sem aviso prévio. Impedimento de utilização do local específico.			Não respondeu.
-------------------------------	---	--	--	--	--	--	----------------

Fonte: Acervo do autor.

Sobre as violências contra a educação física, na produção de temas, mostrou-se presente: violências *direcionadas contra a disciplina e o(a) professor(a)*. Das violências *contra* - advinda de alunos(as) - há desde violências gerais, como assédio sexual, não sendo explicitada a relação com educação física, contudo excertos de outros capítulos podem nos ajudar: “o professor de Educação física costuma ser visto como o cara ou a moça tarada que vai usar das aulas para abusar dos alunos”, mostrando um estigma/estereótipo contra o(a) professor(a).

Há também xingamentos e ameaças decorrentes do contexto de competição esportiva. Já na violência contra o(a) professor(a) - advinda de outros(as) profissionais da educação -, há, por exemplo, constrangimento, difamação e intimidação, desqualificação, desvalorização, e, em casos mais graves, o agir solitário causado pela exclusão do(a) professor(a) de educação física. Dados como esses tornam mais preocupante se levarmos em consideração os achados de Becker e Kassouf (2016), de que professores(as) podem incentivar comportamento dos(as) alunos, inclusive em comportamentos violentos, estando mais provável violência em ambiente que discentes visualizam seus professores e professoras sendo violentos(as).

Quanto às violências que afetam diretamente a disciplina e, consequentemente, a dinâmica do componente curricular, estas podem ter como origem fatores como a *cultura e gestão escolar*, o *desconhecimento* ou mesmo a *sub-hierarquização* da Educação Física no contexto escolar — ou ainda, a *responsabilidade do Estado*. Esses fatores resultam na *interrupção, proibição ou inviabilização das aulas*, e se expressam de diferentes formas. Entre elas, destaca-se o *exercício ilegal da profissão*, quando o componente curricular é ministrado por pessoas sem formação na área; e a *ausência de formação específica*, especialmente no caso de professores(as) da rede municipal que não possuem formação direcionada para sua própria área de atuação.

Sobre o exercício ilegal da profissão, refere-se ao fato de que, mesmo com a inclusão de professores(as) substitutos e efetivos de educação física na educação infantil e fundamental anos iniciais na Prefeitura, há a lotação por vezes de pedagogos(as) na disciplina de educação física, o que corresponde com o apontado por Impolcetto e Darido, Gonzalez e Gincena (2020) devido à inconsistência da lei de diretrizes e bases sobre quem deve ministrá-la. Em complemento, Silva e Venâncio (2005, *apud* Impolcetto; Darido; Gonzalez; Gincena, 2020) citam que a escrita genérica dessa legislação também não garantiu a presença obrigatória em todos os níveis de ensino.

Essas questões da desvalorização e invisibilidade da educação física a partir da cultura escolar são explicitadas por González (2020), que diz que a comunidade escolar, em geral, não reconhece o que ensina e o que deve ser ensinado no componente citado, assim, a invisibilidade vem dos diversos sujeitos escolares: gestão, outros professores, discentes, pais/mães/responsáveis e que pode estar ligado ao abandono docente ou ao desinvestimento pedagógico.

Ademais, Santos *et al.* (2023) destacam como essa cultura escolar impacta diretamente a atuação de professores(as) que buscam inovar suas práticas pedagógicas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entre os efeitos observados, estão: a atribuição de adjetivos negativos às propostas pedagógicas inovadoras, reações de surpresa ou estranhamento diante do planejamento diferenciado da disciplina, a concepção reducionista da educação física como mero entretenimento ou brincadeira, a junção de turmas quando outro(a) professor(a) falta, a estereotipação do(a) docente como técnico(a) esportivo(a), além da prevalência de uma cultura escolar marcada pela valorização da quietude e do controle.

No gancho da última classificação, a cultura da quietude, citada por Santos *et al.* (2023), também aparece nessa pesquisa. Existem ações Contra as especificidades da disciplina (Risco físico, Ludicidade/Brincadeira, Desvalorização de práticas corporais, incômodo com Sujar a roupa, o “barulho” etc. Dentro desse mesmo caminho, Santos *et al.* (2023) e Cordeiro *et al.* (2023) trazem reclamações como: barulho, suor excessivo das crianças, compreensão da disciplina como recreação, dificuldade de reconhecer embasamento teórico da disciplina nos seus conteúdos - entre outras - que dizem muitas vezes respeito ao desconhecimento do componente ou à desvalorização do movimento e expressividade no ambiente escolar.

Em complemento, a visão da Educação Física como mera recreação, ludicidade ou brincadeira desprovida de intencionalidade pedagógica — muitas vezes expressa de forma caricata — também se manifesta na própria nomenclatura adotada pela Prefeitura Municipal

de Fortaleza. Em seus documentos oficiais e na lotação de professores(as) que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utiliza-se o termo “recreador(a)”, ainda que se reconheça a Educação Física como componente curricular fundamentado teoricamente, com dimensões pedagógicas e políticas. Diante desse cenário, reforça-se a importância de um olhar atento ao aspecto lúdico, concordando com Murad, Santos e Silva (2018), ao apontarem que, para muitas crianças pobres e marginalizadas, a escola é o único espaço de acesso ao entretenimento e ao brincar.¹⁰⁰

No que se refere ao risco físico, enxergado muitas vezes por pessoas que não são professores(as) de educação física, pode estar relacionado ao desconhecimento da área. Afinal, Tahara e Darido (2016) citam o risco controlado nas Práticas de Aventura, ou seja, de acordo com Inácio (2021), essas práticas têm esses riscos para produzirem emoções, contudo, há organização, planejamento, orientação, uso de equipamentos para que a possibilidade de algum acidente ou dano seja próximo a zero. Assim, dentro das aulas de Educação física, sejam de práticas de aventura ou não, há uma série de medidas visando garantir a segurança dos(as) discentes, como aponta Martins, Gomes e Costa (2017). Deste modo, não difere do risco que discentes podem enfrentar ao visitar um laboratório de química, ou em qualquer excursão fora da escola de outra disciplina.

Por exemplo, uma inundação é um perigo, porém aquele que constrói sua casa no leito de um rio expõe-se a um risco. Ou então, no mar em que existem tubarões, há um perigo, mas o risco está em entrar na água, ou não. Fica claro que o perigo não depende da pessoa, ele é uma situação da qual não se tem controle, enquanto o risco pode ser calculado e decidido o seu grau de exposição (Severino; Pereira; Santos, 2016, p 119).

Sobre a ausência de formação específica, no segundo semestre de 2024, após pressão do coletivo de professores(as), como também do sindicato, houve, então, o início das formações específicas. Apesar disso, é importante citar que esse caso somente ocorreu com 3 disciplinas: ensino religioso, educação física e artes, as outras sempre mantiveram sua formação específica, mostrando mais uma vez o caráter marginalizado da disciplina.

A importância desse processo formativo e de qualidade positiva é demonstrado por Rossi e Hunger (2012) que, ao entrevistar docentes de educação física, compreendem a inação do Estado. Apesar disso, os(as) professores(as) defendem a formação continuada como algo importante para sua prática pedagógica, pois: “A formação continuada contribui para a

¹⁰⁰ Falo de um aprender lúdico, divertido, sensível e não da escola como espaço somente para acesso ao entretenimento.

modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino.” (Rossi; Hunger, 2012, p. 324)

Sobre as questões materiais e de espaço, é relatado: falta de material específico (total ou parcial) adequado ou inadequado, descaso/não priorizar ou questionamento da compra de material específico, falta de local específico, falta de estrutura/qualidade no local específico (pequenos pátios). Sobre esse cenário, Prandina e Santos (2017) e Canestraro, Zulai, e Cogut (2018) citam ser uma das principais dificuldades dos(as) professores(as) de educação física a ausência de material, material inadequado e falta de infraestrutura, realidade essa que, segundo Chicati (2000), são fatores que também desmotivam a participação de alunos(as).

Esse cenário no ensino público, de acordo com Nobre, Silva e Cordeiro (2019), é (<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13320/6661>) uma realidade comum devido à precarização, inclusive no ensino superior, interferindo inclusive na falta de material para educação física, mas há também a adaptação de materiais. Apesar dessa iniciativa ser importante e também relatada por Sebastião e Freire (2009), em que há construção de materiais alternativos por professores(as), não devemos arriscar normalizar ou romantizar isso.

Em relação à questão do espaço físico destinado à Educação Física, observam-se duas realidades bastante marcantes nas escolas da Prefeitura de Fortaleza. A primeira delas refere-se a instituições que *não dispõem de espaço adequado*, contando apenas com um pátio entre salas de aula — geralmente não climatizadas e com paredes compostas por cobogós —, o que gera um ambiente ruidoso que prejudica tanto as aulas de Educação Física quanto as demais. A segunda realidade envolve escolas que *possuem espaço próprio*, porém este é *alocado à margem* da estrutura escolar, o que elimina o problema do barulho, mas também *invisibiliza as ações pedagógicas da disciplina*, conforme apontado por Venâncio e Darido (2012, p. 99):

Para as professoras a concepção arquitetônica das escolas na qual trabalham limita o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação física. O próprio espaço físico torna invisível as ações que são desenvolvidas e desencadeadas no cotidiano escolar. A quadra, espaço físico que tradicionalmente é caracterizado como pertencente à Educação física, normalmente fica em área restrita ao professor e aos alunos que frequentam as aulas e uma maioria significativa de professores, funcionários e outros membros da comunidade escolar não conhecem ou não sabem o que é realizado nesse espaço, reforçando uma visão restrita, muitas vezes associando o espaço única e exclusivamente para jogar bola e a realização de campeonatos esportivos.

Ainda no que se refere às demandas por espaço físico, destaca-se a *ocupação do local específico da Educação Física por outras atividades sem aviso prévio*, ou seja, a “sala de aula” do(a) professor(a) é utilizada por outros setores da escola sem consulta ou comunicação. Em casos mais extremos, há até o *impedimento total do uso desse espaço*. Essa situação pode ser entendida como um sintoma da problemática anteriormente discutida: a *marginalização — inclusive arquitetônica — da Educação Física* no ambiente escolar. Tal condição compromete a legitimidade da disciplina, dificultando que os(as) próprios(as) docentes e demais profissionais da escola compreendam sua importância, o que contribui para a *hierarquização entre áreas do conhecimento*. Isso se reflete, por exemplo, na percepção de alguns(as) professores(as) de que podem dispor da quadra ou espaço físico conforme julgarem necessário, mesmo que isso prejudique as aulas de Educação Física.

Outra ação relatada pelos(as) professores(as) é a *Exclusão de aluno(a) da aula por comportamento em outras aulas ou para realizar outra atividade que não diz respeito ao componente*, ou seja, o aluno é impedido de participar da aula. Nestes casos, Strazzacappa (2001) diz que o movimento corporal no ambiente escolar sempre foi tratado como moeda de troca, cabendo à imobilidade como punição e ao movimento como um prêmio, podendo ocorrer esse impedimento no recreio ou na educação física. Assim, recorrendo a métodos punitivistas, a educação física é tirada dos(as) alunos(as) como se não fosse um componente curricular dotado de intencionalidade pedagógica, sendo confundida com o recreio.

Por fim, em relação a tudo aqui falado, é importante citar que, sobre a questão do espaço, Freire (2021, p. 64-65) reflete:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move¹⁰¹. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Tabela 13 - Quem são os(as) autores(as) das violências contra a Educação física ?

Quem são os/as autores/as dessas ações violentas?					
Estado - Governo					
Município ou órgãos do município.					
Comunidade Escolar.			Órgãos do Município -Educação/SME	Avaliações em larga escala.	Não especificado.
Trabalhadores(as) da Educação.	Pais/Responsáveis, Familiares.	Alunos (as).			
					Não identificado, Não respondido

¹⁰¹ O que pode explicar o desinvestimento pedagógico ou o cansaço existencial tratado mais à frente.

Outros professores - Professores, pedagogos(as) e professores(as) de outras disciplinas.			Superintendente.			ou não se aplica.
Gestão - Coordenadores ou Diretores.						
Servidores. Funcionários Terceirizados.						

Fonte: Acervo do autor.

Sobre os(as) autores(as) das violências *contra* a educação física, são enxergadas violências *contra* educação física desde a comunidade escolar, representadas por alunos(as), pais, mães e responsáveis, e também profissionais da educação diversos (funcionários terceirizados, servidores, gestores, professores de outras disciplinas e pedagogos (polivalentes). “Fora” da comunidade escolar, a nível macro, o Estado é citado, como também a Prefeitura, representada também pelos seus órgãos de educação (Secretaria Municipal de Educação) e a figura do superintendente.

Finalmente, também são explicitadas brevemente as avaliações de larga escala como responsáveis pela violência. Sobre a responsabilidade desses processos avaliativos, um excerto diz: “O foco da prefeitura é somente números, avaliações externas, financeiro e coisas do tipo. Não vejo a educação e formação cidadã como um pilar do município de Fortaleza. As gestões escolares são reflexo dessa política, pois precisam atender às demandas e acabam negligenciando muitas outras questões”. Nesta lógica, um(a) docente também entende que as provas estão ligadas a uma concepção bancária de educação, pois afirma-se: “priorizar aquele ensino bancário, preparar o aluno apenas para resolver provas o processo avaliativo”.

Esse é um problema de uma sociedade, que, segundo Charlot (2020), pautada em desempenhos de concorrência (e da ideologia meritocrática) define que há lugares melhores que outros e esses acessos dependem de resultados escolares. Assim, o desempenho dos alunos é constantemente avaliado por testes que mantêm uma pressão permanente sobre as escolas, deste modo, de forma quantitativa, é definida uma “qualidade da educação” que se limita à eficácia de aprendizagem.

Não à toa, vivemos no momento citado por Charlot (2020 p. 68) em que:

A ausência de representações antropológicas funcionando como suportes de identificação, e a pressão permanente pelo desempenho e sucesso tendem a gerar estresse, angústia, depressão e às vezes cinismo e violência. Essa crise de sentido induz igualmente efetivos de ruptura. Às vezes, são abandonos da vida pessoal e profissional: larga-se tudo para viver outra vida, que tenha sentido. Pode ser também, investimento de uma raiva surda em uma atividade violenta de torcidas de futebol.

Dentro dessa lógica à qual professores(as) e alunos(as) são submetidos — que pode levar ao adoecimento e à marginalização daqueles(as) que não se encaixam ou não são inseridos(as) —, observa-se que os testes e avaliações costumam se concentrar, conforme aponta Charlot (2020), em áreas como linguagem materna, matemática e ciências. No contexto brasileiro, essa tendência se evidencia por meio de diversas avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras iniciativas que conferem pouca ou nenhuma atenção à Educação Física. Um exemplo disso é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), adotado no estado e em seus municípios, que não contempla a Educação Física como componente avaliado, reforçando sua desvalorização dentro das políticas públicas educacionais.

Conforme aponta Abramovay (2006), a hierarquização entre escolas impacta diretamente aquelas consideradas “de segunda linha”, influenciando fatores como os baixos índices de aprovação, o aumento da evasão e do abandono escolar, além do desempenho insatisfatório em avaliações oficiais. Em relação a este último ponto, cabe destacar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que, além de servir como instrumento de diagnóstico educacional, é também critério para a destinação de verbas públicas às escolas. Diante disso, surge um paradoxo: como escolas que já apresentam baixos resultados — muitas vezes por conta de condições estruturais e sociais precárias — poderão melhorar sua situação se os recursos destinados a elas estão atrelados justamente a esses resultados? Esse ciclo de retroalimentação evidencia a necessidade de uma análise crítica sobre os critérios de avaliação e financiamento, que, em vez de reduzir desigualdades, podem estar contribuindo para a sua manutenção.

Essa lógica de desempenho em avaliações em larga escala inclusive, de acordo com Cordeiro (2022) e Cordeiro, Venâncio e Sanches Neto (2023), é mobilizadora de projetos de colégio militares ou militarizados que, na lógica discursiva, prometem melhoras de desempenho para escolas da periferia. Dessa forma, as avaliações também são utilizadas para análises reprodutivistas e fatalistas para população pobre. Portanto, Cordeiro (2022, p. 69) questiona:

É somente em uma lógica de testes padronizados, binária e conteudista de sucesso e fracasso que devemos manter a compreensão dos sujeitos dentro da escola? Mesmo que a literatura comprove que a diversas formas de relação com o saber, como Charlot (2000) aponta, ou mesmo as múltiplas inteligências apontadas por Gardner (1994)? Neste desinteresse pelas subjetividades humanas é válido questionar-se que sucesso é este? Um sucesso para poucos(as)? Se estes estão em sucesso, o que acontece com quem está em fracasso? O que acontece com aqueles(as) que não seguem a lógica desses valores? Há necessidade de fato da criação de um modelo de sucesso ou seria essa fruto da nossa sociedade capitalista?

Ademais, é necessário questionar o alto valor dado a essas avaliações em larga escala e de caráter quantitativo e descontextualizado, tendo visto que, segundo Venâncio (2019) têm pouca efetividade em compreender os sentidos estabelecidos dos sujeitos com os saberes. Já em relação à presença de professores(as) de outras disciplinas ou de pedagogos(as), observa-se que essa dinâmica varia de acordo com o nível de ensino em que os(as) docentes atuam. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum a parceria com o(a) pedagogo(a); enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental, essa colaboração ocorre geralmente com professores(as) de áreas específicas.

Tabela 14 - Quais são as vítimas das violências contra a Educação física?

Quem são as vítimas dessas ações violentas?			
Professores(as).	Disciplina/Componente Curricular.	Os(as) Alunos(as)/Estudantes.	Não identificado ou respondido.
De Educação física.	Educação física.	Crianças e Jovens.	

Fonte: Acervo do autor.

Sobre as vítimas dessas ações, há professores de Educação física, Disciplina/Componente Curricular e os(as) próprios(as) alunos(as)/estudantes (Crianças e Jovens), contudo há aqueles(as) que não identificaram ou não responderam. Assim, ao interferir na disciplina, obviamente, consequentemente interfere nos sujeitos envolvidos nessa disciplina, sendo os(as) alunos(as) e os professores(as) as vítimas indicadas, contribuindo para a tese de que essas violências comprometem o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa questão de abandono do estado:

O maior problema da educação pública brasileira não tá dentro do colégio, tá fora do colégio [...] enterram sonhos mano, esses cara são assassinos de sonhos por que o horizonte de uma criança é gigantesco, é criativo, é bonito, é legal[...] do jovem ali com dezoito anos já trampando no mercado, de repositor, já fazendo pinote para ajudar no aluguel do barraco, já tendo que frequentar velório aqui e ali de parceiro

que veio do mesmo lugar [...] a tristeza já vai estreitando o horizonte, os sonhos já passam a ser os da vila, o mais acessível [...] esses caras aí da política estreitam nossos sonhos até que não sejam mais sonhos [...]¹⁰²

Tabela 15 - Quais são as consequências das violências contra a Educação física para a vítima?

Que consequências são geralmente geradas à vítima após essas ações?					
Profissionais e Pedagógicas.	Psicológicas.			Morais.	Físicas.
	Sentimentos Inibidores.	Sentimentos de Reatividade.	Apatia.	Não especificado.	Lesão corporal. Morte ou dano permanente.
Se sentir incapaz ou inferior por não ser de outra disciplina. Comprometimento do desenvolvimento da disciplina, Educação física equivocada, dificuldade de propor projetos, quebra de planejamento, Desinvestimento pedagógico, Desmotivação, Desânimo, Desinteresse, Desistência de aproximar-se e lecionar na Educação física Sentimento de não pertencimento, Aversão ao trabalho Mudança de profissão/ Chances de desistir da sala de aula. Receio de desligamento ou represália. Confusão das consequências à vítima com intervenção aos agressores.	Desconforto, constrangimento, desvalorização, sentimento de impotência e desvalorização. Tristeza, Melancolia, Frustração, Desinteresse, Desânimo, Desmotivação, Exaustão. Isolamento, afastamento, medo, receio, sentimento de inadequação. Ansiedade e Depressão. Traumas.	Estresse, Raiva, Irritabilidade, Indignação. Sensação de impotência e de injustiça e revolta Briga e Confusão.	Não ligar/não se importar.		

Fonte: Acervo do autor.

¹⁰² Fonte: Cortes camaradas (2022).

Em relação às consequências das violências contra a Educação Física, alguns sujeitos aparecem classificados nos temas "*Nenhuma*", "*Não identificado*" ou "*Não respondido*". No entanto, a maioria aponta algum tipo de desdobramento. Entre os mais citados estão os efeitos *físicos*, como *lesões corporais, morte ou danos permanentes*, mencionados por um(a) docente que, embora de forma pouco detalhada, relaciona esses riscos a um "*ambiente sem estrutura adequada; sem materiais adequados e/ou suficientes*", evidenciando que as más condições estruturais podem representar perigos que vão além dos aspectos psicológicos ou comportamentais. Outras consequências referem-se ao campo *moral* (embora não especificado) e, principalmente, ao *psicológico*. Neste último, destacam-se os *sentimentos inibidores*, amplamente mencionados, bem como a ocorrência de *patologias como ansiedade e depressão* em casos mais graves. Já os *sentimentos de reatividade* surgem frequentemente associados a episódios de *conflito, brigas e confusões*, indicando um impacto direto na convivência e no clima escolar.

Em última instância, as consequências profissionais e pedagógicas também são citadas, que vão desde *o sentimento de incapacidade do profissional ao comprometimento do desenvolvimento da disciplina, educação física equivocada, dificuldade de propor projetos, quebra de planejamento, desinvestimento pedagógico, desmotivação, desânimo, desinteresse, desistência de aproximar-se e lecionar na EF, sentimento de não pertencimento, aversão ao trabalho, mudança de profissão/chances de desistir da sala de aula*.

Dessa forma, reforça-se que as violências também se manifestam por meio do **desinvestimento pedagógico**, o que, no contexto da Educação Física, é frequentemente denominado como a prática do "*rola bola*". Esse fenômeno pode estar diretamente relacionado às diversas formas de violência sofridas pela disciplina e por seus(as) docentes, refletindo-se na *dificuldade de propor projetos, na ruptura de planejamentos pedagógicos* ou ainda em sentimentos como *desmotivação e desânimo*, que, em casos mais graves, podem levar à *aversão pelo trabalho, à desistência da sala de aula e até ao abandono da profissão*. Além disso, alguns(as) docentes relatam *medo de desligamento ou represálias*, o que evidencia que essas consequências também se articulam com um outro aspecto: a *postura de não enfrentamento ou apatia* diante de situações de violência. Essa atitude, muitas vezes adotada como forma de autoproteção, busca evitar sanções como a perda do vínculo com a prefeitura ou punições institucionais, revelando um cenário de *cerceamento e silenciamento* do(a) professor(a) de Educação Física.

Tabela 16 – Quais são as intenções dos(as) autores das violências contra a Educação física?

Qual a intenção supostamente dessas ações violentas?			
Não há intenção.	Causar algo negativo ao outro.	Causar algo positivo para si ou outros(as).	Não identificado, não se aplica, não sei responder, não respondido.
É falta de conhecimento/consciência, ignorância, ou experiência prévia diferente.	Reprimir um sentimento, Manter alunos sobre controle. Destilar ódio, Criar conflitos. Intimidar, Depreciar, Maltratar, Desrespeitar, Hostilizar, Constranger, Desmotivar/Frustar, Desmerecer, Desestabilizar, Coagir, Inferiorizar, Ridicularizar. Ofender, Desvalorizar e Deslegitimar/Desqualificar a profissão/disciplina e o professor. Responsabilizar por coisas além da profissão. Causar desconforto e descontentamento.	Controle sobre o professor e sua prática, Controle de atividades da escola, Controle sobre os alunos, Superioridade dos(as) outros(as) professores(as) - Demarcar Hierarquias/Autoritarismo. Corrigir algo que julgam errado/Tentar trabalhar/Deslegitimar disciplina mostrando superioridade intelectual. Não investir dinheiro. Chamar atenção, Autoafirmação. Diversão/Ter só aulas práticas (Alunos).	Não identificam, Não se Aplica, Não sabe responder, Não respondeu.

Fonte: Acervo do autor.

Quanto às intenções que mobilizem essas violências, há o grupo em que *Não identificam, Não se Aplica, Não sabe responder, não respondeu*, ou, então, novamente outro tema produzido é Não haver *intenção*, no contexto em que professores(as) defendem que essas violências são *falta de conhecimento/consciência, ignorância, ou experiência prévia diferente com a disciplina*. Assim, os excertos indicam a necessidade de melhor conhecimento de outros(as) professores(as) sobre o componente curricular da educação física, inclusive para desmistificar ou confrontar as expectativas, os estigmas, os estereótipos e as experiências prévias dos sujeitos sobre Educação física, havendo necessidade de se possível uma formação para professores(as) de outras disciplinas do contexto geral da educação física¹⁰³.

Em síntese, aqueles(as) que entendem haver de alguma forma intenção, defendem novamente a tese de que essa é baseada em causar algo negativo para o outro (um discente ou

¹⁰³ Em uma das primeiras formações da educação física pela prefeitura, houve a fala de uma professora (que não era do componente) que um dos autores da área escrevia tão bem que parecia pedagogo.

docente de Educação física) e/ou causar algo positivo para si (alunos ou professores) e/ou outro (professores que não são de educação física).

Tabela 17 – Há consentimento nas violências contra a Educação física?

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.					
Não.	Sim.	Parcialmente.		Não entendeu.	Não respondeu, Não identificou, Não sabe ou Não se aplica.
		Depende da situação.	Depende da pessoa.		
Pego de surpresa. Ninguém gosta de ser vítima. Nenhuma violência é consentida. Há resistências/Expressão de insatisfação. Há paralisações, manifestações e luta política. Não há noção das vítimas de o que está acontecendo.. Exigência de respeito nas relações.	Confusão entre consentimento e consenso ou consciência.	Na maioria das vezes não. Não de forma direta. Cansaço de lutar/Cansaço existencial dos(as) docentes.	Da gestão sim. Alguns não se importam ou se sentem coagidos.	Respondeu que não entendeu ou no conteúdo da fala demonstrou não entender. Confusão entre consentimento e consenso ou consciência.	

Fonte: Acervo do autor.

Sobre o consentimento estabelecido nessas relações, há grupos que defendem que não existe consentimento justificando essa resposta: “São Pegos de surpresa, ninguém gosta de ser vítima, nenhuma violência é consentida, há resistências/Expressão de insatisfação, há paralisações, manifestações e luta política, não há noção das vítimas de o que está acontecendo e Exigência de respeito nas relações”.

Por outro lado, entre aqueles(as) que responderam afirmativamente à existência de consentimento nas situações de violência analisadas, percebe-se uma confusão conceitual entre consentimento por parte das vítimas e consenso ou consciência por parte dos(as) agressores(as). Essa confusão sugere um equívoco na interpretação da pergunta, o que é reforçado pela análise das respostas daqueles(as) que também declararam não ter

compreendido a questão. A partir da produção temática desses(as) participantes, torna-se evidente que nem todos(as) compreenderam adequadamente o conceito de consentimento envolvido no contexto das violências discutidas.

Quanto àqueles(as) que defendem haver parcial consentimento, sustentam isso a partir de dois subtemas: depende *da situação (Na maioria das vezes não, não de forma direta, cansaço de lutar/Cansaço existencial dos(as) docentes)* e depende *da pessoa (Da gestão, sim, alguns não se importam ou se sentem coagidos)*. Neste caso, ambas as classificações conversam, pois, a partir da ideia de omissão da gestão e do sentimento de coação de alguns, podem se relacionar com o cansaço de lutar ou cansaço existencial dos(as) docentes (que já foi explicitado nesse texto) em lidar e enfrentar determinadas situações

Tabela 18 – Quais são intervenções tomadas em relação às violências contra a Educação física?

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?					
Medidas Conscientizadoras.		Medidas de Retaliação.	Medidas de Enfrentament o Político.	Não reagir/Não fazer nada ou Ignorar.	Não respondido, Não identificado, Não compreendido ou Não se aplica.
Sem necessariamente Teor pedagógico planejado.	Com teor pedagógico planejado (Fazer das aulas uma resposta).	Constrangiment o mútuo. Responder ao mesmo tom.	Se impor, reclamar, cobrar.	Não reagir, ignorar, nenhuma ação.	Não respondido, não identificado, não compreendido ou Não se aplica.
Reagendar a aula que estava planejada. Diálogo, Repreensão, Questionamento*, Conversa, Correção de falas, Esclarecer a importância do professor de Educação física para o desenvolvimento integral/Capacitação sobre as disciplinas, corrigir termos relacionados	Utilizar espaço da Sala de aula. Atividades para acompanhar o desenvolvimento integral de cada criança. Propor ideias de aprendizagem que mostram satisfação e motivação das crianças. Utilização do planejamento participativo.		Reivindicar espaços/Não permitir perder espaços. Adesão e Organização a movimentos coletivos com pares e sindicatos. Rebater pensamentos que desvalorizem a EF, defende a disciplina. Mobilização	Gestão não faz nada/se omite.	

a Educação física, falar da obrigatoriedade da disciplina, questionar sobre a verba da EF constantemente (com outros professores e gestão). Encaminhar para gestão (Gestão omissa) Explicitar para as crianças as condições.	Educação física à luz da justiça social, ações interdisciplinares , valorizando a cultura, diálogo, realidade social, educação crítica e libertadora.		dos estudantes.		
---	---	--	--------------------	--	--

Fonte: Acervo do autor.

No que diz respeito às intervenções, os(as) pesquisandos(as) relatam o uso de medidas conscientizadoras, muitas vezes sem um caráter pedagógico estruturado ou previamente planejado. Essas ações geralmente se baseiam em conversas e discussões sobre a Educação Física, direcionadas tanto a professores(as) quanto à gestão escolar. No entanto, novamente, alguns(as) docentes apontam que encaminhar os casos para a gestão não resulta em ações efetivas, em razão da omissão ou ausência de posicionamento. Também é relatado que, diante das limitações, alguns professores(as) optam por explicitar a situação para os(as) alunos(as), dialogando sobre as condições enfrentadas.

Em cenário semelhante, Abramovay (2006) demonstra que os(as) alunos(as) frequentemente percebem os(as) diretores(as) como ausentes na dinâmica escolar, com pouca interação com o corpo discente. Por outro lado, a autora também evidencia que gestores(as) se encontram em situação de vulnerabilidade, sendo vítimas de ameaças e pressões diversas, o que pode contribuir para seu silenciamento e inação — situação semelhante à dos(as) professores(as) que relatam não tomar nenhuma atitude, seja por medo, seja por impotência diante das estruturas escolares.

Outras medidas conscientizadoras — agora com um teor pedagógico planejado, ancorado em uma concepção política e pedagógica da Educação Física — também são citadas. Dentre elas, destacam-se: o uso do planejamento participativo, a abordagem da Educação Física à luz da justiça social, ações interdisciplinares que valorizem a cultura, o diálogo, a realidade social, além de uma educação crítica e libertadora. Ademais, são mencionadas estratégias como a utilização do espaço da sala de aula e a proposição de

atividades de aprendizagem que promovam a satisfação e a motivação das crianças. No que diz respeito à avaliação, são sugeridas atividades que permitam acompanhar o desenvolvimento integral de cada criança.

Ao abordar as ações interdisciplinares, reforço a importância de um agir coletivo por parte da escola, em parceria com toda a comunidade escolar. Uma alternativa inicial para esse processo é a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que pode garantir maior efetividade das ações pedagógicas. Essa proposta dialoga diretamente com a concepção de educação integral defendida por Martins, Gomes e Costa (2017), na qual a Educação Física se orienta para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), contemplando conhecimentos, atitudes, competências e demais dimensões da formação humana.

Além disso, outra estratégia utilizada em conjunto é a valorização do diálogo, da cultura e da realidade social, bem como uma Educação Física voltada para a justiça social. Nesse contexto, destaca-se também o uso do planejamento participativo, que, segundo Flor *et al.* (2020), pode ser compreendido como um instrumento político e pedagógico. Aplicado à Educação Física, ele permite a escolha de temas a partir das especificidades de cada turma, construídos coletivamente com os(as) discentes, evitando a centralização das decisões apenas no(a) professor(a). Como consequência, observam-se maior presença, envolvimento e participação nas aulas, além de um aumento na ocorrência de diálogos coerentes e na sugestão de conceitos pelos próprios estudantes.

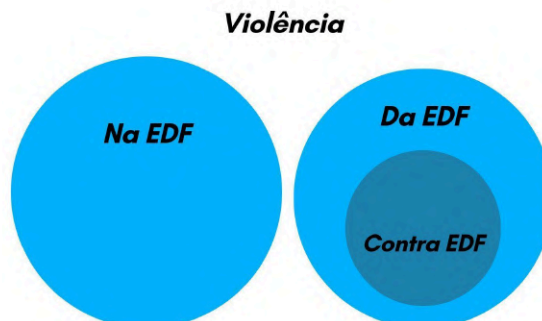
Outro tema abordado refere-se às medidas de retaliação, como o constrangimento mútuo ou a resposta no mesmo tom. Além disso, destacam-se as medidas de enfrentamento político, que envolvem a imposição, a disputa nas relações de poder e a reivindicação de direitos — seja essa uma luta individual ou coletiva, como exemplificado nas relações sindicais. No entanto, apesar de essa postura ativa ser mencionada por alguns(as) docentes, observa-se também a presença de uma postura oposta: a de não reagir ou ignorar determinadas situações, evidenciando o silenciamento de alguns sujeitos diante de contextos de violência ou exclusão.

Por fim, há um grupo de respostas classificadas como: não respondidas, não identificadas, não compreendidas ou não aplicáveis.

4.5 As relações entre as violências

Partindo de todo relato, inicialmente, uma exemplificação dessas violências foi pensada em formato de imagem:

Figura 35- Violência *na*, *da* e *contra* educação física



Fonte: Acervo do autor.

Contudo, apesar do caráter didático da divisão entre as violências *na*, *da* e *contra* a Educação Física — que busca organizá-las separadamente —, é necessário, em determinados contextos, adotar um olhar mais convergente. Como relatado anteriormente, por meio da leitura densa do material analisado, percebe-se que as violências *na*, *da* e *contra* a Educação Física se manifestam de formas diversas e, muitas vezes, interligadas. Dessa forma, é possível identificar pontos de convergência entre essas categorias, o que reforça a complexidade e a sobreposição desses fenômenos no cotidiano escolar.

Isso é situado na pesquisa com professores(as), mas já é possível ser observado, por Abramovay (2006):

(...) Teve até uma que, quando a gente estava na educação física, aí o meu colega me mandou para aquele lugar. Primeiro, eu estava de bermuda e ele de calça, aí a professora falou que não podia fazer educação física de calça. Aí, ele saiu e eu comecei a zoar e ele me mandou para aquele lugar. A professora pensou que era com ela e saiu correndo atrás dele, começou a sacudir ele dizendo que nem a mãe dela nunca tinha mandado ela para aquele lugar, que ele não tinha direito de fazer isso. E começou a bater nos garotos. Aí, os alunos de outra turma seguraram ela, ele [o aluno agredido] saiu correndo e ela saiu correndo atrás dele. Ninguém conseguiu segurar.

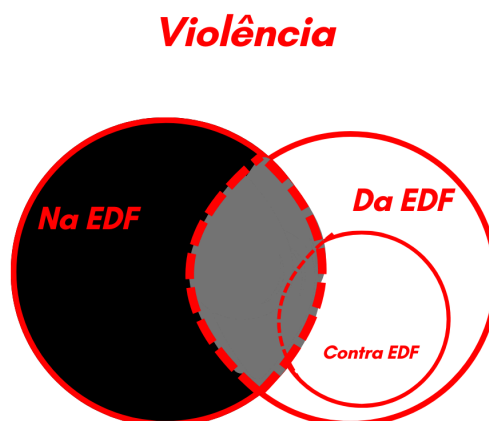
É necessário atenção a este exemplo por diversos motivos, mas especificamente, pois nele é possível identificar as violências *na*, *da* e *contra* a Educação física Escolar, mostrando a dificuldade de definir determinadas relações e que por vezes podem se encaixar em mais de uma das formas. Por exemplo, quando a professora retira o discente da aula por estar de calça, podemos imaginar que essa seja uma violência *da* escola e educação física, onde a professora

presume haver uma vestimenta específica para determinadas práticas, restringindo a capacidade de experimentação do sujeito por um viés completamente normativista.

Em consequência disso, outro aluno “zoa” o colega e é xingado por ele, configurando uma violência *na* escola e *na* Educação Física, já que, pelo contexto, essas trocas de agressões poderiam ocorrer em qualquer espaço do ambiente escolar. Posteriormente, a professora, ao entender que havia sido xingada pelo aluno — ou seja, ao se perceber como vítima de uma violência *contra* a escola e *contra* a Educação Física — reage sacudindo e batendo nos garotos. Essa última ação pode ser compreendida tanto como uma violência *na* escola e *na* Educação Física, uma vez que a reação violenta poderia ocorrer em diferentes contextos, quanto como uma violência *da* escola, pois, naquele espaço-tempo, a professora estava exercendo sua função docente, ocupando uma posição de autoridade.

Situações como essas são exemplificadas nas seguintes imagens:

Figura 36 - Violência na, da e contra educação física (Revisado)



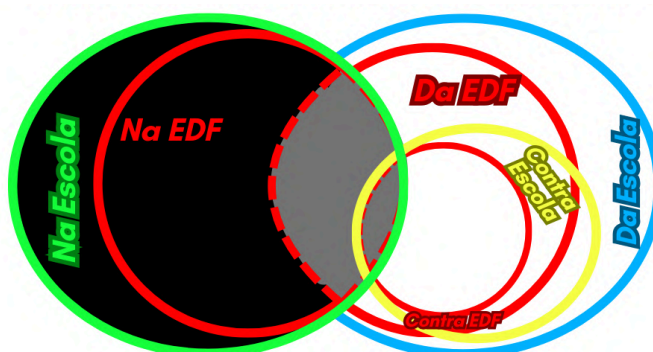
Fonte: Acervo do autor.

Essa primeira imagem representaria as violências *na*, *da* e *contra* a educação física, em que o preto representa as violências no componente e o branco as violências do componente, entendendo que em determinados momentos essas violências se relacionam, o que representa isso é a interseção da zona cinza. Imaginemos um exemplo- Uma professora mulher é assediada enquanto da aula, essa é uma violência na Educação Física, o assédio contra uma pessoa, especialmente mulher, na nossa sociedade infelizmente poderia acontecer em qualquer outro espaço mas aconteceu na Educação Física, ao mesmo tempo é uma violência contra a professora de Educação Física pois naquele momento ela exercia o papel de docente além de colaborar com os achados que a imagem do(a) docente da disciplina é

sexualizado, ademais a violência contra a Educação Física também está dentro da violência da Educação Física, mostrando assim uma situação de intersecção.

Ademais, visando contextualizar isso dentro do ambiente escolar, é importante elucidar que essas também estão dentro das violências *na*, *da* e *contra* a escola:

Figura 37 - Violência na, da e contra educação física em conjunto com a violência na, da e contra a escola

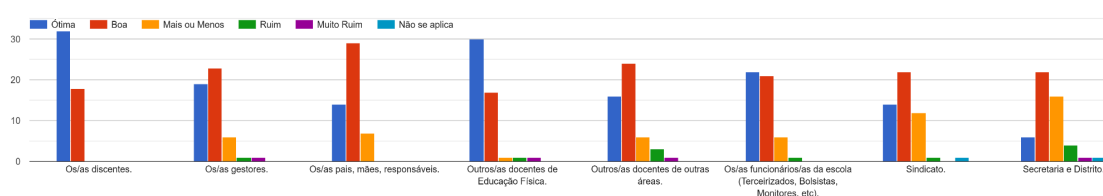


Fonte: Acervo do autor.

4.6 Como os(as) professores qualificam as diferentes relações?

Figura 38 - Como professores(as) qualificam as suas relações com os diferentes sujeitos

Escolha a opção que apresentar maior fidedignidade da qualidade da sua relação com os diferentes sujeitos.



Fonte: Acervo do autor.

Sobre como os(as) professores(as) qualificam as relações com os(as) diferentes sujeitos, foi realizada uma enquete com opções variando entre “Ótimo” e “Muito ruim”. Apesar de todas as violências relatadas e exploradas anteriormente, a maioria dos(as) docentes avaliou essas relações como ótimas, boas ou mais ou menos. Essa discrepância entre a percepção das violências e a avaliação positiva das relações permite supor, como apontado em alguns excertos, a existência de uma naturalização das violências, situação também observada por Abramovay (2006).

Neste caminho, mesmo que também seja trazida uma série de consequências negativas, há uma percepção de forma geral positiva das relações. Essa percepção também

contrasta com os diferentes excertos que demonstram que essas relações são afetadas por diversos sentimentos – inclusive, o desejo de vingança e toda sustentação aqui feita dos ciclos de violências. Somente nas relações com: gestores, outros docentes de outras áreas, outros docentes de educação física, secretaria e distrito, o muito ruim é votado, porém, apesar dessa aparição, estes estão em um número baixo. Já os docentes que julgam haver alguma relação ruim citam: gestores, outros docentes de educação física, funcionários da escola, sindicato, outros docentes de outras áreas e secretaria e distrito, estando os dois últimos com número relativamente maior que os primeiros.

Apesar disso, novamente, o número de docentes que qualifica essas relações como ruins ainda é baixo, comparado ao total da amostra. Por fim, docentes relatam ter boas relações com discentes (variando entre bom e muito bom) e seus pais, mães e responsáveis (variando entre mais ou menos, bom, muito bom), não havendo nenhum dos 50 pesquisados(as) que qualifique essas relações como ruim ou muito ruim.

É válido questionar que essa percepção de boa relação também pode está enviesada tendo em vista que só foi analisada na visão do(a) professor(a) principalmente levando em conta as diversas violências da Educação Física relatadas. Sobre as relações negativas estabelecidas com gestores(as), secretaria, distrito, podem ser explicadas tanto nas violências já mencionadas anteriormente como também na sensação de amparo que será aprofundada no próximo capítulo.

4.7 Qual a sensação em relação ao amparo da prefeitura? Se sentem amparados(as) ou não?

Tabela 19 - Você se sente amparado/acolhido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, quanto às diversas violências aqui apresentadas? Justifique a sua resposta.

Sim.	Parcialmente.
Intervenção do distrito junto à escola; Canal de denúncia disponível.	Nem todos (as) da rede são atendidos.
	As soluções extrapolam o poder público.
Ações da gestão visando resolver a situação.	A gestão acolhe, a prefeitura e a secretaria não.
A Comunidade escolar acolhe o(a) professor(a).	Necessidade da presença de outros profissionais.
Não.	Não Respondido Diretamente.
É um sistema feito para dar errado; Falta de conhecimento da realidade pela PMF; Condições Negativas de Trabalho, Estrutura e Material; Hierarquia entre Substituto e Efetivo; Provas	Não houve denúncia, mas compreende que não seria feito nada caso denunciasse (Silenciamento, Descrédito).

Externas mascaram a realidade.	
Indiferença e Inação ou Ação Tardia; Falta de ações além das do Senso Comum (Intervalo) ou de Forma Esporádica (Semana lilás); Ausência de Políticas, Diretrizes, Projetos.	Necessidade de mais ações. (Não somente em uma data do ano e sendo necessário um canal que aproxima a comunidade escolar)
Sensação de Abandono e Desamparo/Desvalorização, Invisibilidade e Desconhecimento da EDF. Ausência de Formação Específica.	

Fonte: Acervo do autor.

Colaborando na percepção dos(as) docentes de uma relação positiva com pais, mães, responsáveis, alunos e toda comunidade escolar, alguns professores(as) relatam se sentirem amparados pela prefeitura diante das violências e dos desafios. Dentre os dispositivos utilizados, é citado um canal de denúncia. Além disso, esses(as) professores(as) consideram que existem ações da gestão ou intervenções do distrito que podem contribuir para a resolução dos problemas. Sobre as ações da gestão, Becker e Kassouf (2016) demonstram que, quando gestores(as) buscam adotar medidas de segurança para proteger contra as violências nas mediações, há uma redução significativa de 5% na incidência de violências, comparado às escolas que não implementam essas medidas.

Apesar disso, a maioria não comunga com tal pensamento. Nesse cenário, há aqueles(as) que sentem não acolhimento por questões diferentes: indiferença, inação, falta de ações além do senso comum, esporádicas ou ação tardia em conjunto com ausência de políticas, diretrizes e projetos para determinada problemática. Nesse contexto, há docentes que relatam que essa inação acontece até mesmo em casos extremos, como tiros ao redor do espaço, demonstrando a normalização de violências. Relembro aqui os casos já citados ao longo do texto e também cito meu caso, que, mesmo solicitando - de diversas formas - a mudança de uma das instituições que trabalho, por demandas de saúde mental, sigo sendo recusado.

Outro fator que colabora para essa percepção negativa de amparo, diz respeito às condições de trabalho, acreditando inclusive que “É um Sistema feito para dar errado”, pois “Falta de conhecimento da realidade pela PMF” e que interfere diretamente nas “Condições Negativas de Trabalho, Estrutura e Material”. Deste modo, a compreensão dos(as) professores(as) sobre as condições negativas de trabalho, que muitos(as) consideram violência, contribui para essa percepção de não amparo, como também outras condições

presentes que colaboram para essa percepção negativa: “Hierarquia entre Substituto e Efetivo; Provas Externas e Internas mascaram a realidade”.¹⁰⁴

Sobre a hierarquia entre docentes substitutos(as) e efetivos(as), Carvalho e Oliveira (2019) colaboram com essa ideia. Ao refletirem sobre a precarização do trabalho e pesquisarem professores(as) substitutos, chegam a resultados de que os(as) docentes acreditam que a carreira do magistério substituto é inferior, além de ser marcada por problemas de saúde, precarização do trabalho, angústia, impactando diretamente na qualidade de vida e no trabalho desses sujeitos.

Diante dessa relação entre substituto e efetivo, algumas coisas são importantes de serem citadas, como - no momento que escrevo isso -, professores(as) substitutos do município de Fortaleza não têm direito, por exemplo, a carteira assinada, resumindo seu vínculo empregatício a um contrato. Além disso, há necessidade de se buscar entender o contingente de substitutos(as), afinal, antes do concurso de 2022, o último concurso que aconteceu no município foi de 2015, assim, pelo que tudo indica, estamos no mesmo caminho que:

O Governo Federal dispôs sobre a contratação de pessoal por tempo determinado em 1993 através da Lei Nº 8.745, considerando-a necessária em ocasiões de interesse público especiais, tais como calamidade pública, emergências em saúde pública e recenseamento. Tal realidade se viu ampliada a ponto de subverter exceção e regra. [...]

Mesmo havendo limitações, na prática, e diante de uma política de fragilização das instituições públicas, os contratos por tempo determinado acabaram sendo contabilizados como um “mal menor”. A atividade do professor substituto nasce em situação de precariedade e constitui fator de precarização da carreira docente na medida em que instaura a convivência de duas normas de emprego em torno de uma mesma categoria de trabalho. (Aquino *et al.*, 2014, p. 180)

Quanto à sensação negativa perante o sistema, docentes reafirmam a sensação de desamparo/abandono, desvalorização e invisibilidade/desconhecimento da educação física por parte da Prefeitura e até ausência de formação específica para a área¹⁰⁵. Aqueles(as) que ainda que não respondessem com sim ou não, ou seja, não responderam diretamente, pensam de forma parecida, acreditando que existe necessidade de mais ações (não somente em uma data do ano e sendo necessário um canal que aproxima a comunidade escolar) ou de que, quando vivenciada a violência, não houve denúncia, mas compreendeu-se que não seria feito nada

¹⁰⁴ A discussão sobre provas/avaliações de larga escala, internas ou externas, foi feita no capítulo sobre violência contra educação física.

¹⁰⁵ Fruto da luta coletiva, no segundo semestre do ano de 2024, houve formação específica.

caso denunciasses, sendo assim, esse descrédito em relação à prefeitura permite que violências sejam silenciadas.

Assim, além do silenciamento desses fenômenos, que permite que eles continuem a existir, a omissão produz o sentimento de impunidade e pode trazer outras consequências. Isso é explicitado por Abramovay (2006, p. 250) ao se referir a incivildades:

Quando estes atos são repetitivos e ficam impunes, a ideia de cidadania e de confiança nas instituições é enfraquecida, quebrando o pacto social das relações humanas e as regras de convivência. As vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, o que pode levá-las a deserdar de espaços coletivos (como a escola). A proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais duras.

No que se refere às ações esporádicas, há a necessidade de superar a tematização restrita a semanas ou dias temáticos/feriados. Isso é importante, como exemplificado por Pereira *et al.* (2019), que aponta que questões sobre cultura negra e racismo na educação física são abordadas apenas no Dia da Consciência Negra por alguns professores(as). Por fim, aqueles(as) que acreditam ser acolhidos parcialmente justificam suas respostas ao entenderem que "nem todos(as) da rede são atendidos" ou "há necessidade da presença de outros profissionais", o que reforça a ineficiência da Prefeitura. Além disso, a frase "as soluções extrapolam o poder público" reflete a descrença dos(as) docentes na capacidade de intervenção da prefeitura. Afinal, há também aqueles(as) que acreditam ser parcial o acolhimento, pois "a gestão acolhe, mas a prefeitura e a secretaria não".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi “Analisar as formas de violências *na/da/contra* a Educação física Escolar no trabalho docente de professores(as) na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), ancoradas por uma perspectiva multifatorial, com vistas à produção de um livreto informativo que contribui na compreensão deste fenômeno”. Para isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa com auxílio de questionários, e escuta ativa dos(as) docentes, sendo possível a visualização e análise de uma série de violências que acometem a Educação física Escolar ou que são produzidas nela para então produção do livreto.

Assim, das hipóteses da pesquisa, de fato, os(as) professores(as) conseguem identificar essas violências presentes em seu cotidiano. Apesar disso, alguns e algumas apresentam dificuldade em reconhecer a diferença terminológica das violências. Além disso,

como imaginado, os(as) docentes apresentam diferentes concepções de o que é violência, reforçando a importância de um livreto que pudesse sanar tais confusões. Quanto à hipótese de que professores(as) não se visualizam como pessoas que produzem ou reproduzem violência não é uma questão unânime, pois vemos alguns e algumas docentes que, durante a pesquisa, reconheceram-se como autores de violências, contudo é perceptível que uma parcela significativa entende a violência no ambiente escolar entre alunos(as), ou de alunos(as) contra professores(as), ou professores(as) contra sua disciplina, o que pode explicar também a pouca tematização de violências da disciplina (ou pelo menos o reconhecimento desse termo) na literatura. Outra questão que pode explicar a baixa tematização das violências da Educação Física é que mesmo produções como Murad, Santos e Silva (2018) circundam as violências que interfefem na disciplina mas sem nomear como do componente.

Outras questões tornam o reconhecimento de que a violência da Educação Física existem como em alguns contextos ter um grande enfoque no esporte dominante que não se preocupa com problemáticas como autoexclusão e exclusão. Ademais, os(as) professores(as) demonstram, a partir de seus relatos e em consonância com a literatura, que essas violências acarretam consequências negativas para o ambiente escolar e interferem no processo de ensino-aprendizagem, além de outras repercussões drásticas relatadas. Assim, no presente estudo, durante a análise dos dados do formulário de pesquisa, percebe-se que, em diversos momentos, as concepções de violência apresentadas pelos(as) docentes são bastante pertinentes. Destaca-se, em especial, a contribuição daqueles(as) que ofereceram maior detalhamento em suas respostas, enriquecendo significativamente os resultados desta pesquisa, ao trazerem questões relevantes, como a violência contra grupos marginalizados, contra professores(as) de Educação física, entre outras abordadas nos resultados e discussões.

Dentro da lógica das percepções polissêmicas, fica evidente a capacidade de construção coletiva e dialética do conceito de violência. Essa construção poderia ser ainda mais fortalecida por meio de discussões conjuntas entre os(as) docentes, promovidas em possíveis formações organizadas pelo sindicato ou pela prefeitura. Apesar disso, em algumas partes do formulário, observa-se a dificuldade de certos sujeitos em diferenciar termos, como violência, *na*, *da* e *contra* a Educação física. Essa dificuldade torna-se evidente, por exemplo, quando alguns(as) docentes mencionam conflitos relacionados a diferentes tipos de violência ocorridos no ambiente escolar, mas que, aparentemente, não se referem diretamente à disciplina de Educação física.

Tal dificuldade pode ser atribuída a diversos fatores, como o comprimento do formulário — relativamente extenso — e o tempo necessário para seu preenchimento (cerca de 30 minutos), o que possivelmente contribuiu para uma leitura mais cansativa. Outros aspectos que podem ter influenciado essa situação incluem a complexidade da linguagem utilizada na conceituação inicial e a ausência de exemplos ao longo do formulário. Embora essa escolha tenha sido intencional — com o objetivo de evitar direcionamentos nas respostas —, é possível que tenha dificultado a compreensão por parte de alguns(as) participantes.

Apesar disso, reforça-se a importância das nomenclaturas ainda não encontradas na literatura, as quais podem servir de subsídio para observações mais específicas, bem como para a análise de fatores como vítima, autores(as), intenção, consentimento, consequências e intervenções. Compreender esses fenômenos é fundamental, uma vez que os(as) professores(as) relatam um alto nível de frequência de violências *na*, *da* e *contra* a Educação física, o que reforça a ideia de que essas violências não apenas existem, mas fazem parte do cotidiano do componente curricular. Tal constatação torna-se ainda mais preocupante diante do fato de que a literatura avança a passos lentos no tratamento desse fenômeno, o que reforça novamente a importância da inovação do trabalho e também do seu artefato educacional.

Não à toa, as discussões acadêmicas encontradas no campo da Educação Física também apresentam diversas concepções de violência e uma discussão escassa, porém heterogênea, mostrando pouco consenso e ações separadas no que diz respeito à pesquisa do objeto de conhecimento da violência, como também não discutindo sobre violências específicas da disciplina com uma terminologia adequada. Assim, todas as violências são englobadas em violências na Educação física sem considerar a possibilidade que essas possam ser *da* ou *contra* o componente, necessitando de melhores vias de diálogo e debate por docentes, pesquisadores(as) e todos envolvidos(as).

Assim, tratar da violência escolar sem responsabilizar somente os(as) discentes, docentes ou a escola é um desafio, tendo em vista o constante aumento de responsabilidades depositado unicamente ao ambiente escolar e aos/às seus/suas representantes, sendo inclusive a violência uma das responsabilidades que nos é incumbida, sem uma ideia de corresponsabilidade ou cooperação para lidar com tais questões.

Esse texto não busca também retirar a responsabilidade da escola nesse fenômeno. A estratégia adotada para lidar com tais desafios é anunciada desde o título da pesquisa: há a necessidade de uma análise multifatorial. Ou seja, fatores sociológicos, psicológicos e institucionais não devem ser descartados, sendo essencial compreender as violências como

fenômenos de natureza social, psicológica, institucional, relacional, econômica, intergeracional, cultural, entre outras.

O que leva a outra questão importante e, ao mesmo tempo óbvia, mas necessária de ser reforçada: são necessárias ações conjuntas, de diversos profissionais, educadores(as), psicólogos(as), assistentes sociais e outros diversos sujeitos que podem contribuir para o processo educativo dentro da escola, mediando inclusive esses conflitos. Assim, uma questão importante ao tratar dessas problemáticas é a necessidade de ouvir todos esses sujeitos, sem esquecer também de pais, mães, responsáveis e discentes, o que não foi feito nesta pesquisa e que também pode ser encarado como uma de suas limitações.

Ademais, o questionamento das lacunas existentes quanto à classificação das violências *na*, *da* e *contra* a escola pode possibilitar avanços significativos, inclusive no que se refere à proposição classificatória das violências *na*, *da* e *contra* a Educação física. Essa distinção é fundamental, pois evita confusões entre expressões que, embora semelhantes, representam fenômenos distintos e relevantes para a análise e intervenção na disciplina, além de possibilidade de haver uma convergência entre essas três violências como demonstrado em um dos esquemas e que merece ser melhor estudado. Isso é importante, especialmente diante da percepção de uma violência supostamente crescente nesse contexto.

Utiliza-se aqui o termo "supostamente" porque, diferentemente de alguns artigos, livros e dissertações citados ao longo deste trabalho, questiono se, de fato, houve um aumento nos níveis ou na quantidade de violências. Tal questionamento não se propõe a negar dados ou assumir uma postura negacionista, mas sim a incluir outras variáveis que merecem ser consideradas. A violência realmente aumentou ou foram as formas de aferição e comprovação que se aprimoraram? Um exemplo disso é a instalação de câmeras em ambientes escolares, que tornam os registros mais precisos. Teria havido, de fato, um aumento das práticas violentas ou ampliamos o próprio conceito de violência, acompanhando as transformações e sensibilidades da nossa época?

Afinal, como já citei, há algum tempo, a palmatória estava normalizada, inclusive no contexto escolar. Independente da resposta, a violência continua sendo uma problemática que nos assola, cabendo agir a partir das especificidades do nosso contexto, ou seja, em nosso espaço-tempo. Isso nos leva a outra questão: "A escola já não é mais um espaço de acolhimento?" Talvez, desde sua concepção, diversas formas de violência já estivessem presentes nesse ambiente. Assim, ao contrário do que afirmam muitos documentos educacionais, é possível questionar se a escola, de fato, algum dia foi um espaço de pleno

acolhimento para todos(as). Essa reflexão convida a uma análise crítica da história e das estruturas escolares, que nem sempre contemplaram — e muitas vezes excluíram — sujeitos pertencentes a grupos marginalizados (colocados à margem nas relações de poder exercidas na sociedade marcados por diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, entre outras como exemplo: mulheres, negros e negras, pobres etc).

Colocar essencialidades positivas na escola, nos faz buscar um passado glorioso, que, no fim, provavelmente não existiu para esses grupos supracitados. Contudo, essa nunca foi em essência um espaço de acolhimento - o que não impede que possamos fazer com que esta seja. Não por acaso, iniciativas como a criação de programas que promovam o uso da escola em períodos livres e finais de semana podem representar alternativas interessantes. Da mesma forma, formações que conscientizem os sujeitos sobre habilidades sociais, cultura de paz, saúde mental e outros conceitos são extremamente importantes, desde que conduzidas de maneira crítica e contextualizada, evitando apropriações que tragam esvaziamento de discussões importantes, como é o caso do termo bullying que a depender da forma que for utilizado pode silenciar o conteúdo dessas violências: homofobia, racismo, sexismos etc ou mesmo as habilidades socioemocionais que podem mascarar tais comportamentos em um contexto meramente psicologizante.

Todavia é necessário que, em conjunto com determinadas ações, aumentem o número de servidores(as) e materiais para esses(as), assim como melhorem em qualidade as estruturas das escolas e as condições de trabalho dos sujeitos que ali estão, para que as escolas sejam ambientes seguros e confortáveis para todos(as). Essa é uma utopia desejada, a qual, infelizmente, hoje, as escolas públicas e de forma geral não apresentam, pelo contrário, se distanciam. Falo disso com propriedade empírica, de um professor que dá aula em condições arquitetônicas, ambientais e materiais desfavorecedoras de uma educação de qualidade social positiva mas que ainda sim, resiste.

Além disso, é necessário construir condições para uma sociedade em oposição à configuração atual, que é caracterizada - no momento - por modelo capitalista, pautado na competição, na desigualdade, no preconceito, na discriminação e que tem como seu ápice a barbárie, o fascismo, o negacionismo etc., urgindo a necessidade da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, igualitária e que valorize a diversidade. Portanto, por que não ensaiarmos essa sociedade a partir da escola?

Ao mesmo tempo, responsabilizar a escola como uma das instituições centrais no enfrentamento da violência é também desafiador por diversos motivos. Um deles é o fato de

que, frequentemente, as abordagens predominantes atribuem à violência uma explicação excessivamente psicologizante ou sociologizante, como se essa problemática fosse sempre externa à escola e não tivesse qualquer relação com sua estrutura, cultura ou práticas cotidianas. Soma-se a isso a ideia, ainda recorrente, de que a escola apenas reproduz a violência existente na sociedade, desconsiderando sua capacidade (ou responsabilidade) de também produzi-la dentro de seus próprios muros.

Por outro lado, em momentos de falsas acusações contra professores(as) e aqueles(as) que trabalham na escola, além de movimentos como “Escola sem Partido”, “Escolas cívico militares ou militarizadas”, “*Homeschooling*” e outras formas de perseguição e anti-intelectualismo, tratar da violência institucional da escola também não é tarefa fácil. Diante de um contexto citado, em um país que é uma máquina de moer gente, bastante produtiva (no sentido mais cruel possível, diga-se de passagem) - especialmente se essa gente é de algum grupo marginalizado -, torna-se tarefa árdua e um movimento de resistência, pois, ao ser produtiva no sentido literal, ela produz coisas, podendo produzir medo, desmobilização, cansaço existencial e outras mais que são citadas ao longo da pesquisa.

Nesse cenário, a educação crítica, de qualidade positiva, com responsabilidade social e desejo de transformação para um mundo igualitário, é necessária se não revolucionária, afinal, se com a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela tampouco. Dito isso, é necessário que essa máquina de moer gente seja quebrada e a educação seja uma de suas ferramentas, sendo a Educação física uma das ferramentas potentes ao agir a partir da Cultura Corporal de Movimento. Portanto, quebrar essas máquinas (racismo, capitalismo, neoliberalismo, entre outras já citadas aqui) foi, - é, e continuará sendo - urgente para que possamos produzir novas formas de sociedade e escola mais igualitárias. Como afirma Angela Davis (2018, p. 22): “Em uma sociedade racista, é insuficiente não ser racista. Devemos ser antirracistas.” Da mesma forma, não basta apenas não ser violento(a); é preciso assumir uma postura ativa e crítica, sendo antiviolença.

Para isso acredito que seja importante uma formação inicial e continuada de professores(as) com uma compreensão crítica das violências gerais na/da/contra o contexto escolar e o componente, compreendendo e questionando alternativas de resolução, enfrentamento e denúncia de acordo com os contextos, assim como uma formação voltada para confronto das diversas injustiças sociais que se relacionam com a sociedade, a escola e mais especificamente com a Educação Física. Apesar disso, reforço a importância de melhor detalhamento, em trabalhos próximos do que seria essa postura antiviolença.

Portanto, saliento a importância de mais iniciativas que busquem compreender o fenômeno da violência *na, da e contra* Educação física, como também proposições que se coloquem contra a violência e consequentemente que busquem enfrentar essas violências, considerando os diferentes sujeitos escolares, o contexto do ambiente, sem abdicar das especificidades e potencialidades do componente que podem ser explicitados por Sanches Neto e Betti (2008) na convergência entre: Cultura, Corpo, Movimento e Ambiente o que também é desafiador diante do contexto da pesquisa que mostra indícios de desvalorização da área nos ambientes escolares por uma parte da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. 1 ed. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO; Banco Mundial; UNAIDS; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.
- ADL. **Além da Loucura**. Favela Vive 5 – ADL, 2023. Videoclipe. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R_4Clufmtq8. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ANDI. Pesquisas investigam o impacto da mídia nos atentados a escolas. **ANDI – Comunicação e Direitos**, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://andi.org.br/2023/04/pesquisas-investigam-o-impacto-da-midia-nos-atentados-a-escolas/>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- ANDRADE, N. A. da S. **Lazer e periferia**: desapropriações dos espaços de lazer da juventude. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação física) – Instituto de Educação física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, [S.l.], v. 19, n. 47, p. 07–19, dez. 1998.
- AQUINO, C. A. B. *et al.* O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da Universidade Pública Brasileira: o caso dos professores substitutos. **Athenea Digital**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 173-193, mar. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21238/1/2014_art_cabaquino.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.
- ARAÚJO, L. S. *et al.* Discriminação baseada no peso: representações sociais de internautas sobre a gordofobia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e34502>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, N. D. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação física. **Revista Educação em Questão**, [S.l.], v. 60, n. 63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28991>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- ARMSTRONG, T. **Odisseia do desenvolvimento Humano**: navegando pelos 12 Estágios da Vida. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AZEVEDO, A. P. *et al.* Dismorfia muscular: a busca pelo corpo hiper musculoso. **Motricidade**, Vila Real, v. 8, n. 1, p. 53-66, 2012. DOI: [https://doi.org/10.6063/motricidade.8\(1\).240](https://doi.org/10.6063/motricidade.8(1).240). Acesso em: 13 fev. 2025.

- BARBOSA, D.; EMICIDA. **Sementes**. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7l0AB--I3c>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- BARRETO, M. S. G.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Do futebol aos futebóis: possibilidades na educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 28, e18008, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.28.e18008>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos Editora; Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 1-15, 2011.
- BETTI, M. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.
- BIOTIPOS DOS ATLETAS. **G1**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/olimpiadas/especial/biotipos-dos-atletas>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BONETTO, P. X. R.; GONÇALVES, B. C. Bullying gordofóbico na Educação física escolar: a perspectiva dos/as professores/as. **Temas em Educação física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. p. 1-16, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33025/tefe.v7i1.3179>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- BORGES. **Proibidão 2021**. [S.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP1b-ryz4LE>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- BOTELHO, R. G.; MOREIRA, W.W. Vigorexia: alerta para a área da Educação física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación**, [S.l.], v. 46, p. 980-986, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v46.95143>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. **Educação física e Aprendizagem Social**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- BRAGANÇA, V.; SILVA, R. Vigorexia: a patologia do culto ao corpo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, [S.l.], v. 9, n. 9, p. 319-330, 2016. Disponível em: <https://revistaft.com.br/vigorexia-a-patologia-do-culto-ao-corpo/>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- BRASIL DE FATO. Censo 2022: Fortaleza é o quarto maior município brasileiro e a capital mais densa do país. **Brasil de Fato**, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/reforma-urbana-e-direito-a-cidade-nas-metropoles/2023/10/11/censo-2022>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), Comitê de Ética em Pesquisa. **Tabela de Exemplos de Riscos e Medidas Minimizadoras**, 2021. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/cep/wp-content/uploads/sites/183/2023/09/Tabela_Riscos_e_Medidas_Minimizadoras.15.09.23.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v. 7 Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRITO, C. da S. **Indisciplina na Educação física**: uma investigação qualitativa. São Paulo: Observatório de Educação, Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/28f53cdf-36b4-4ffb-8a7c-d4b8714d682f/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. dos. Masculinidades na Educação física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235–246, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58564>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BTS. **School of Tears (학교의 눈물)**. [S.l.]: [s.n.], 2013. Videoclipe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qt2WYJr4mF0>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Educação infantil avança, mas ainda não alcança as crianças mais pobres**. 2023. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/educacao-infantil-avanca-mas-ainda-nao-alcanca-as-criancas-mais-pobres>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CADA VIDA IMPORTA. **Cartaz – 12 evidências de vulnerabilidades identificadas.**

Fortaleza, CE: Cada Vida Importa, 21 mar. 2018. Disponível em:

<https://cadavidaimporta.com.br/publicacoes/cartaz-12-evidencias-de-vulnerabilidades-identificadas/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CALDEIRA, S. N.; REGO, I. E. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 3-12, abr. 2001. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 12 maio 2024.

CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. **ResearchGate**, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/maria-kogut-2/publication/263579983_principais_dificuldades_que_o_professor_de_educacao_fisica_enfrenta_no_processo_ensino-aprendizagem_do_ensino_fundamental_e_sua_influencia_no_trabalho_escolar/links/0046353b443b77c7c6000000/principais-dificuldades-que-o-professor-de-educacao_fisica-enfrenta-no-processo-ensino-aprendizagem-do-ensino_fundamental-e_sua_influencia_no_trabalho_escolar.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

CARVALHO, J. F. S.; OLIVEIRA, J. L. C. de. Professor substituto ou Professor Prostituto? A precarização do trabalho do docente substituto em uma Instituição de Ensino. Recital - **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 70–81, 2019. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/5>. Acesso em: 23 fev. 2025.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e educação física escolar. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). **Meninas e meninos na educação física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010. 137-154 p.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: versão provisória de lançamento. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432–443, jul. 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3,

14 mar. 1999.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação física no Ensino Médio. **Revista da Educação física/UEM Maringá**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000. Disponível em: https://www.google.com.br/search?rlz=1C1NHXL_ptBRBR734BR734&ei=zJOqW8KEC4KnwgS42Ktg&q. Acesso em: 25 jun. 2018.

CIDINHO; DOCA. **Rap da felicidade**. [S.l.]: [s.n.], 1994. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6zOycT8_F9I. Acesso em: 23 fev. 2025.

CORDEIRO, L. L. de B. **A produção discursiva sobre a educação militarizada e os possíveis desdobramentos na Educação Física escolar no Ceará**. 2022. 97 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CORDEIRO, L. L. de B. *et al.* A cultura escolar da quietude e os entraves na intervenção pedagógica de um professor de educação física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2023, João Pessoa. **Anais [...]** IX CONEDU. João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99502>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CORDEIRO, L. L. D. B. *et al.* O impacto de um treinamento de habilidades sociais na formação de estudantes de Educação Física: uma análise qualitativa. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2020: XXXIX Encontro de Iniciação Científica, 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: [s.n.], v. 5, n. 2, p. 1407, 2021.

CORDEIRO, L. L. de B.; VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L. O discurso da militarização dos escolas/colégios cearenses e a educação física escolar. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 17, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8886>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CORDEIRO, L. L. de B.; GOMES, L. C. B. In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Professor Autor**: fazendo história...trocando figurinhas. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/distritos-de-educacao/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CORRÊA, R. Racismo: liberdade e o confronto de ideias. **Portal Geledés**, 26 jul. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-liberdade-e-o-confronto-de-ideias/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CORTES CAMARADAS. [@cortescamaradas]. Renato Freitas: um de nós. **Instagram**: vídeo. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CgK53HrDeW0/?igsh=azJnb3owd3NtNHdo>. Acesso em: 20 abr. 2025.

COSTA, L. C. A. da *et al.* O esporte na educação física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1077–1096, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77060>. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSTA, F. S. da *et al.* Gordofobia na escola: relações com a Educação física a partir de uma análise do estado do conhecimento. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S.l.], v. 16, n. 6, p. e4479, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-079>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CRESPAN, A. G.; AHLERT, A. Agressividade e violência na escola: olhares sobre a educação física. **Caderno de Educação física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 71-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/14753>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CRIOLO. **Boca de lobo**. [S.l.]: [s.n.], 2018. Videoclipe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9G1M7KgsbIc>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl., p. 1163-1178, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdfhpcdw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física escolar. *In: Caderno de Formação: Formação de Professores Bloco 02 - Didática dos conteúdos*, v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DÁRIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCENA, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação física escolar. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço do PROEF*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 105-129 p.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEVIDE, F. P.; PEÇANHA, M. B. O discurso dos docentes do primeiro segmento do ensino fundamental sobre o bullying homofóbico na Educação física escolar. **Revista Digital-Buenos Aires**, año 15, n. 146, p. 1-11, jul. 2010.

DIAS, F. *et al.* Formação esportiva de crianças e adolescentes: entre a agressividade e a violência. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 11-20, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/download/11467/7161>. Acesso em: 14 fev. 2025.

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

DICIO. **Barbárie**. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/barbarie/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DICIO. **Consentimento**. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/consentimento/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DORNELLES, L. V. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. *In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

DUARTE, E. S.; FARIAS, V. G.; OLIVEIRA, N. A. O método hermenêutico e a pesquisa na área das ciências humanas. *In: Salão do Conhecimento: XXII Jornada de Pesquisa*, 2017, Ijuí. **Anais do Salão do Conhecimento**. Ijuí: [s.n.], 2017. p. 1-13.

DUPPER, D. R.; MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. **Urban Education**, [S.l.], v. 37, n. 3, 2002.

DUTRA, G. dos S.; SEIBT, C. L. Educação física, representações sociais do corpo na adolescência e o bullying gordofóbico. **Revista FT**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 123-136, 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/educacao-fisica-representacoes-sociais-do-corpo-na-adolescencia-e-o-bullying-gordofobico/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 13 fev. 2025.

ELLIOTT, J. Educational action research and the teacher. *In: ENCONTRO DO PIBID*, 2012, Campinas. **Anais [...]**. A importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica. Campinas: Unicamp, 2012.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016.

FARIAS, M. F. *et al.* Treinamento de habilidades sociais on-line: relato de experiência. *In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2020*, 5., 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. A Escola e a Educação física em sociedades democráticas e republicanas. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20em%20Sociedades%20Democr%C3%A1ticas%20e%20Republicanas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, F. R. *et al.* Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2023.

FLOR, B. M. S. *et al.* Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 6, n. 2, pp. 123-137, 2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/517549_9e647c6c3e0c42a7b6e3056746becac3.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

FORTALEZA. Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Fortaleza. **Desenvolvimento Humano por Bairro em Fortaleza**. Fortaleza: IPECE, 2010. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Ipece_Informe_42_outubro_2012.pdf. Acesso em: 10 nov. de 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar – DCRFOR. Fortaleza: SME, 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Mapa das Escolas**. Fortaleza: Mapaescola, [S.d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/mapaescolas/mapa/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FOSTER THE PEOPLE. Pumped up kicks. *In*: FOSTER THE PEOPLE. **Torches**. Columbia Records, 2011. 1 disco sonoro (CD, LP). Faixa 2.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, J. F. B. *et al.* Avaliação de um treinamento de habilidades sociais para estudantes universitários. *In*: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2020, 39., 2021, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, UFC, 2021.

FRANCO, J. F. B. *et al.* Caracterização das habilidades sociais de estudantes de Educação Física. *In*: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2019: XXXVIII Encontro de Iniciação Científica, Fortaleza. **Anais[...]** Fortaleza: [s.n.], v. 4, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREIRE, R. R. **Educação de Jovens e Adultos**: uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC para a formação inicial de professores. 2021. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

G1. Atentado em escola de Heliópolis. **G1 - Bahia**, 18 out. 2024c. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/10/18/atentado-escola-heliopolis.ghtml>. Acesso em: 1 mar. 2025.

G1. A idolatria a autores de ataques a escolas que circula livremente em redes sociais. **G1 - Tecnologia**, 6 abr. 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/04/06/a-idolatria-a-autores-de-ataques-a-escolas-que-circula-livremente-em-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 1 mar. 2025.

G1. Estudante morta em escola estadual na Zona Leste de SP tinha 17 anos e estava no 3º ano do ensino médio. **G1**, 23 out. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/23/estudante-morta-em-escola-estadual-na-zona-leste-de-sp-tinha-17-anos-e-estava-no-3o-ano-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2025.

G1. Tiros são registrados dentro de escola em Natal. **G1**, 17 dez. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2024/12/17/tiros-escola-natal.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GAMAS, L. C.; PEREIRA, M. J. As redes sociais e a ilusão do macho alfa: patriarcado, masculinidades tóxicas, construção de gênero e educação para o combate à violência doméstica no Brasil. **Anais do Congresso de Diversidade Sociocultural e Ambiental**, [S.l.], n. 30, 2019. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-030/1072.abstract>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GC MAIS. Adolescente de 14 anos é morto a tiros em frente à escola pública em Fortaleza. **GC Mais**, 8 ago. 2024. Disponível em: <https://gcmais.com.br/noticias/2024/08/08/adolescente-de-14-anos-e-morto-a-tiros-em-frente-a-escola-publica-em-fortaleza/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GEBARA, T. S. e S.; POLLI, G. M.; ANTUNES, M. C. Representações sociais da obesidade e magreza entre pessoas com obesidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 38, e38512, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38512.pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GLOBO ESPORTE. **Biotipos dos atletas**. Disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/olimpiadas/especial/biotipos-dos-atletas>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço do PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 130-148 p.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 115, p. 101–138, mar. 2002.

GONÇALVES, M. A. S. *et al.* Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635–658, 2005.

GONÇALVES, Y. **A complexidade do animal humano no mundo (natural)**: por uma educação física crítica ambiental. Orientador: Dr. Luiz Sanches Neto. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

GUIMARÃES, G.; AERTS, D.; CÂMARA, S. G. A escola promotora da saúde e o desenvolvimento de habilidades sociais. **Diaphora**: Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 88–95, ago./dez. 2012.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOSA, R. A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, [S.l.], n. 43, v. 20, p. 66-79, jan./abr. 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1 ed. São Paulo: Editora WMF, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Fortaleza**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No Ceará, IBGE divulga resultados do Censo para cor ou raça com apoio do Banco Palmas. **Agência de Notícias IBGE**, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38749-no-ceara-ibge-divulga-resultados-do-censo-para-cor-ou-raca-com-apoio-do-banco-palmas>. Acesso em: 21 fev. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Fortaleza - CE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 21 fev. 2025.

IDOETA, P. A. Como fome vivida no útero e na infância prejudica o corpo por décadas. **BBC News Brasil**, 13 nov. 2021a.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da Educação física Escolar**: Temáticas da Formação em Serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 14-28 p.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Tipos de violência contra a mulher segundo a Lei n.º 11.340/2006**. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

INÁCIO, H. L. de D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.l.], v. 43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e005321>. Acesso em: 13 fev. 2025.

IPECE. Instituto de Pesquisa Estratégica Econômica do Ceará. **Perfil socioeconômico de Fortaleza**. Fortaleza: IPECE, 2012. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2015/02/Perfil-Socioeconomico-Fortaleza-final-email.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

LEÃO, L. G. S. **Paradigmas contemporâneos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, E. de S.; LIMA, P. R. F.; PINTO, N. V. Enfrentamentos de gênero à luz de práticas inovadoras: relato na Educação Física escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2024.

LOPES, C. H. T. *et al.* O impacto do trabalho na saúde mental do indivíduo: competências sociais e qualidade de vida. **Revista Científica Semana Acadêmica**, 2019. Disponível em: https://web.archive.org/web/20200507141414id_/https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o_impacto_do_trabalho_na_saude_mental_do_individuo.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

LOPES, G. Aluno menor agrediu professora de Educação Física em escola de Bragança. **Jornal de Notícias**, Bragança, 19 out. 2023. Disponível em: <https://www.jn.pt/3562177618/aluno-menor-agrediu-professora-de-educacao-fisica-em-escola-de-braganca/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

MALDONADO, D. T.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação física no Ensino Médio**: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos Institutos Federais. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2023.

MARCHEZINI-CUNHA, V.; TOURINHO, E. Z. Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 353-361, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5W9xKFhHc3HVqkZNRVGh6PN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2024.

MARQUES, R. F. R.; GRAEFF, B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 115–130, maio-ago. 2022.

MARTINS, R.M; CORDEIRO, L. L. de B.; SANTOS, R. V. dos. Por uma educação física escolar crítica comprometida com a sensibilidade humana. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 139–162, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i3.16992. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/16992>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MARTINS, R.M. *et al.* Análise da violência e dos ataques às escolas brasileiras em 2023. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, v. 21, p. 109-126, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2025.21.006>.

MARTINS, J.; GOMES, L.; COSTA, F. C. da. Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *In*: CATUNDA, R.; MARQUES, A. (org.). **Educação física Escolar**: Referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação física, 2017. 53-86 p.

MARTINS, L. Inclusão, exclusão, segregação, integração. **Cadeira Voadora**, 1 dez. 2019. Disponível em: <https://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATTOS, L. Imprensa brasileira debate e redefine cobertura de ataques para evitar efeito contágio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/imprensa-brasileira-debate-e-redefine-cobertura-de-ataques-para-evitar-efeito-contagio.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MEIRELES, L. G. V. et al. Treinamento de habilidades sociais educativas com estudantes de graduação. *In*: Encontros Universitários 2019 XI Encontro de Docência no Ensino Superior, Fortaleza. **Anais[...]**. Fortaleza, [s.n.], 2019. v. 4, p. 3794.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul-set. 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999. 238 p. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Fala_galera.html?id=13xdnHtUCfIC. Acesso em: 12 fev. 2025.

MOREIRA, A. C. G. Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 677-697, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/gscykF6YX8Jd57Sc7g9MC5Q/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MURAD, M.; SANTOS, R. F.; SILVA, C. A. F. da. **Escolas, violências e Educação física**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2018.

MOTA, J. D. S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S. **Pesquisa Qualitativa na Educação física**: Alternativas Metodológicas. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. 59-96 p.

NEILL, A. S. **Liberdade Sem medo (Summerhill)**. 32. ed. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 2009.

NOBRE, A. F.; SILVA, E. V. M. e; CORDEIRO, L. L. de B. A precarização do ensino público: um relato de experiência sobre as possibilidades de se trabalhar o atletismo nas

escolas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE, 8., 2019, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019.

NOVAKOSKI, M. M. **Violência na escola**: ações desenvolvidas pela escola e pelo Estado através de programas, projetos e políticas públicas para o enfrentamento à violência escolar. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014 UFPR_gestao_pdp_mildre_meri_novakoski_margaridi.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

O GLOBO. A trágica interferência da violência na educação. **O Globo - Opinião**, 27 abr. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-tragica-interferencia-da-violencia-na-educacao-21260367>. Acesso em: 1 mar. 2025.

OLIVEIRA, E. S. Sistematização do ultimate frisbee para educação física. **Caderno de Formação RBCE**, [S.], v. 9, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2277>. Acesso em: 18 jan. 2025.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, M. V. T. de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

O POVO. Censo 2022: Fortaleza é a 3ª cidade com mais pessoas declaradas pardas. **O Povo**, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2023/12/22/censo-2022-fortaleza-e-a-3-cidade-com-mais-pessoas-declaradas-pardas.html>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OSMAR JÚNIOR. Animação futebol generificado. **YouTube**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=scfhzSZonaI>. Acesso em: 27 fev. 2025.

PATA. **Mapa racial**. Disponível em: <https://patadata.org/maparacial/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: ABDR, 2013.

PEREIRA, A. S. M. *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 41, n. 4, p. 412-418, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PINK FLOYD. Another Brick in the Wall. *In*: PINK FLOYD. **The Wall**. Harvest Records, 1979. 2 discos sonoros (LP). Faixa 5 (Parte 1), faixa 10 (Parte 2) e faixa 19 (Parte 3).

PODER360. Acadêmicos distorcem meu livro com arrogância, diz Silvio Almeida.

Poder360, 15 mar. 2024. Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/poder-gente/academicos-distorcem-meu-livro-com-arrogancia-diz-silvio-almeida/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes - Revista de Educação**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 99–114, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/5745>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PRIOTTO, E. P. **Violência escolar**: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em:

<https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/elispriotto.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PRIOTTO, E. P.; BONETTI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola.

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, abr. 2009. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2025.

PSQUIATRANS. [Publicação de 29 jul. 2021]. **Instagram**: @psiquiatrans. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CSCRSLnGnp1/?igsh=c2tubmg0cGdzcnpu>. Acesso em: 19 abr. 2025.

PUREZA, J. da R. *et al.* Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 2-9, 2012.

Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9242/2/Treinamento_de_Habilidades_Sociais_em_Universitarios_uma_proposta_de_intervencao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

RACIONAIS MC'S. Homem na estrada. *In*: RACIONAIS MC'S. **Escolha seu caminho**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1992. 1 disco sonoro (LP), faixa 3.

RACIONAIS MC'S. Mágico de Oz. *In*: RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2 discos sonoros (CD), disco 2, faixa 10.

RACIONAIS MC'S. Mano na porta do bar. *In*: RACIONAIS MC'S. **Raio X do Brasil**. São Paulo: Cosa Nostra, 1993. 1 disco sonoro (CD), faixa 7.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293–310, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200010>. Acesso em: 13 fev. 2025.

REIS, V. T. da C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012.

RIBEIRO, F. D. **Fundação Darcy Ribeiro**. Fundar: Nossas Elites, 2023. Disponível em: <https://fundar.org.br/nossas-elites/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, F. D. **Nossas elites**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://fundar.org.br/nossas-elites/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

RISTUM, M. **O conceito de violência das professoras do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11857/1/Marilene%20Ristum.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 11 maio 2024.

RODRIGUES, L. O.; MAGALHÃES, S. M. O. Violência escolar: identificando formas para prevenção e intervenção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/Leila_Oliveira_Rodrigues_e_Solange_Martins_Oliveira_Magalhães.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e8574, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação física. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 227-237, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SALGUEIRO, C.; MAGALHÃES, I. Fortaleza registra altos índices de desigualdade diante do cenário nacional. **Opinião CE**, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://www.opinioce.com.br/fortaleza-registra-altos-indices-de-desigualdade-diante-do-cenario-nacional/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos *et al.* Entre o peso do cuidado e a exaustão invisível: o desgaste biopsicossocial dos profissionais da educação e saúde a partir da “Sociedade do Cansaço” de Byung-Chul Han. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S.l.], v. 16, n. 13, p. e6979, 17 dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n13-101>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, E. **Educação não violenta**: Como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças. [S.l.]: Editora Paz e Terra, 2019.

SANTOS, J. V. V. do; CORDEIRO, L. L. de B.; SANCHES NETO, L. Vivenciando o goalball, a bocha e o basquete em cadeira de rodas na educação física escolar. *In: Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/107350>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SANTOS, J. M. C. T.; PEREIRA, M. R.; RODRIGUES, É. R. C. Violência na escola: considerações a partir da formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 573-590, maio/ago. 2013.

SANTOS, J. M. L. **Vozes de estudantes de educação física da UFC sobre obesidade e corpo**: costurando histórias de vida no podcast “um corpo ‘mei’ gordin”. 2020. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2025.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 65-84, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zq4vP9BCQsBDVrD8CHjfBbk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, R. do V. dos *et al.* A invisibilidade como fator im(possibilitante) de uma educação física inovadora. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 23., 2023, **Anais [...]** [S.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-invisibilidade-como-fator-impossibilitante-de-uma-educacao-fisica-inovadora/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTOS, W. F. *et al.* Violência no ambiente escolar: possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos: violence in the school environment: possibilities of intervention in the cooperative games approach. **Temas em Educação física Escolar**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. e2317, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3923>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E. dos S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6766/6190>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. F. S. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Revista Científica**, [S.l.], n. 41, p. 107-125, 2016. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/6954>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SILVA, B. F. *et al.* La enseñanza de habilidades socioemocionales en la Educación Física Escolar desde la dinámica del juego. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 28, n. 300, p. 2-17, 2023.

SILVA, C. L. da; VELOZO, E. L.; RODRIGUES JUNIOR, J. C. Pesquisa qualitativa em educação física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 37-60, dez. 2008.

SILVA, H. H.; CASTRO, L. V. de. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 26, p. 47-66, 1º sem. 2008.

SILVA, L. C. F. da. A invisibilidade como fator im(possibilitante) de uma Educação Física inovadora. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE, 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3465/VF-3465-064434.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, L. D. C. D. **Entre situações-limite e inéditos viáveis**: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de educação física. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18002>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, K. R. de S.; TIBÚRCIO, M. M. V. R.; MIRANDA, E. B. de. **Reflexões sobre masculinidades e suas repercussões no contexto escolar**. Produto educacional resultante do trabalho de conclusão de curso (Psicologia) – Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2020. Disponível em: <http://tcc.fps.edu.br:80/jspui/handle/fpsrepo/939>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 123-135, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SOARES, C. L. **Metodologia do Ensino de Educação física**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, L. A. P. de *et al.* Dificuldades/barreiras referentes à inclusão de alunos(as) nas aulas de educação física: uma análise da Prefeitura de Fortaleza. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113891>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA, R. de C. de. Princípios básicos da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 32, e20180125, p. 1-19, 2021.

SOUZA, S. T. B. de; PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S.l.], v. 4, p. e48178, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8178>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SOUZA, V. C. da S.; GONCALVES, J. P. Gordofobia, bullying e violência na escola: um estudo em representações sociais com pré-adolescentes. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 60, e18893, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782022000100111&lng=pt&t&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2025.

SPOLAOR, G. da C.; NUNES, M. L. F. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 4, p. 623–637, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180269>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.

TAHARA, A. K.; GONÇALVES JUNIOR, L.; NUNES, R. da S. Aventura e educação: uma proposta de classificação das práticas de aventura na natureza para a educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 156-184, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059/13357>. Acesso em: 13 fev. 2025.

TÄHTINEN, J.; HAVILA, V. Conceptually confused, but on a field level? A method for conceptual analysis and its application. **Marketing Theory**, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 533-557, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470593118796677>. Acesso em: 19 ago. 2024.

THE OFFSPRING. Come Out and Play. *In*: THE OFFSPRING. **Smash**. Epitaph Records, 1994. 1 disco sonoro (CD, LP). Faixa 3.

UENO, V. L. F.; DE SOUSA, M. F. Agressividade, violência e budô: temas da educação física em uma escola estadual em goiânia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i4.29540. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/29540>. Acesso em: 14 fev. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 22 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Carta Circular 01/2021**: orientações para o uso de ambientes virtuais. 2021. Disponível em:

https://www.unifal-mg.edu.br/cep/wp-content/uploads/sites/183/2021/07/Carta_Circular_01.2021-Orientacoes-ambientes-virtuais.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

UOL TAB. **Mapa interativo de distribuição racial no Brasil**. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/mapa-cidades/?1.1.1>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4–17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 13 fev. 2025.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. *In*: SemeAd - Seminários em Administração FEA/USP, 2007, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FEA/USP. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233852786_E-surveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica. Acesso em: 10 jan. 2025.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 89–102, 2020. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revec/article/view/13268>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VENÂNCIO, L. **O projeto político-pedagógico e a Educação Física escolar**: um processo de construção coletiva. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 151-162, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/ZCVzsfGdBRMrZ6zPY9bX3v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. *Revista ESTREIADIÁLOGOS*, [S.l.], v. 3, 2018.

VENÂNCIO, L. *et al.* Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, [S.l.], v. 4, p. e10778, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. **Mulheres Negras Professoras de Educação física**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020.

VIANA, T. Moradores de bairros mais pobres de Fortaleza vivem até 20 anos menos que de mais ricos; veja mapa. **Diário do Nordeste**, 28 mar. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/moradores-de-bairros-mais-pobres-de-forta>

leza-vivem-ate-20-anos-menos-que-de-mais-ricos-veja-mapa-1.3494261. Acesso em: 21 fev. 2025.

VILLODRES, M. L. Sete exemplos de masculinidade tóxica que você reconhecerá no seu dia a dia. **EL PAÍS**, 22 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/22/estilo/1548175107_753307.html. Acesso em: 12 fev. 2025.

WALSH, A. **O que é ecofascismo?** UOL, 20 maio 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/dw/61879497_o-que-e-ecofascismo.html. Acesso em: 10 fev. 2025.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

APÊNDICE A - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS - CONCEITO DE VIOLÊNCIAS

Temas (Candidatos)	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise.”	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Excesso de vontade/ Sem respeitar seus limites/Ultrapassar limites/ Rompe com valores morais e éticos Ao outro/ Ou sociedade Intencionalidade Física Psicológica ou moral.	Refere-se a passar de um limite, nesse caso do outro, sendo dotada de intencionalidades. Também há aqui anúncio aqui que é contra indivíduo ou sociedade, não sendo inicialmente citado para objetos nem animais. Nesse caso, um ponto importante é colocado, o excesso de vontade, que passa/desrespeita o limite do outro ou seus valores ou seja, nem sempre há um caráter de desejo destrutivo na violência, pode ser, especialmente para sanar uma vontade própria, o que acaba passando do limite do outro. Por fim, as esferas citadas do sujeito são anunciadas: Física, Psicológica e Moral.	Ao explicitar que é passar do limite do outro é definida a ação e uma vítima, no caso o outro/ a sociedade. Logo o limite é inserido, como algo que não é respeitado, que é ultrapassado neste caso limite do outro. Sendo superado pelo excesso de vontade. Além disso, a intencionalidade também é inserida em ambas as citações.	É passar do limite do outro. Todo e qualquer excesso de vontade (minha) ao outro, sem respeitar seus limites. Violência é ultrapassar os limites do outro a fim de gerar intencionalmente um dano, exemplos: agressão física ou verbal em momento de discussão, situações de assédio em diferentes contextos. Uma ação que rompe com os valores morais e éticos de um indivíduo ou sociedade podendo ser física, psicológica, religiosa.
Algo Causa Dano/ Dor/Sufrimento	É possível compreender que é algo que causa um efeito “negativo” em	é algo, logo não é necessariamente uma ação ou ato, porém não é explicitado o que é,	Algo que causa danos, dor, sofrimento ao próximo ou a própria pessoa.

Ao próximo ou a própria Pessoa	um sujeito externo ou a si mesmo, quando é citado “a própria pessoa” abrindo espaço aqui para por exemplo falar sobre ações contra si mesmo.	contudo há um efeito gerado, que é dano, dor, sofrimento ao próximo ou a própria pessoa	
Ação, Palavra, Situação Intenção/Objetiva afetar o outro Prejudique o Bem-estar/Resulte em Dano/ Violar bem estar/ Gera Dano/Lesão/Ameaça/P rejudicar existência ou bem estar/Causar Dano/ Provoca Sensação de mal estar, sofrimento, prejuízo ou privação/ Geram Medo ou Tensão Integridade Física, Psicológica, e Mental. Violência Física (Agressão Física, empurrar, bater) Psicológica (ato de humilhar, ameaçar, ofender, discriminar e excluir.) Outro/Alguém/Qualquer Humano/Indivíduo/Alg uém/ A própria pessoa (Ser Humano) Valores sentimentais. Consequências: profundas. Resoluções de longo prazo Recorrente	Aqui a violência é definida como uma ação, mas também por ser entendida pela Palavra e Situação. Que é dotada de intencionalidade e que busca prejudicar o bem-estar e causar dano de um sujeito (podendo esse ser vítima de si) ou traga algo negativo. Apesar disso, é importante visualizar que partindo da lógica que qualquer coisa que incomode alguém pode ser considerado violência, cabendo a ele(a) definir o que é violência e não todos sujeitos inseridos no contexto. A principal novidade dos excertos daqui é a presença de valores sentimentais negativos nas consequências e que produzem implicações profundas com resoluções a longo prazo. Além disso, a percepção temporal é inserida aqui ao citar o “recorrente”, como também a violência gera uma tensão/medo a outros indivíduos que não é esporádica. Ademais é incluso as esferas do sujeito (ser humano que são afetadas (físicas, mentais/psicológicas). Exemplos: As mais comuns no ambiente escolar são: violência	Aqui há presença da definição de que é uma ação, palavra, citação. Assim, Ações, Palavras e Situações então podem ser violências, desde que gerem o medo ou tensão de forma recorrente. Mas não somente qualquer ação, essa deve prejudicar o bem estar ou existência, no caso novamente de outro gerando dano/lesão/ameaça afetando esferas físicas ou mentais do ser humano e que há presença de valores sentimentais e gerando consequências profundas com resoluções a longo prazo ou como outro sujeito afirma situações negativas recorrentes.	Toda e qualquer ação que prejudique o bem-estar do outro. É qualquer tipo de ação que resulta em dano a alguém, ou seja, quando há uma violação da integridade de outrem - seja ela física, psicológica, etc. Toda ação que provoca sensação de mal estar, sofrimento, prejuízo ou privação em alguém (a própria pessoa ou outra). Entendo como toda ação realizada com o objetivo de afetar o outro ser humano seja ela, física, psicológica, entre outras. Conjunto de ações, palavras e situações que gerem medo ou tensão recorrente em outros indivíduos. Violência se configura em qualquer ação que gere dano/lesão/ameaça física ou mental a qualquer ser humano de forma a prejudicar sua existência e/ou bem estar. Geralmente essas ações estão agregadas de valores sentimentais gerando consequências profundas com resoluções a longo prazo. “A violência é caracterizada por uma determinada ação que venha a causar algum dano ao indivíduo. Existem diversos tipos de violência. As mais comuns no ambiente escolar são: violência física e psicológica. A violência física está relacionada a

	física e psicológica. A violência física está relacionada à agressão física: empurrar, bater, chutar. Já a violência psicológica é identificada quando é praticado o ato de humilhar, ameaçar, ofender, discriminar e excluir.		agressão física: empurrar, bater, chutar. Já a violência psicológica é identificada quando é praticado o ato de humilhar, ameaçar, ofender, discriminar e excluir.” Violência é uma ação que tem a intenção de violar o bem estar de alguém.
Ações física, verbais, emocionais e simbólica Um indivíduo Sobrepõe poder; Subjugar Sobre o outro.	Incluso a divisão de ações em esferas físicas, verbais e emocionais a simbólica. Além disso, é caracterizado pela sobreposição de poder e subjugação de um sujeito em relação ao outro. Sendo assim, é uma relação que envolve relações de poder de forma desigual e intenção negativa em relação ao outro.	Uso de ações em esferas física, verbal, emocional, simbólicas. Sobreposição de poder e subjugação em relação ao outro	Quando um indivíduo sobrepõe poder sobre o outro, subjugando-o por meio de ações físicas, verbais, emocionais e simbólicas.
Uso Força ou Poder Causar Dano Físico, Psicológico Morte Pessoa/Sí mesmo/ Grupo	A violência é entendida como uso da força ou poder com consequências destrutivas. Sendo incluso a consequência da morte	Indicado uso de força/poder como definidor de violência, desde que utilizada contra. Tendo como novidade das consequências a morte.	Uso de força ou poder contra outra pessoa ou contra si mesmo, causando dano físico, psicológico e em casos extremos a morte. Não penso que tenha apenas um sentido, pra mim é algo bem amplo. No meu entendimento é o uso de força ou poder para causar algum dano a uma pessoa ou grupo.
Ato Intencional Direta ou Indireta Atingir, Machucar, Reprimir ou excluir, Sensações de Sofrimento Verbal, Físico, Psicológico, Sexual Alguém/Indivíduo/Pessoa ou Grupo	Em acréscimo aos supracitados, a violência agora é vista como algo que afeta não somente indivíduos, ou sociedade, mas também um grupo. Além disso, ela pode ser seja de forma indireta ou direta e as consequências podem ser além de causar dor e sofrimento, podem machucar, reprimir ou excluir, prejudicando	Definisse que os atos que tem como consequência atingir, machucar, reprimir, agredir, insultar, desrespeitar e excluir são violências e eles são contra indivíduo ou grupo sendo de forma indireta ou direta envolvendo consequências na esfera psicológica, verbal, físico, sexual	Todo o e qualquer ato que tem como consequência atingir, machucar, reprimir ou excluir um indivíduo ou grupo. A violência pode ser considerada um ato intencional seja ele verbal, físico, psicológico com o fito de agredir, insultar ou desrespeitar alguém Uma violência pode ser agressão física, psicológica, verbal que uma pessoa pode

	esferas físicas, psicológicas, verbais, sexuais. Portanto há aqui também a inclusão da esfera sexual.		sofrer. Sensações de sofrimento no outro acometida de dor direta ou indireta. Violência sexual
Ato Verbal, Físico ou Moral, Psicológico Desrespeito/Invasão/Violação aos direitos, espaço, a posse, imagem, estrutura e/ou outro indivíduo Cidadão/Outro/Alguma Pessoa/Terceiros indivíduo ou Profissional; A si mesmo Intencionalidade Tentar prejudicar de alguma forma/Provocar Danos Exemplos: Agressão física, cânticos racistas, ataques verbais pessoais, intimidação, etc.	Novamente é citado a intencionalidade buscando prejudicar a pessoa e que desrespeitou os direitos do sujeito. Podendo ser verbais, físicos, psicológicos, morais. Havendo diferentes direitos. Sendo esses direitos de cidadão ou profissional. Além disso, alguns exemplos são citados: “Invasão do direito do outro de ir, vir, de se expressar, agredir verbalmente ou fisicamente, intervir no direito de exercer sua função, ameaçar, coagir, perseguir, praticar falso testemunho, violar de alguma forma o espaço, a posse, a imagem e/ou a estrutura de alguma pessoa afim de tentar prejudicar de alguma forma.	Atos intencionais que ofenda/desrespeitem/invalide os direitos do sujeito são considerados violências (verbais, físicos, psicológicos ou morais), onde há divisões desses direitos. (outro de ir, vir, de se expressar, o espaço, a posse, a imagem e/ou a estrutura de alguma pessoa afim de tentar prejudicar de alguma forma).	Considero violência qualquer ato de desrespeito aos seus direitos, seja como cidadão, seja como profissional. Ao meu ver violência é caracterizado por todo ato verbal, físico ou moral que ofenda ou desrespeite outro indivíduo. Invasão do direito do outro de ir, vir, de se expressar, agredir verbalmente ou fisicamente, intervir no direito de exercer sua função, ameaçar, coagir, perseguir, praticar falso testemunho. Eu acredito que violência seja o ato de violar de alguma forma o espaço, a posse, a imagem e/ou a estrutura de alguma pessoa afim de tentar prejudicar de alguma forma. Violência é todo ato intencional que visa provocar danos físicos e/ou psicológicos contra terceiros ou a si mesmo. Exemplos: Agressão física, cânticos racistas, ataques verbais pessoais, intimidação, etc.
Ato/Atitudes Fatores que Desencadeiam: Raiva, Desequilíbrio, Emocional, Tristeza, Confronto, Proteção, Familiar e Pessoal, Autodefesa Por outros, pelo Estado, insegurança etc.	Novamente é apresentado o sujeito em esferas de integridade física ou mental/psicológico, além do fato de que o sujeito é explicitamente detalhado como pessoa/ser humano. Além disso, um dos sujeitos cita que essas esferas são violadas, e o outro traz como consequência o sofrimento ou danos	É definido por um ator, que viola, violando a integridade de algo ou alguém de forma direta ou indireta esferas do sujeito que são divididas por física, verbal, social ou mental/psicológico/ e é algo direcionado a uma pessoa. Ela pode ser ofertada por uma pessoa, mas também pelo Estado. Contudo é possível perceber em	Todo ato que viola a integridade física ou mental de uma pessoa. De maneira geral são atos que provocam sofrimento físico ou psicológico. Do meu ponto de vista violência é um ato que causa danos a outra pessoa, sejam eles físicos ou psicológicos. Tudo aquilo que incomoda uma pessoa, que a

Intencional ou Não Viola/Provoca Sofrimento/Causa danos/Incomoda/Exclui, Ofende/Desrespeito/ Estressa/Inquietação/ Gera mal estar/ Danifique a Integridade/Violentar Integridade Física ou Mental/ Psicológico, Social, Verbal entre outros. Pessoa/Algo/Alguém/O outro/ ser Humano Exemplos: Agressão corporais, bullying, privação de Direitos; Tal como “brincadeiras” ofensivas (bullying), agressão física, xingamentos e outros. Violencia x Liberdade de exp, discursos criminosos	nessas esferas citadas. Outro ponto válido é que não é somente o ser humano o agressor, há inclusão do Estado.	um dos excertos que é possível ser intencional ou Não sendo desencadeada por sentimentos como raiva, desequilíbrio emocional, tristeza, confronto, proteção familiar e pessoal e até a autodefesa.	exclui,ofende,estressa,inquietada e gera mau estar físico,psicológico entre outros. Atitudes que gerem dano físico, psicológico e social. Agressões corporais, bullying, privação de direitos por outros ou pelo Estado, insegurança etc. Violência, na minha percepção, é qualquer ato que danifique a integridade de algo ou alguém. Seja direta ou indireta, física, verbal ou psicológica e intencional ou não intencional. Tal como “brincadeiras” ofensivas (bullying), agressão física, xingamentos e outros. Qualquer ato físico ou verbal que desrespeite ou machuque o outro ser humano. Lembrando-sempre que situações de xenofobia, homofobia, transfobia, racismo não são opiniões. A sociedade faz confusão com violência e liberdade de expressão para que se perpetuem esses discursos criminosos. “Violência é o ator de violentar alguém de maneira verbal ou físico. Consideramos com maior amplitude o contato físico que, no entanto, é o ápice do ato de violentar alguém. Existem múltiplos fatores que desencadeiam essa ação como a raiva, desequilíbrio emocional, tristeza, confronto, proteção familiar e pessoal e até a autodefesa.”
Ato ou Palavra Para Agredir, Machucar, Magoar Duas ou mais pessoas Contra Pessoa/Ser	Além do Ato há presença da palavra. Outra questão que é incluída de forma explícita é que há necessidade de haver pelo menos 2 pessoas. Como também	Ato ou Palavra que é para machucar/agredir, menosprezar, humilhar e magoar, ou seja novamente é inserido a intencionalidade, contra outra pessoa, a si ou algo. Podendo	Atos ou palavras para machucar, magoar outra pessoa de forma física ou psicológica. É o ato de agredir seja verbalmente, psicologicamente,

Humano /Você-mesmo Outra Pessoa/indivíduo/ A algo Forma/Poder Psicológica ou Física, Verbal, Moral Patrimonial, , Social, Espiritual Por algo que ele seja/ Demonstre ser Com (Dignidade/Integridade Humana) ou Sem motivo aparente	novamente é repetida a intenção de causar consequências negativas e prejuízos na integridade humana em esferas físicas, psicológica, verbal, patrimonial, moral, religiosas podendo ser direcionado contra um ser ou contra algo (Incluso a esfera religiosa e patrimonial). Alguns motivos desencadeadores são a percepção do sujeito sobre o que o outro é ou demonstra ser.	magoar/machucar/agredir e causar prejuízos à dignidade e integridade em esferas física ou Psicológica como também a verbal, patrimonial ou moral, religiosa. Além disso, um dos sujeitos inclui o uso do poder nesses atos sendo poderes psicológicos, físico ou espiritual Outra questão importante é que um dos motivos desencadeadores é por algo que o sujeito demonstra ser ou se expressar. Como também é incluso a necessidade de ter 2 ou mais pessoas.	moralmente ou fisicamente outro indivíduo com ou sem motivo aparente. A violência se configura de forma verbal ou física ,causando prejuízos que podem ser psicológicos e/ou físicos. Acredito que seja um ato de agressão a outro sujeito, a si mesmo ou a algo. Pode ser verbal, física, psicológica, patrimonial, etc É um ato contra uma pessoa ou você mesmo, se valendo do poder físico, psicológico ou espiritual para humilhar, agredir, menosprezar e afetar a dignidade humana. Violência na minha concepção pode ser física, psicológica, religiosa, social... resumindo, pode acontecer em qualquer área em que esteja duas ou mais pessoas. Entendo como violência tudo aquilo que fere a dignidade e integridade de qualquer ser humano por algo que ele seja ou demonstre ser. Podendo se expressar de forma física, psicológica, moral, patrimonial etc.
Ato Ferir ou Machucar Alguém/O Outro Proposital ou Não Psicologicamente, Fisicamente, Moral e Patrimonial, Sexual, Afetiva Invasão de espaço, do ferir, do extrapolar o permitido.	Uma percepção aqui apresentada em relação aos acima apresentados é o reforço de esferas morais e patrimoniais que são feridas/machucadas por meio de Atos. Além disso alguns exemplos são citados: Invasão de espaço, do ferir, do extrapolar o permitido.	Nas citações a violência é um ato proposital(ou não) que tem como consequência ferir ou machucar alguém (física, psicológica, sexual, afetiva, moral, patrimonial) são colocados como violência, em diferentes esferas: Psicologicamente, Fisicamente, moral ou Patrimonial.	Ato de ferir ou machucar alguém seja psicologicamente, fisicamente, moral ou patrimonial. Violência é todo ato que fere o outro de forma proposital ou não. Seja ela física, psicológica, sexual ou afetiva. Violência pode ser considerado o ato de invasão do espaço.. do ferir, do extrapolar o permitido

Coação	Subentende-se que ao falar de qualquer natureza há possibilidade de que essa seja as naturezas do indivíduo, mas não é possível afirmar com certeza, sendo possível então compreender que somente é uma coação ou seja ação contra, mas o que ou quem? impossível saber.	Uma ação contra algo que não é manifestado aqui, seja de qualquer natureza	Coação de qualquer natureza.
Prática Causa Dano Ao outro Através de Palavras ou Atitudes	Definindo como prática que tem consequência o dano de outro. Um ponto é importante explicitar é que esse pode ser por atitudes ou palavras, inserido de forma implícita o caráter verbal e reforçando pontos já apresentados.	Ao definir como prática que causa dano, é inserido caráter de consequência dessa prática. Além do reforço de que é destinada a um outro, por meio de Palavras ou Atitudes.	Prática que causa algum dano ao outro, seja através de palavras ou atitudes.
Agressão/ Agressões Verbais / Força Física Alguém Intenção GRATUITA Descontrole Emocional Descompensada, Maneira Gratuita - Não Autodefesa Física/Verbal/Psicológica ou Moral. Intuito - Intimidação, Ferir alguém e Afirmação	Entende-se então que a violência é agressão intencional seja de forma gratuita ou causada por descontrole emocional, sendo em ambos casos situações que não envolvem autodefesa e busca de alguma forma ferir, intimidar ou auto afirmar-se. Além disso é dívida a agressão em verbal ou física	Ao tratar de alguém, um sujeito é colocado em cena, além da intenção de agredir outro alguém. Podendo ser essa agressão dívida nas 3 apresentadas. Assim, tratada como sinônimo de agressão e que seja de maneira gratuita (por uma pessoa) enquanto outra entende como desencadeada por descontrole emocional, além da relação de oposição com a autodefesa. Por mais é colocado que é utilizado em situações de intimidação e afirmação.	Quando alguém tem a intenção de agredir alguém, essa agressão pode ser física, psicológica, moral. Pode ser considerada violência todo e qualquer tipo de agressão que aconteça de maneira gratuita, seja física ou verbal, não tem o intuito de auto defesa, apenas intimidação e afirmação em situações do cotidiano. Violência é quando há um descontrole emocional diante de alguma situação e o indivíduo passa a se comportar de maneira descompensada, podendo se utilizar de agressões verbais ou até mesmo a força física para ferir alguém.
Forma de Tratar Indivíduo Outro/ A si Exemplos: utilizando de força, palavras,	Relação estabelecida entre sujeitos que é marcada por intencionalidade destrutiva. Quando é citado, a forma de tratar diz respeito a aspectos relacionais.	Nessa percepção a violência é vista como forma de tratar, ou seja da relação estabelecida entre sujeitos ou consigo que utiliza de forma intencional de gestos, palavras, etc	Acredito que a violência seja entendida como a forma que um indivíduo trata o outro ou a si utilizando de força, palavras, silêncio, gestos, entre outros, de maneira intencional, com a finalidade de machucar, depreciar,

silêncio, gestos, entre outros Intencional Machucar/Depreciar/Inibir		com finalidade destrutiva.	inibir.
Semelhante a barbárie/Foge da paz/ Caos/ Brigas/Opressão, Discriminação, Preconceito, Estigma Causa estresse, sensação de angústia. Dimensões Cognitivas, afetivas, comportamentais e institucionais. Sem Regras Olhar Individual ou Coletividade Força Física/Poder/Relação de Poder (Econômico, de gênero, territorial) Grupos sobre outros Corpos Divergentes/Expectativas de normalidade Exemplo: Privando de Seus direitos, Excluindo, Exploração, Depreciação Cultural	Fenômeno Social/Político que traz consequências negativas a diferentes dimensões do sujeito. Sobreposição de um/uns sobre outro/outros por relação de poder ou uso de força. Reforçando a questão das expectativas de normalidade como desencadeador e sendo inserido violência de grupos sobre outros. Da individualidade sobre a coletividade.	Entendido com um fenômeno social complexo envolve então opressão, discriminação, preconceito, estigma e até se assemelha a barbárie e caos, ou ausência de regras causando consequências como angústia e estresse. Neste caso afeta dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e institucional. Além disso, como fenômeno social é entendido pela sobreposição de um olhar individual em virtude de uma coletividade, ou de determinado grupo sobre outros, marcada por uso de força ou relações de poder.	“A violência se assemelha com a barbárie, um caos, o que foge da paz, o que causa estresse, sensação de angústia e de estado de alerta o tempo todo. Violência são elementos que contém brigas, algo sem regras, o olhar individual prevalece sobre o de coletividade, é o fator força física e/ou poder (econômico, de gênero e territorial) tem maior destaque em um determinado grupo sobre outros” “Qualquer processo de opressão a partir da discriminação, preconceito e estigma na relação de poder aos corpos divergentes as expectativas de normalidade de uma sociedade, impactando nas dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e institucionais. Privando de seus direitos e excluindo-os, gerando exploração, depreciação cultural, desrespeito verbal, ameaça, podendo repercutir em maus tratos, perseguição, experiências de insegurança, assédios (emocional e sexual) podendo levar a tentativa de suicídio e morte”
Física, Emocional, Virtual, Preconceitual	Ao usar a palavra preconceitual, subentende-se que fala sobre preconceitos como forma de violência, além das esferas físicas e emocionais já citadas. Por fim, acrescenta a violência virtual.	Divide a violência em diferentes esferas: física, emocional, virtual, preconceitual.	Violência não é apenas física, mas emocional, virtual, preconceitual... tem que ser combatido em todos os âmbitos.

APÊNDICE B - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quais são as ações violentas na Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza? Seria uma gentileza, se pudesse além de anunciar, descrever com detalhes essas situações de violência.			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Questionamento, Desvalorização, Estigma e Intervenção contra Disciplina e (a) Professor	Alguns não explicam exatamente onde isso acontece, o que nos permite crer que poderia essa ser classificada como Violência Contra EDF e não NA EDF, contudo há aqueles que mostram de forma explícita que há uma convergência nisso, a partir do momento que intervenções diretas são feitas na aula como a própria privação de participar da aula	Neste registros é possível ver que os(as) pesquisados(as) entendem que o questionamento, desvalorização e determinadas intervenções de outros(as) professores(as) de outras áreas são tipos de violências. Neste sentido, outro ponto importante citado é um possível estigma relacionado a professores(as) de educação física como tarados.	Questionamentos sobre nosso papel na escola Que a Educação física é uma disciplina sem importância. Intervenção de pedagogas nas minhas aulas e sugestões na solicitadas, além de comentários de desvalorização. Em alguns casos já presenciei algumas desmerecendo o valor da minha aula para os alunos. Pouca assistência a ações pedagógicas da educação física Acredito que seja o que foi citado na resposta anterior, não sabem o valor da disciplina e a tratam como lazer sem fins educativos. Pais de alunos que acham que “é só educação física” e o aluno pode faltar (mas eles não querem faltar pq amam as aulas). E os próprios professores que repetidamente falam que “é só brincar”. Escutar da sociedade que Educação física é só para brincar o professor de Educação física

			costuma ser visto como o cara ou a moça tarada que vai usar das aulas para abusar dos alunos Privar o/a aluno/a de participar da aula de educação física pra priorizar outro saber, quando tiram sempre os mesmos alunos da aula para ir para o reforço. Como um todo a Educação física é vista como um brincar ou fazer esportes na escola. Limita-se ao movimento físico somente. Me sinto menos professora quando digo que sou da educação física para alguns da sociedade como um todos. É como se soubéssemos menos, fôssemos menos, estivessemos ocupando um espaço de diversão na escola (e somente para isso). Perseguição de profissionais e desmerecimento da disciplina. Difamações, coações, manipulações, ...
Dano ao Patrimônio Retirada de Bens	Apesar de não trazer explicitamente qual diferença entre o patrimônio público e privado, subentende-se que refere se no ambiente escolar as propriedades individuais e aquelas que são da prefeitura.	Há a diferenciação do dano a patrimônio de forma pública, como a presença da tomada de bens do sujeitos em situação de conflito	dano ao patrimônio privado e publico [...] a privação de bens por desentendimentos, como por exemplo, "ele pegou meu lápis e agora peguei a borracha dele e não devolvo"; [...]
Agressões/Violências de conflito Agressões/Violências de ódio (Preconceito, Bullying e Discriminação, Assédio)	Partindo dessa lógica, diferente da violência acima citada, no caso a patrimonial a violência aqui é diretamente contra o sujeito ou o que ele é, sendo subdividida nas violências gerais (que poderiam acontecer com qualquer pessoa) e violências contra grupos marginalizados. Além disso ela é aglomerada com a subclassificação violência profissional.	Neste momento uma série de violências e agressões mais gerais são citadas como ameaça, chutes, socos etc. Porém outras específicas também são elucidadas como o Bullying, Brigas de Faccções e preconceitos relacionados a grupos marginalizados como pessoas negras e LGBTQIAP+ mostrando a diversidade das formas de violência presente na Educação física. Além do mais, devido em alguns casos essa se manifestar a partir da lógica do elemento	agressões, ameaças e preconceitos. Em determinadas aulas já houveram atritos físicos decorrentes de brigas; ameaças (de violências físicas ou não) decorrentes de desentendimentos em situações diversas; e de preconceitos aos corpos e modos de movimentar-se dos estudantes. Violência física, constrangimento. [...] quando ficam com raiva falam da aparência, dos familiares ou de algo que o colega não gosta. Agressões verbais e ameaças, [...] bullying. Foram ações que transcende a educação física, são conflitos da rotina escolar... Brigas, xingamentos, apelidos

		cultural na escola poderiam ser realocados ou compreendidas para violência da edf, sendo as mais citadas aquelas que envolvem esporte, ou mais especificamente o fenômeno futebol/futsal.	pejorativos, Bullying Brigas entre os alunos. Fora alguns contextos no qual um aluno com NEE, como alguns casos de autismo e TOD acaba por bater e machucar outros alunos e alguns entendem e não revidam, mas devido a recorrência acabam alguns casos se tornando de vingança. Já tive casos de alunos que em um momento de ensaio para o São João, acabarem dando tapas e murros até que eu separasse, etc. Momentos em que os alunos excluem outros colegas por questões de deficiência, gordura corporal, sexo Ou não possuir habilidades suficientes Xingamentos, constrangimentos, segregação e agressões físicas(essa última em menor recorrência). Tenho alunos, geralmente meninos, que fazem bullying com outros colegas, e que desrespeitam por considerarem aquele aluno diferente do seu grupo, e nas aulas de educação física, esse aluno agressor não quer participar de grupos com esse outro aluno, e quando isso se faz necessário há conflitos. Violência física (empurrões, chutes, socos) e verbal entre os alunos (palavrões, apelidos, xingamentos). Homofobia, sexismo e principalmente briga de facções. Agressões físicas e xingamentos. Essas ações geralmente acontecem nas aulas em que conteúdo é relacionado ao futebol. Na aula de educação física presenciei o fato de um aluno que não gostou de ter ficado de fora de uma partida de futsal e foi até seu colega e deu um soco na cara dele. Violência de importunação sexual. Como mulher é algo que acontece em vários ambientes fora da escola como também dentro. Alunos mais
--	--	--	--

			velhos que transitam na escola ou colegas de trabalho. É uma importunação sutil as vezes mas que causa incômodo. Empurra, bater. Situações de violência contra os colegas por questões de rivalidade ou reprodução de preconceitos contra determinados grupos em alguns esportes. [...] Mas algumas vezes alguns fazem brincadeiras que podem ser maldosas... o famoso querer saber quem é o número 24 da lista da frequência. Eu sempre corto a situação Preconceito com a cor, sexualidade e formas físicas dos educandos expresso em falas, organização das aulas e em momentos de lazer como o intervalos. Na aula de danças de salão para uma turma de 9º ano, por exemplo, alguns alunos começaram a caçoar de um dos meninos que se dedicou um pouco mais para realizar a coreografia passada. Ao meu ver, esse foi um exemplo de agressão psicológica com o rapaz em questão. Em uma outra aula, ao realizar um “amistoso” de futsal entre duas turmas, dois rapazes, ambos estudantes do 8º ano, começaram a se agredir em quadra por conta de comentários que um deles fez sobre o modo de jogar do outro, a fim de instigar uma discussão, fosse por ego ou apenas para se “amostrar” para os demais colegas. Bullying, violência física, verbal, etc Violência verbal e física. violências de gênero, bullying, homobia Xingamentos. Semelhantes a nossa sociedade, a misoginia, a gordofobia, e comportamentos onde algumas crianças querem se sobrepor as outras através da agressão ou do
--	--	--	---

			deboche. Violência física, verbal, moral acontecem nos momentos principalmente dentro de contextos competitivos e de brincadeiras na aula prática. Ou por vingança, ou por desentendimentos passados já entre os envolvidos. [...] Duvidar da capacidade de alguma estudante em fazer determinada atividade na aula de educação física por conta de alguma condição subjetiva Violência entre alunos Já presenciei violência na educação física como professora substituta, onde trabalhava juntamente com outro professor. Na ocasião, presenciei uma situação de constrangimento e isolamento de uma criança que não desejava participar de uma atividade. O professor anunciou em voz alta que a criança não queria participar pois não se sentia bem com o próprio corpo e a deixou sentada, pedindo para que os demais colegas a “ignorassem” até terminar a atividade. Já presenciei cenas de exclusão em brincadeiras porque era de outro gênero; lesão corporal quando estes queriam brincar e não foram "autorizados" por um integrante; o bullying quando uma das crianças desejava namorar um coleguinha de sala, mas outra garota espalhou dizendo que ela já namorava com outros dois (idade de 8 anos); o famoso "se eu chegar em casa machucado, a minha mãe vai me bater, então, vou bater também";[...]; as inúmeras falas misóginas e homossexuais ao chamar o garoto de "bichinha e viadinho" só porque ele dança. Na minha última aula do ano, enquanto eu estava recolhendo alguns materiais ao final da atividade no 9º ano, um estudante ofendeu uma colega com relação aos trejeitos que ele considerava "masculino", em seguida ameaçou
--	--	--	---

			"se você quiser, te conserto em uma noite". Esse aluno era novato na escola, não tinha histórico de agressões em outras escolas (pelo menos foi o que a gestão nos informou). A garota revidou, mas levamos o caso à coordenação e ela desabou em choro. Infelizmente a única providência tomada foi uma conversa com o aluno. Violência verbal e corporal, violência contra a mulher. presenciei somente discussão entre os alunos. LGBTQIAP+fobia, racismo, machismo, misoginia Bullying
Briga por Material	Refletindo que esses excertos estão na mesma linha de sentido patrimonial, a briga pode ser justamente pela retirada de bens ou danos ao patrimônio.	Aqui a violência também é causada por um material, porém não é explicitado que material e quais consequências disso.	Briga por causa de um objeto ou devido a uma situação durante a aula. Quando os alunos brigam por algum material
Relações Profissionais pedagógicos, metodológicas e relacionais	Neste caso ainda que ligado as questões relacionais, da forma de se relacionar com o outro, no caso o discente ou a discente há um questionamento e desvalorização de outro profissional.	Nesse caso, essas experiências que dizem respeito a questões metodológicas e relacionais que são questionadas por outros(as) professores(as) podem se inserir dentro da lógica profissional.	1: Violência verbal, intimidação psicológica, humilhação para com os estudantes. Gestão e alguns professores tratam os estudantes com violência verbal, intimidação e humilhação a fim de controlar a turma ou impor alguma regra. Muitas vezes o "domínio de sala" só ocorre nesse contexto, e muitas vezes sou criticado por não conseguir tal domínio com algumas turmas por não ter a capacidade de tratar as crianças mal. Exemplos: Mandar elas calarem a boca, falar que desse jeito "elas não vão ser nada na vida", gritar de forma intimidadora e humilhar por causa de algum comportamento que é NATURAL a sua idade, como simplesmente correr na hora de ir beber água ou ir ao banheiro. 2: Violência verbal, intimidação, vigilância constante. A direção, muitas vezes, busca intimidar os professores que não se adequam a seu modo de pensamento sobre como deveria funcionar a escola e a sala de aula.

Narcotráfico	Há explicitação da presença de briga de facções ainda que não seja de forma detalhada, nos levando a crer que acontece no tempo-espço das aulas.	Há explicitação da presença de briga de facções ainda que não seja de forma detalhada, nos levando a crer que acontece no tempo-espço das aulas.	[...] principalmente briga de facções.
Não identificou com detalhes situação que aconteceu NA EDF Não responderam	As pessoas desse excerto não responderam a pergunta ou não identificaram a violência na Educação física	As pessoas desse excerto não responderam a pergunta ou não identificaram a violência na Educação física	Está repetida essa página Questao respondida já no primeiro bloco [...]Não ocorreram necessariamente em situações de aula. [...] Nas práticas esportivas na aula prática de Educação física Acho que o que acontece na sociedade se reflete no cotidiano escolar, ainda mais com crianças, que são influenciadas pelo meio que estão, de maneira geral, as ações de violência que acontecem na escola, tem um paralelo com o que acontece fora dela

Quem são os/as autores/as dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Alunos/Estudantes Mais Habilidade ou não Crianças Meninos e Meninas	Ao definir que estudantes são autores de diversas violências, algumas especificações são inseridas, dentre elas crianças, meninos ou meninas, mais ou menos	Aqui uma boa parte dos pesquisados(as) citam alunos como autores das violências, dentro das especificações de quem são esses alunos há um enfoque de gênero nos	Alunos Alunos Estudantes alunos e outros docentes

	habilidosos. Contudo há aqueles que não se especificam somente a meninos ou meninas e dão enfoque no sexo masculino.	meninos, apesar de meninas também serem citadas.	Diversos alunos, desde os mais habilidosos até mesmo os alunos que em muitas ocasiões também são vítimas. Alunos que agredem por meio de bullying Os alunos em geral Alunos, membros externos da comunidade, professores, funcionários da educação. Alunos que apresentam comportamentos mais agressivos em sala de aula. Os próprios alunos Alunos do sexo masculino. Alunos e professores Os próprios alunos. Principalmente os estudantes Alunos e professores. As crianças As próprias crianças Nesse caso, os próprios estudantes. Mas acho que a raiz do problema é outra. Crianças (meninos e meninas). alunos comunidade, familiares, outros alunos(as).
Profissionais da escola (Diretores, Coordenadoras, Professores de outra disciplina, Pedagogos, Monitores, Professor de EF)	As respostas indicam que diversos sujeitos envolvidos na função educacional e pedagógica podem ser autores(as) das violências.	Quando inserido profissionais da escola, pode se incluir aqui professores(as)/docentes, coordenadores(as), diretores(as), monitores(as), que são alguns dos explicitados. Quanto aos professores(as) especificados são inseridos professor(a) pedagogo e professor(a) de educação física.	Profissionais da escola Professores alunos e outros docentes Direção e Professores. Professores de outras disciplinas, coordenação, direção e aluno. Professores(as) pedagogos(as)

			Alunos e professores Alunos e professores. Professores, pais de alunos Os próprios professores, mas não se pode generalizar Colegas de trabalho (monitoras dos projetos aprender mais) Professores de Educação física Professores, gestores, colaboradores ,pais de alunos.
Comunidade Escolar em Geral (Incluindo membros externos, pessoas estranhas, pais/familiares de alunos, comunidade)	Há inclusão de familiares e pessoas estranhas que também são vistas como possíveis autores de violência na Educação física.	Aqui em uma situação generalizada, há os diversos sujeitos da comunidade escolar, incluindo inclusive as categorias tratadas acima que envolvem discentes ou profissionais da educação, contudo envolve também pais, responsáveis e pessoas estranhas que de alguma forma fazem parte da comunidade.	todos da comunidade escolar Professores de outras disciplinas, coordenação, direção e aluno. Alunos, membros externos da comunidade, professores, funcionários da educação. Comunidade escolar em geral. Professores, pais de alunos País, amigos, pessoas estranhas Professores, gestores, colaboradores ,pais de alunos. comunidade, familiares, outros alunos(as).
A figura masculina	Essa demarcação do genero ou sexo masculino que não acontece com genero e sexo feminino nos permite crer que há aqui um destaque.	A figura masculina ou o do sexo masculino é citada 4 vezes, dentre elas, 3 citam somente ela.	Homens Alunos do sexo masculino. meninos Crianças (meninos e meninas).
Sociedade	Não especificado de forma detalhada é apenas citado a sociedade	Não especificado de forma detalhada é apenas citado a sociedade	Sociedade
Não identificado			Não identificado

Quem são as vítimas dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido	Unidade de Contexto	Unidade de Registro/ Fragmento

	“Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Alunos(as)/Discentes Alunos que não fazem parte do grupinho/ Alunos considerados diferentes/Deficiência ou transtorno, Menos habilidosos, Crianças Menores e Meninas	Os dados nos levam a crer que discentes são uma das vítimas e que aqueles(as) alunos que fogem da norma são potenciais vítimas.	Uma grande parcela dos(as) respondentes identificam alunos(as) como vítimas, compreendendo que há alunos em geral como vítimas mas também sendo inserido alguns fatores que especificam quem são esses alunos(as), que são alunos considerados diferentes, dentre eles: com deficiência ou transtorno, menores, do sexo feminino, mulheres menos(as) habilidosos, negros, periféricos e lgbtqiap+	Alunos Alunos alunos Estudantes e professores. Estudantes Alunos diversos Alunos que não fazem parte do grupinho, considerado diferentes, muitos até mesmo com alguma deficiência intelectual ou transtorno. Os alunos em geral Alunos, professores, funcionários. Geralmente são os próprios alunos com características semelhantes. Seus colegas de sala de futebol. Estudante Contra outros alunos Alunas do sexo feminino Os próprios alunos. Outros estudantes Alunos e professores meninas e meninos reconhecidos como menos habilidosos Outros alunos. As crianças

			Alunos e eu já fui também fui alvo de um aluno que se descontrolou/desorganizou emocionalmente no intercalasse (ele possuía laudo) e tentou me bater (os outros alunos não deixaram ele chegar perto de mim) Os alunos e professores, em sua grande maioria Principalmente os/as estudantes As crianças Crianças menores e meninas. alunos(as) em sua maioria negros(as) e/ou LGBRQIAP+, mulheres, periféricos(as).
Funcionários da Escola Professores; Professores de Educação f	Muitos dos(as) respondentes inserem o professor como vítima e ao mesmo tempo especificam o professor de Educação física indicando serem vítimas. Além disso, uma das pessoas cita um demarcador de gênero, que diz respeito a ser professora. Por fim, apenas um de forma geral insere funcionários.	Dentre os funcionários da escola, o professor e a professora são os mais citados, além de que, quando especificado quem é o professor ou professora, é citado o(a) professor(a) de educação física. Por fim, um dos professores cita funcionário mas não especifica qual.	Professores Professores de EF Estudantes e professores. A Educação física e professor. Alunos, professores, funcionários. Eu, professora de educação física Alunos e professores Professores de educação física Professora e disciplina Alunos e eu já fui também fui alvo de um aluno que se descontrolou/desorganizou emocionalmente no intercalasse (ele possuía laudo) e tentou me bater (os outros alunos não deixaram ele chegar perto de mim) Os alunos e professores, em sua grande maioria Professores. Mulheres. Professoras de Educação física.
A disciplina EF	Professores(as) citam a disciplina de Educação física como afetada mas	Professores(as) citam a disciplina de Educação física como afetada mas	A Educação física e professor. Professora e disciplina

	não entram em detalhes.	não entram em detalhes.	
Comunidade Escolar	Respondentes inserem a comunidade escolar em geral, sendo capaz de inserir todas as outras categorias.	Respondentes inserem a comunidade escolar em geral, sendo capaz de inserir todas as outras categorias.	todos da comunidade escolar Comunidade escolar em geral.
Pessoas Vulneráveis	Apesar do excerto citar, não é explicitado características que tornam alguém vulnerável	Apesar do excerto citar, não é explicitado características que tornam alguém vulnerável	Pessoas que se tornam vulneráveis a situação
Pessoas que fogem da norma	Foram inseridos todos os grupos/pessoas que fogem da lógica de normalidade de homens, heterossexuais, brancos e não periféricos	Dentro de pessoas que fogem da norma, são colocados pessoas lgbtqiap+, que fogem do padrão de masculinidade e feminilidade, do sexo feminino, crianças menores, periféricos.	Todas as pessoas que fogem de um padrão de masculinidade ou feminilidade impostos na sociedade, não necessariamente pessoas da comunidade LGBTQIAP+. alunos(as) em sua maioria negros(as) e/ou LGBRQIAP+, mulheres, periféricos(as). Mulheres. Professoras de Educação física. Alunas do sexo feminino Crianças menores e meninas.
Não identificado Não respondeu	Não respondeu ou não identificou quem.	Não respondeu ou não identificou quem.	Não identificado Está repetida a pergunta

Que consequências geralmente são geradas á vítima após essas ações?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento

Psicológico Sentimentos Inibidores Sentimentos Potencializadores	À exemplo de comportamentos inibidores temos a vergonha, medo. Enquanto aqueles sentimentos potencializadores como raiva e revolta.	Aqui dentro daqueles(as) consequências que podem ser consideradas psicológicas há sentimentos que geralmente inibem comportamentos e aqueles que potencializam outros comportamentos.	Tristeza talvez introspecção, medo, sensação de não pertencimento Ferimentos e o sentimento de raiva e frustração. Variável, de caráter psicológico e moral. Consequências psicológica Desmotivação para participar das aulas; medo; vergonha; isolamento social; impotente Desestímulo. Vergonha de participar das aulas e/ou medo de tentar realizar uma atividade e errar. Desmotivação em participar das aulas . Isolamento, medo, dificuldade em compreender-se e descobrir-se, saída repentina da escola, agressividade. Sentimentos de raiva, constrangimento, medo, desvalorização, insegurança, etc. Trauma e isolamento Constrangimento. Medo. Tristeza e medo. Constrangimentos Gerlsme eles revidam as ações com gestos agressivos Sensação de impotência, falta de apoio, falta de coletividade, falta de coleguismo e sensação de não pertencimento do local de trabalho Depreciação do indivíduo, exclusão, adoecimento psicológico. Os alunos ficam mais agressivos, retraídos e desconfortáveis. Hematomas, constrangimento, medo, angústia
---	--	--	---

			Traumas psicológicos, de aprendizagem e interacionais. Sensação de exclusão, desvalorização. Desvalorização da profissão e até retirada dela da escola caso não seja ressignifica sua importância no senso comum. Repreendimento Insegurança, isolamento, tristeza. Constrangimento, menosprezo Insegurança, revolta, medo, raiva, em alguns casos danos físicos, etc. Danos Psicológicos e Emocionais Danos físicos e/ou psicológicos Geralmente a criança se sente ainda mais envergonhada e insegura para participar das atividades, além de trazer insegurança fora da escola Desmotivação, desânimo. Desmotivação, adoecimento mental, afastamento e desistência da docência. Depende, às vezes danos físicos, sexuais, psicológicos e/ou morais. Machucados físicos, sentimentos de tristeza e humilhação. Constrangimento
Pedagógico (Patrimonial cultural)	Além de consequências consideradas negativas que envolvem aspecto psicológico, essas trazem consequências negativas para aprendizagem do sujeito ou para o ensino do(a) professor(a)	Aqui aspectos do patrimônio cultural ou pedagógico são inseridos como a diminuição de frequência, desmotivação para participar das aulas, saída da escola etc, sendo consequências negativas que são específicas do fator escolar.	A infrequência, abandono das aulas. Desmotivação em participar das aulas . Vergonha de participar das aulas e/ou medo de tentar realizar uma atividade e errar. Isolamento, medo, dificuldade em compreender-se e descobrir-se, saída repentina da escola, agressividade. Machucados, suspensão da aula prática.... Aversão às práticas esportivas e

			frustração Traumas psicológicos, de aprendizagem e interacionais. não participar das aulas Desvalorização da profissão e até retirada dela da escola caso não seja ressignifica sua importância no senso comum. Perda do conteúdo da aula e desconsideração da sua capacidade em executar a atividade proposta na aula de educação física Geralmente a criança se sente ainda mais envergonhada e insegura para participar das atividades, além de trazer insegurança fora da escola Não gostar da educação física e perder as oportunidades de aprender. Desmotivação, adoecimento mental, afastamento e desistência da docência. Desigualdade social, comprometimento no desenvolvimento escolar, infrequência.
Ferimentos (Físico)	Os danos físicos citados podem ser entendidos como ferimentos, machucados e hematomas, não detalhado de forma mais específica	Aqui entra aquela consequências que a princípio demonstram consequências físicas, o que não necessariamente significa que sejam só elas, porém dentro da lógica classificatórias chamam atenção os danos físicos como: ferimentos, machucados, hematomas	Ferimentos e o sentimento de raiva e frustração. Gerlisme eles revidam as ações com gestos agressivos Machucados, suspensão da aula prática.... Hematomas, constrangimento, medo, angústia Insegurança, revolta, medo, raiva, em alguns casos danos físicos, etc. Danos físicos e/ou psicológicos Depende, às vezes danos físicos, sexuais, psicológicos e/ou morais. Machucados físicos, sentimentos de tristeza e humilhação.
Moral	Aqui não é explicitado quais as consequências	Aqui não é explicitado quais as consequências	Consequências psicológica e moral

	morais	morais	Depende, às vezes danos físicos, sexuais, psicológicos e/ou morais.
Sexual	Aqui não é explicitado quais as consequências sexuais	Aqui não é explicitado quais as consequências sexuais	Depende, às vezes danos físicos, sexuais, psicológicos e/ou morais.
Não respondido Não identificado	Aqui estão aqueles(as) que não responderam a pergunta ou não responderam de forma direta.	Aqui estão aqueles(as) que não responderam a pergunta ou não responderam de forma direta.	. . N Creio que vai depender de como o aluno se sente naquele dia específico, ou se acontecer com uma maior frequência pode causar maiores danos. Não identificado

Qual a intenção supostamente dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Causar Algo Negativo ao Outro/Profissional/ Um grupo/A criança Amedrontar, Ameaçar, Dominar, Reprimir, Ofender, Inibir, Coagir, Diminuir, Constranger, Humilhar, Denegrir , Ridicularizar, Desmotivar, Disseminar ódio, Causar Dor, Atingir, Desmoralizar, Machucar, Excluir,	Há diversas ações citadas que mostram intencionalidade de trazer algo negativo para alguém.	As ações aqui expressam intencionalidade de causar algo negativo para alguém, no caso uma pessoa, um profissional, um grupo , uma criança, uma disciplina (no caso a educação física).	Resolver conflitos, amedrontar o outro. Ofender. Inibir,coagir,desmotivar e amedrontar o profissional. Na maioria das vezes é só demonstração de poder intolerância e disseminação de ódio. Constranger

Oprimir. - O outro Punir, Constranger e Fazer se sentir culpada a criança para participar da atividade Dizer que outras disciplinas são mais importantes, Retirar local do trabalho do professor EF - Profissional Segregar, Excluir – Grupos			Diminuir a vítima e mostrar que é superior ao outro envolvido Na maioria das vezes constranger ou/e humilhar o outro. Destilar ódio gratuito. propagar uma realidade, muitas vezes, desigual. Desmoralizar o indivíduo Causar dor. As mais diversas, desde realmente atingir ou até mesmo em situações “automáticas” no caso dos xingamentos. Dizer que outras disciplinas são mais importantes. Geralmente fazem isso para passar a imagem do mais forte, humilhando e denegrindo o outro. Reprimir, humilhar, constranger, ameaçar e dominar o outro Excluir outros alunos de acordo com gênero Retirar o lugar de trabalho do professor de educação física Desmoralizar o indivíduo. Machucar Exclusão Menosprezar a disciplina Ofender. Humilhar Mostrar superioridade e oprimir o outro Constranger, punir e tentar fazer com que a criança se sinta culpada e não negue participar de nenhuma atividade Segregar e/ou excluir esses grupos Inibir,coagir,desmotivar e amedrontar o profissional.
---	--	--	---

			Humilhar o outro indivíduo e machucar. Na maioria das vezes constranger ou/e humilhar o outro. Destilar ódio gratuito. propagar uma realidade, muitas vezes, desigual. Ridicularizar o outro
Causar Algo Positivo a Si. Se sentir melhor ou Maior; Extravasar Raiva Autoafirmação. Demonstrar Força, Poder, Vitória e Superioridade ao outro/ seus pares Imposição Ideológica/Demonstração de poder, intolerância e disseminação de ódio Trazer ambiente propício para seu controle Maior Participação no Futebol Conseguir Participação do Outro	Diante do explicitado é possível dividir ações que visam somente o benefício de si, outras buscam a autoafirmação de si, enquanto outras buscam trazer uma relação de controle.	As ações aqui inseridas compreendem que os sujeitos buscam trazer algo positivo para si, seja buscando extravasar ou autoafirmar-se, como também impor poder em relações caracterizadas pelo exercício de seu controle.	Demonstrar força Na maioria das vezes é só demonstração de poder intolerância e disseminação de ódio. Imposição de ideológica. Diminuir a vítima e mostrar que é superior ao outro envolvido Os alunos tentam mostrar superioridade diante do outro Trazer um ambiente mais propício para seu controle. Geralmente fazem isso para passar a imagem do mais forte, humilhando e denegrindo o outro. Interromper ou demonstrar certo grau de "força" entre seus pares. É mais uma questão de mostrar quem ganha. Coisa de aluno. Quando não se entendem, partem para violência. Nesse caso, creio que apenas auto afirmação Satisfaça pessoal. Demonstrar que é melhor que o outro. Demonstrar força Se sentir melhor ou maior que os outros indivíduos, se sobressair de alguma forma. estabelecer a maior participação no futebol Vingança, extravasar a raiva, etc

			Mostrar superioridade e oprimir o outro Constranger, punir e tentar fazer com que a criança se sinta culpada e não negue participar de nenhuma atividade Na maioria das vezes é só demonstração de poder intolerância e disseminação de ódio.
Não intencional Reprodução de Comportamento Cultural Consequência do Sistema Falta de Informação	Sobre as perspectivas apresentadas são de caráter sociologizante, entendendo a violência como fenômeno social, desde consequência de um sistema (que subentende-se que seja o sistema capitalista e desigual), comportamento cultural e falta de informação. O que mostra o entendimento reprodutivo de algumas violências.	Aqui os(as) docentes entendem as violências como não intencional por 3 diferentes motivos: Reprodução de um comportamento Cultural, Consequência do Sistema e Falta de Informação.	Repetição de comportamentos vivenciados fora do ambiente escolar Alguns momentos acredito que não seja intencional... falta de informação?! Não sei... Geralmente são reflexos da comunidade em que estão inseridos. Não vejo como intenção, vejo como conflitos em resposta a um sistema de processos de opressão construído pelo sistema neoliberal... Destilar ódio gratuito. propagar uma realidade, muitas vezes, desigual. Por não entender e/ou perceber a importância da aula de educação física, e a desconsideração do valor da disciplina em comparação com as demais.
Não respondido Não identificado			. N Frustração, inferioridade, arrogância. Desconhecimento, desentendimentos, notícias falsas, intrigas e falta de diálogo. Não identificado

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.

Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna	Unidade de Registro/ Fragmento
------------------	---	---	--------------------------------

	não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	“Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Não Retaliação/Revidar/Tomada de Ações Ninguém consente Naturalização/Ocultação das VIolências Está contra a lógica tomada pelo sujeito	Dentre os fatores relatados como perceptíveis para uma relação não consentida está o fato de que é uma ação tomada contra a lógica do sujeito que é vítima. Além disso, o ataque é feito de forma unilateral, as posturas demonstram incômodo, existem mecanismos de ocultação ou naturalização das violências.	A maioria dos(as) sujeitos pesquisados acredita que não há consentimento, apesar disso nem todos justificam sua resposta. Porém é perceptível que aqueles que detalham melhor a situação mostram uma série de fatores possíveis de identificar uma relação não consentida.	Não Não. Não. Nao Não, sempre são falas mansas para passar despercebido não. Os sujeitos sempre tendem a assumir posturas contra essa violência, mesmo algumas dessas posturas sendo também formas de agressão de seus agressores Não! É algo que acontece de forma aleatória. Um agressor inicia e o outro só revida a violência. Não. É um ataque unilateral sem consentimento. Acredito que não! Todos nós somos vítimas da violência promovida do sistema neoliberal com mecanismos de ocultação da violência característica da lógica opressora da sociedade, ou seja, a ocultação de que o local de produção da violência é a estrutura da sociedade (cuja lógica é desigual, excludente, corrupta, racista, sexista etc... N Nunca. Em muitos casos o professor tenta com estratégias de inclusão, porém outros alunos destroem essas intervenções Não, pois a ação pedagógica desenvolvida vai na contra mão desta violência. Nesse caso, não. Acredito que haja o desentendimento de como lidar com

			a situação Nenhuma vítima gosta ou consente a violência contra si. Não Não há consentimento. Não, as demais crianças também se sentem constrangidas e outras (minoria) por vezes, utilizam dessa fala, para praticar bullying Não entendo... mas acredito que não. Não, elas geralmente expõem chorando ou reclamando, até revidando de forma violenta também. Não. Embora eu já tenha visto algumas crianças/jovens se submetendo a companhias agressivas que tratava com ofensas para se encaixar em determinado grupo, não acho que seja esse o caso que descrevi. Pelo contrário, houve embate e busca de punição. Geralmente não. Consentimento não, mas acredito que eles muitas vezes normalizam comportamentos violentos. Não. Principalmente por não identificarem as ações.
Sim	Aparentemente aqueles que concordam que há consentimento fizeram a confusão entre: consentimento da vítima e consciência dos atos pelo agressor.* Apesar disso, não é possível dizer que esse é o caso de todos(as) que afirmaram isso, pois alguns(mas) não se aprofundaram.	Aparentemente aqueles que concordam que há consentimento fizeram a confusão entre: consentimento da vítima e consciência dos atos pelo agressor.*	Sim Fazem isso com consentimento, fazem para ferir e desestabilizar o outro. Sim, eles fazem com intenção de machucar os demais. No caso das facções fazem por obrigação ao código da mesma. Na maioria das vezes sim, afirmo por já ter presenciado o comentário “nós pedagogos conseguimos dar muito bem uma aula de recreação e as vezes, até melhor” Sim, pois geralmente há diálogo violentos entre os envolvidos,

			permitindo abertura para essas ações. Sim. Pois não há muito esforço em perceber diferente. Sim.
Parcialmente	Dentre os fatores citados estão a falta de conhecimento de como lidar, vias de resoluções falhas e que prejudicam o lado mais fraco ou a crença que não podem participar. Colocando assim o consentimento sendo parcialmente atendido por questões referente ao sujeito ou as condições que ele está	Quando especificado que há um certo nível de consentimento, ou que em momentos específicos ele acontece, é entendido que há parcialmente consentimento. Dentro disso alguns fatores são citados para defesa dessa tese.	Em parte, sim. No que diz respeito à violência provocada pelos estudantes com deficiência, há uma tentativa de resolução, mas é muito complicada a situação e acho que, na maior parte das vezes, consentimos, pela falta de conhecimento do como lidar com as situações. Nos demais casos existem as vias de resolução, embora muitas sejam falhas e acabem por prejudicar o lado mais frágil. por vezes sim , por acharem que realmente não podem participar.
Não respondido	Não responderam a pergunta ou não responderam de forma direta	Não responderam a pergunta ou não responderam de forma direta	. Creio que há um padrão nos acontecimentos, como citado acima, nesse idade dos alunos de anos finais do ensino fundamental, os alunos tendem a querer tentar “provar” algo para os demais alunos. Não ficou clara a pergunta

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento

Nenhuma	Essa postura de inação pode ser mobilizada pela falta de preparo já citada em alguns momentos do texto, mas também ao mesmo tempo pode ser responsável pela naturalização de comportamentos violentos.	Esses(as) docentes colocam as inexistências de intervenção ou a violência sendo ignorada.	Nenhuma Nenhuma Afastamento. Impor limites. Ignorar. Não há ações concretas Muitas vezes, o profissional envolvido acaba recebendo uma chamada da gestão. Em sua grande maioria, o caso é colocado em esquecimento propositadamente pela gestão, para evitar problemas com o distrito. Nada.
Não respondido	Os(as) docentes não responderam totalmente ou diretamente não a pergunta;	Os(as) docentes não responderam totalmente ou diretamente não a pergunta;	. N A professora já solicitou diretamente que não retirem os alunos na hora da aula de educação física.
Não especificado	Assim é possível se perguntar quais estratégias de resolução de conflitos, como são feitas? Quais limites são impostos? quais intervenções pedagógica e cognitivas são feitas? de que modo? Ademais, outra resposta é que há uma interrupção, não é delimitada quais estratégias específicas de interrupção e quais situações levam a interrupção	Dentre aqueles que responderam as perguntas, alguns não aprofundaram como são essas intervenções, como a exemplo: resolução de conflitos, impor limites, intervenções pedagógicas e cognitivas. Outra estratégia de intervenção utilizada pelos(as) docentes é a interrupção das violências, ou seja, a ação é tomada a partir do momento que a violência surge, impedindo que ela se delongue.	Resolução de conflitos.. Afastamento. Impor limites. Ignorar. Intervenções pedagógicas e cognitivas. interrupção do momento e diálogo Intervir para interromper a briga. Intervenho quando vejo que realmente existe uma intenção de atingir ou que alguém está se sentindo desconfortável.
Diálogo, Conscientização, Repreensão	Neste excerto, é mostrado por meio do discurso que o diálogo a princípio além de um dos recursos mais utilizados apresenta variações a depender do grau ou frequência das violências.	As medidas aqui adotadas utilizam principalmente a conversa, ou como dizem diálogo, conscientização e repreensão. Apesar disso, diferente de uma ação pedagógica planejada, aparece após a violência e não necessariamente no sentido de prevenção. Além disso, esses	Repreender as atitudes e em momento posterior de feedback, dialogar sobre a temática a fim de entender e mudar essa percepção e atitudes. Tento mediar a situação e fazer com que o agressor reflita, reconheça o erro e se desculpe. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Repreender e tentar conscientizar.

		diálogos às vezes ultrapassam aos envolvidos, sendo acionados a gestão/direção ou pais/responsáveis.	Conversar sobre a situação e repreender. Repreendo sempre os envolvidos, e em sala acho importante falar com a turma sobre esses comportamentos. Com a gestão, dependendo da gravidade eles conversam e chamam os pais. interrupção do momento e diálogo Mediação através do diálogo para resolver o conflito, encaminhamento para a gestão e comunicar aos responsáveis as atitudes dos alunos. Tentar resolver a situação entendendo as duas partes e conversando Conversar na tentativa de entender o caso; Encaminhar a gestão e aguardar o retorno Busco o diálogo para que o mesmo possa refletir sobre suas ações. Caso a situação ultrapasse minhas possibilidades de mediador, encaminho para a gestão escolar Diálogos sempre são a primeira opção. Também há palestras na escola sobre o bullying e suas consequências para conscientização dos alunos. As famílias desses alunos também são convocadas a participarem de reuniões para que haja a conscientização também em casa. Dialogar para entender o ponto de vista de cada um dos envolvidos Diálogo e advertências Conversas, repreensão Repreender as atitudes e em momento posterior de feedback, dialogar sobre a temática a fim de entender e mudar essa percepção e atitudes. Sempre que vejo alguma situação como a mencionada, tento conscientizar que essas brincadeiras não são legais/são bobeira (como é a
--	--	---	--

			linguagem empregada na educação infantil é fundamental 1 das turmas que pego) Diálogos sempre são a primeira opção. Também há palestras na escola sobre o bullying e suas consequências para conscientização dos alunos. As famílias desses alunos também são convocadas a participarem de reuniões para que haja a conscientização também em casa. Na maioria dos casos faço a própria mediação em sala esclarecendo a importância da empatia, respeito, cordialidade entre ele. Além disso informo os fatores prejudiciais de ações agressivas quando eles utilizam de "brincadeiras" entre seus pares. Tentar ensinar a quem comete esses atos, que o ambiente escolar e local de ensino Repreender as atitudes e em momento posterior de feedback, dialogar sobre a temática a fim de entender e mudar essa percepção e atitudes. Proibição de práticas discriminatórias, dialogo e formação sobre os temas, acordos coletivos com os educandos. Tento mediar a situação e fazer com que o agressor reflita, reconheça o erro e se desculpe. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Busco falar dessas violências e não permitir tais imposições. Panfletos e reuniões sobre a importância da educação física com a comunidade. Disseminação da mídia a respeito. Conceito global e políticas públicas que desenvolvam a educação em saúde e valorização da educação física escolar. Repreender e tentar conscientizar. Diálogos constantes
--	--	--	--

			Mostrando a importância do professor de educação física em sala de aula para o desenvolvimento integral dos alunos. Dialogo sempre, mas principalmente quando envolve danos físicos sempre levo para a gestão e os pais tbm são alertados No dia em questão, ao final da aula do professor, conversei com ele sobre o ocorrido e relatei o quão triste a criança ficou e como ela aparentemente se sentiu. Ele tentou se explicar, dizendo que ela era assim mesmo e tinha a “mania” de fazer isso. De qualquer forma, relatei o ocorrido à gestão da escola. Dar visibilidade, mostrar resultados efetivos do trabalho realizado. Em caso de lesão corporal, as partes envolvidas são levadas a coordenação. Em caso de bullying, nas primeiras vezes, converso e tentamos nos entendermos, explico e tento amenizar o desentendimento das partes. Caso não se resolva, sã levados para a coordenação. Há casos que são chamados os pais e/responsáveis para mediar, mas às vezes, não resolve, pois a violência extrapola os muros da escola. Conversar sobre a situação e repreender. Repreendo sempre os envolvidos, e em sala acho importante falar coma turma sobre esses comportamentos. Com a gestão, dependendo da gravidade eles conversam e chamam os pais. Momento de conversa com as partes envolvidas. Dependendo do caso eu levo para a gestão e se for julgado um caso mais grave normalmente é chamado os responsáveis pelos alunos envolvidos (vítima e agressor).
Ameaça, Punição e Advertências	As medidas podem ser consideradas como coercitivas em oposição às medidas	Ameaças e Advertências/Punições são citadas como medidas todas, sendo	Diálogo e advertências Tento mediar a situação e fazer com que o agressor reflita, reconheça o

	conscientizadoras, pois não há necessariamente o intuito de conscientizar os sujeitos e sim de alguma maneira coagir para que aquela ação não seja mais feita.	inseridas como em situações mais graves. Além disso, um dos sujeitos da pesquisa cita a medida de suspender o aluno.	erro e se desculpe. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Resolver na hora com os próprios alunos, levar na coordenação, conversar com os pais, suspender o aluno. Tudo depende da gravidade e/ou frequência.
Encaminhamento Para Gestão e Pais/Responsáveis	O encaminhamento para gestão é colocado como estratégia posterior às atitudes iniciais como diálogo. Apesar disso, não é explicitado que essas ações de fato seja funcionais, pelo contrário (3) pessoas entendem que a gestão escolar não toma de fato medidas efetivas.	As diferentes falas aqui explicitadas mostram que uma das medidas é encaminhamento para Gestão, podendo ser acompanhado do diálogo com os responsáveis, apesar disso, um(a) respondente cita que não são tomadas muitas ações. Já no que se refere a violência entre professores(as) 2 citam que há um silenciamento/naturalização das violências	Repreendo sempre os envolvidos, e em sala acho importante falar com a turma sobre esses comportamentos. Com a gestão, dependendo da gravidade eles conversam e chamam os pais. Mediação através do diálogo para resolver o conflito, encaminhamento para a gestão e comunicar aos responsáveis as atitudes dos alunos. Conversar na tentativa de entender o caso; Encaminhar a gestão e aguardar o retorno Busco o diálogo para que o mesmo possa refletir sobre suas ações. Caso a situação ultrapasse minhas possibilidades de mediador, encaminho para a gestão escolar Diálogos sempre são a primeira opção. Também há palestras na escola sobre o bullying e suas consequências para conscientização dos alunos. As famílias desses alunos também são convocadas a participarem de reuniões para que haja a conscientização também em casa. Algumas dessas situações tento abordar em sala de aula. Quanto a violência gerada pelas facções quem tenta minimamente solucionar é a gestão, não costumo envolver-me pois já tive alunos faccionados que prontamente ameaçavam o professor. Na realidade em que atuo, temos o cuidado de sempre partilhar as problemáticas e decidir os encaminhamentos em conjunto quando em situações mais drásticas. Há uma dinâmica de ampliar o diálogo com os responsáveis dos

			estudantes mas, em geral, a problemática advém das realidades desestruturadas que as famílias tem, de falta de compromisso, e da própria violência que os circunda... Levo para a coordenação e peço para chamar os pais para uma conversa sobre o comportamento do filho na escola. Minhas falas geralmente tem sido invalidadas porque as professoras pedagogas são maioria no local de trabalho. Geralmente um grupo já formado e acostumados com a aula de recreação ser ministrado por um pedagogo. Inclusive, já mencionaram que “os professores de educação física estão tirando nosso lugar de direito”. Infelizmente quando tento levar o ocorrido a gestão, tudo não passa de um mal entendido.**** Tento mediar a situação e fazer com que o agressor reflita, reconheça o erro e se desculpe. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Dialogo sempre, mas principalmente quando envolve danos físicos sempre levo para a gestão e os pais tbm são alertados Muitas vezes, o profissional envolvido acaba recebendo uma chamada da gestão. Em sua grande maioria, o caso é colocado em esquecimento propositadamente pela gestão, para evitar problemas com o distrito. Resolver na hora com os próprios alunos, levar na coordenação, conversar com os pais, suspender o aluno. Tudo depende fã gravidade e/ou frequência. No dia em questão, ao final da aula do professor, conversei com ele sobre o ocorrido e relatei o quão triste a criança ficou e como ela aparentemente se sentiu. Ele tentou se explicar, dizendo que ela era assim mesmo e tinha a “mania” de fazer isso. De qualquer forma, relatei
--	--	--	--

			o ocorrido á gestão da escola. Em caso de lesão corporal, as partes envolvidas são levadas a coordenação. Em caso de bullying, nas primeiras vezes, converso e tentamos nos entendermos, explico e tento amenizar o desentimento das partes. Caso não se resolva, sãl levados para a coordenação. Há casos que são chamados os pais e/responsáveis para mediar, mas às vezes, não resolve, pois a violência extrapola os muros da escola. Primeiramente, por entender como uma violência grave acompanhada de ameaça, deixando a entender que poderiam acontecer novos atritos, levei o caso à gestão. A coordenadora escutou a aluna, pediu que eu a acolhesse e consolasse enquanto ela conversava com o outro aluno. Dez minutos depois ele retornou para a sala e seguiu normalmente suas atividades do dia. Confesso que me incomodei com a banalização do acontecido, e conversei bastante com a turma sobre a situação. Gostaria de ter levado algum conteúdo voltado para questões de gênero e violências, mas não havia mais possibilidade para aquele ano. Momento de conversa com as partes envolvidas. Dependendo do caso eu levo para a gestão e se for julgado um caso mais grave normalmente é chamado os responsáveis pelos alunos envolvidos (vítima e agressor).
Ação Pedagógica	Ainda que em um número pequeno (8) professores(as) de alguma forma utilizam das suas aulas como método para tentar enfrentar, resolver, ou prevenir violências.	Aqui estão os excertos que explicitam uma ação pedagógica planejada como intervenção, apesar de alguns não explicitar como essa acontecem, outros(as) demonstram que, é abordando como discussão, debate em consideração a temas que se ligam às violências.	Uma ação pedagógica firme e constante. Algumas dessas situações tento abordar em sala de aula. Quanto a violência gerada pelas facções quem tenta minimamente solucionar é a gestão, não costumo envolver-me pois já tive alunos faccionados que prontamente ameaçavam o professor. Conversas/debates a fim de conscientizar os alunos acerca das diferenças entre eles. Nas aulas são, por vezes, abordados temas sobre

			sexualidade, etnias, gênero, entre outros tantos assuntos a fim de quebrar paradigmas e ideias engessadas que vão contra a inclusão, tolerância e cordialidade entre os indivíduos. Intervenções pedagógicas e cognitivas EF à luz da justiça social, cada vez mais, crítica e libertadora, com diálogos frequentes, desenvolvendo a reflexão e a maturidade de conceitos sociais emergentes. Panfletos e reuniões sobre a importância da educação física com a comunidade. Disseminação da mídia a respeito. Conceito global e políticas públicas que desenvolvam a educação em saúde e valorização da educação física escolar. Proibição de práticas discriminatórias, diálogo e formação sobre os temas, acordos coletivos com os educandos. Diálogos sempre são a primeira opção. Também há palestras na escola sobre o bullying e suas consequências para conscientização dos alunos. As famílias desses alunos também são convocadas a participarem de reuniões para que haja a conscientização também em casa. Conversas/debates a fim de conscientizar os alunos acerca das diferenças entre eles. Nas aulas são, por vezes, abordados temas sobre sexualidade, etnias, gênero, entre outros tantos assuntos a fim de quebrar paradigmas e ideias engessadas que vão contra a inclusão, tolerância e cordialidade entre os indivíduos.
--	--	--	---

APÊNDICE C - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quais são as ações violentas Da Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza? Seria uma gentileza, se pudesse além de anunciar, descrever com detalhes essas situações de violência.

Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Não Identificado pelos sujeitos relação com a Educação física ou Não Especificado o que tem a ver com Educação física ou Não respondido de Forma Direta	Acompanhado da percepção de que não há especificidade de violência da educação física há também a percepção que essas violências são externas, e que são reproduzidas na disciplina. Ou então O teor dos comentários, apesar de não especificar o contexto da educação física infere que há dois tipos de violência física e verbal como também entre aluno e professor e traz alguns exemplos de manifestações da violência.	Nesses fragmentos os sujeitos pesquisados(as) demonstram não conseguir identificar alguma violência específica da disciplina. Ou então Os fragmentos aqui apresentados não trazem maiores detalhes sobre o contexto da violência, não sendo possível elucidar de forma mais específica algumas questões e inclusive compreender qual a relação com a Educação física, porém há os que dividem a violência em física ou verbal.	Não identifiquei nenhuma até agora no meu período de atuação. Tenho a sorte de está em local de trabalho tranquilo, em que as cenas de violência não estão tão presente no dia a dia e que quando ocorrem são atos de violência física, muitas vezes por falta de controle emocional que se exaltam por perder a vez ou algo do tipo. Muito do que ocorre é a violência verbal, que os xingamentos que extrapolam, mas isso ultrapassa a realidade das aulas de educação física, não é algo específico das aulas da disciplina e sim algo que faz parte de um contexto social, em que a escola busca fazer mediação diária Não consigo identificar manifestações de violência que acontecem somente nas aulas de Educação física. Talvez por trabalhar com a educação infantil e as séries iniciais do fundamental, o brincar e todos os aspectos envolvidos estão presentes na grande maioria do tempo da criança na escola. Logo, as manifestações de violência relatadas nos espaços coletivos da escola são muito semelhantes, fazendo com que eu acredite que não aconteça somente na educação física. O que percebo acontecer coletivamente: insultos, ofensas, ameaças, humilhação, exclusão, apelido, tomar pertences... Constrangimento por parte de um membro da diretoria do sindicato. Comunicados do sindicato sempre são grandes problemas na escola, sempre estão carregados de

			julgamentos, falas excessivas de perseguição e fúria. Verbal e física. De diversas formas. Alunos com professor e aluno com aluno . Aluno autista de 7 anos batendo em alunos, professores e qualquer pessoa que tentasse intervir naquele momento. Também brigas por conta da competição. Ameaças de pais de alunos em relação a forma na qual eles julgam que um professor pode tratar seu filho, sempre sugerindo que o mesmo seria tratado de modo negativo. Ameaças indiretas, insinuando que algo poderia acontecer, já que a família tem envolvimento com alguma facção criminosa. Mensagens fora do horário de expediente. Invasão da privacidade em redes sociais. Encontrar o profissional em um local público, fora do horário de expediente escolar e julga-lo por ter uma vida social fora da escola e ainda espalhar mentiras a fim de desmerecer a imagem do(a) professor(a). Empurrar, bater, chutar.. lesão corporal por parte de um aluno que resolveu bater na cara do colega após o colega não escutar seu pedido para que saísse da frente. Lesão verbal, no momento em que várias garotas estavam batendo boca, e uma delas ainda informou que seus parentes bateriam nela ao sair da escola Nos anos iniciais as violências verbais e físicas são mais comuns como: Xingamentos,a utilização de palavras de baixo calão e agressões físicas (empurrões). Nos anos finais, nas aulas de educação física ocorrem com maior recorrência violências verbais como: xingamentos. Inúmeros tipos, não dá pra citar todos, senão iria ficar horas aqui, mas claro, tem casos que chamam a atenção, um desses, não foi nem um caso de agressão em si, foi após esse caso, onde uns meninos ofenderam uma menina até ela chorar, cantando e debochando dela, eu nem estava na aula no momento, mas senti a necessidade de intervir, quando aconteceu, tentei falar pra eles que eles estavam errados, mas na cabeça deles,(meninos de 10 anos) eles estavam certos, me chamou a atenção nesse
--	--	--	--

			caso, não o fato de eles terem cometido algo sem saber, ou de não quererem pedir desculpa, mas sim o fato de terem consciência da situação e ainda acharem estar certos, quase que legitimando a violência. Eu já presenciei algumas ações de violência física e verbal de pais com seus próprios filhos por algum mal comportamento que eles tiveram conhecimento que seus filhos tiveram na escola e que não concordam, porém agindo de forma que não contribui para o aprendizado do filho(a). Dos próprios alunos com outros alunos, pois alguns acreditam que a única forma de resolver questões e problemas é com violência física ou verbal. Assim como tratamentos e palavras inadequadas de pais para com professores e/ou gestores da escola, por apenas não concordarem com alguma situação ou por quererem que algo seja resolvido de prontidão. Violência verbal entre alunos: Acontece rotineiramente. Notoriamente os alunos tentam se impor de alguma maneira por conta do processo de aceitação individual psicológico. Estão na fase da autodescoberta, da interação e de conviver com o diferente. É inevitável que aconteçam conflitos ao longo do tempo, no entanto, com o passar dos anos é possível perceber que esses conflitos além de serem mais frequentes estão trazendo consigo mais danos, crises e problemas no aspecto psicológico. Tudo isso fica mais acentuado em situações esportiva, pois, a maioria das atividades acontecem em grupo sendo fundamental o trabalho em equipe e a coletividade. Os alunos não recuam, não perdem a razão, em muitos momentos preferem a briga, a contenda, a desunião e o conflito. Acredito fielmente que esses problemas chegam a escola, mas não são da escola. São fatores externos a escola que adentram de maneira silenciosa na ambiente escolar causando grandes problemas de convivência, administrativos, pedagógicos e educacionais. Violência verbal aluno-professor: Infelizmente a ausência familiar estimula a formação de jovens sem o devido caráter humano em seus aspectos de valores como honestidade, empatia, compaixão e paciência. Os alunos de alguma forma construíram a ideia que tem o direito de intervir negativamente na aula, de tratar colegas, zombar de amigos e
--	--	--	--

			menosprezar os conselhos dos professores. Em muitos casos os pais são aliados dos alunos condenando as atitudes dos professores em defesa do erro do filho. Muitos pais hoje não conseguem corrigir seus próprios filhos desencadeando um problema social imensurável. Nas aulas de Educação física acontecem com frequência muitas discussões entre os alunos. Eles se agredem fisicamente e trocam acusações, insultos, ofensas e exclusão. Em algumas turmas, existem muita competitividade nas atividades propostas, onde termina com discussões, necessitando da intervenção da professora para tentar solucionar os conflitos.
Do esporte, e seus contatos, competitividade exagerada e conflitos por materiais	Aqui a competição, seja ela parte da aula, ou mesmo criada entre os(as) discentes é um potencializador de diferentes violências, podendo ser essa competição inclusive por materiais. Ademais, professores(as) que trabalham com turmas menores entendem como processo normal da faixa etária dos indivíduos.	Quanto aos fragmentos aqui inseridos, o contexto principal citado diz respeito à competitividade. Acrescentando que essas violências acontecem em um jogo perigoso ou um maior contato físico em esportes coletivos, como também disputa por materiais/brinquedos. Além do mais, a não compreensão de regras, dificuldade de expressar insatisfação ou transgressão, disputas de materiais também são vistas assim, como a questão da competição (inclusive a indevida) e derrota como precedente de violência é reforçado.	O que me vem a cabeça... Em relação aos estudantes: são episódios relacionados à competição - seja a competição inerente a algumas atividades próprias da Educação física ou mesmo em atividades que nem deveria haver competição, mas os estudantes fazem entre eles mesmos. Em relação a outros professores: uma professora de maior carga horária mandou no grupo da escola uma foto da sala com as mesas em formato de roda e reclamou dizendo que a sala estava bagunçada e que os professores deviam ter educação e deixar a sala organizada para o próximo. Geralmente eu deixo a sala como encontrei, mas, especificamente nesse dia não tive tempo, desci e esqueci de pedir para organizarem. Ela poderia ter falado em particular comigo, mas preferiu expor para o grupo, o que causou constrangimento. Além disso, não custa nada ela (com maior carga horária) ter pedido pros meninos colocarem as mesas em fila. Eu trabalho com uma faixa etária que ainda tem dificuldade pra expressar suas insatisfações através da linguagem oral. Então é comum que uma criança bata, belisque ou empurre o colega diante de qualquer fala ou ação de contrariedade, seja uma disputa por brinquedo/material, ou porque perdeu numa competição, ou por ter sido chamado de algum apelido ou palavrão, as vezes até por um esbarrão acidental, tendo em vista que o contato físico é frequente nas aulas práticas. Lesões corporais em aulas práticas ou jogos escolares (interclasse). Homofobia. Sexismo. Ridicularização. Ameaças. Houve uma situação marcante, durante um sábado

			letivo fui pedido de última hora pela coordenadora que fizesse uma minicompetição com as turmas de 5º ano, de última hora sem ser combinado, e fui deixado sozinho com 6 grandes turmas na quadra para realizar tal ação. Realizei os dois primeiros jogos e no último jogo uma aluna insinuou que eu estaria puxando para a outra turma, mas não me importei. Ao final do jogo, guardando os materiais, essas duas últimas turmas ainda estavam na arquibancada e essa aluna ficou soltando palavras que a outra turma ganhou porque eu ajudei e um aluno dessa turma foi por trás da mesma e puxou o cabelo dela e começou a agredi-la. Nesse momento os pais dos alunos já haviam entrado na escola para buscá-los e logo gritaram para que eu visse, ao ver larguei os materiais e pulei a grade da quadra para retirá-lo de cima dela, e vi que ela estava ensanguentada e ele rindo achando bom e minha vontade inicial era de cometer uma lesão física ao mesmo de raiva pela situação de covardia, mas os pais que entraram correram para cima dele para tentar agredi-lo e além de proteger a aluna ainda tive que protegê-lo dos pais. No fim o mesmo ainda postou em redes sociais se vangloriando por ter humilhado e agredido a aluna dizendo que faria novamente e não ligou por ela ser mulher e ainda expôs palavras como "vagabunda" e "piranha" com a mesma. Fiquei uns dias afastado da turma, pois não consegui absorver toda a situação. Esmurrei o meu armário de raiva e não soube como lidar com essas emoções. As ações que mais me chama atenção são as situações de agressões físicas praticadas de um aluno contra o outro. As crianças da Educação Infantil não possuem muitos freios em relação a forma como expressam seus sentimentos e emoções e diversas vezes já presenciei crianças se agredindo fisicamente durante as aulas em decorrências de situações simples, como por exemplo a disputa pelo material. Já presenciei agressões verbais entre os próprios alunos que terminam em agressões físicas, antes que seja possível intervir. 1: Lesão corporal e verbal oriundo de conflitos, entre estudantes, em contexto da prática de dinâmica ou jogo. Principalmente nos anos iniciais, é muito comum as crianças entrarem em conflito. Exemplo: Dois estudantes do mesmo time do carimba correram pra recuperar a bola que estava
--	--	--	--

			parada no seu campo, eles brigaram entre si por causa da bola, mesmo que já se tenha estabelecido regras prévias de como funcionaria o jogo. Outro exemplo é de estudantes entrando agressivamente no outro em alguma partida de esportes de invasão por que não entendem que alguns contatos físicos mais duros foram feitos sem intencionalidade. Levando em consideração que nas aulas de educação física, algumas vezes exploramos a competitividade isso pode gerar momentos de violência física (empurrões, tapas) e violência verbal entre os alunos, até mesmo o contato físico pode gerar algum desentendimento durante as aulas, mas não acho que seja algo que aconteça somente nas aulas de educação física, mas sim, algo que frequentemente pode acontecer nas aulas de educação física. Pensando na disciplina acho que uma violência da educação física para os alunos vai depender de como o professor leva suas aulas. Mas que acontecem em alguns contextos competitivos, acabando por gerar conflitos entre os alunos, exclusão de alguns, etc. Em uma perspectiva mais tradicional, principalmente. Como por exemplo, os alunos quererem formar times eles escolhendo os integrantes, acaba se tornando um momento de ansiedade, comentários maldosos etc. Numa competição que estava sendo realizada na escola interclasse alunos de uma determinada turma contra outra. No decorrer do jogo após uma chega mais forte de um atleta começaram a briga e virou uma confusão generaliza na escola. Criança agredindo fisicamente outra, o aluno não gostou do que o outro disse e já partiu para violência. Uma criança xingou a outra por causa que perdeu em um jogo da aula de educação física. Aluno autista de 7 anos batendo em alunos, professores e qualquer pessoa que tentasse intervir naquele momento. Também brigas por conta da competição. Violência física - que se manifesta em situações diversas (tanto nos conflitos pessoais que envolvem situações da aula como perder um jogo, quanto por outras motivações e que acabam encontrando na Educação física a oportunidade de interagir negativamente e expressar seus sentimentos
--	--	--	--

			de frustração ou raiva); Violência verbal - que ocorre por meio de xingamentos, apelidos, comentários pejorativos sobre o corpo ou sobre o desempenho dos colegas nas atividades propostas (essa situação diminuiu bastante porque fico sempre muito atenta e tento resolver imediatamente quando acontece); Violência moral - quando acusam outro colega de ter escondido seu chinelo durante a aula de EF (como eles não costumam usar tênis, preferem tirar o chinelo para realizar as atividades propostas); Violência psicológica - quando os menos habilidosos em determinadas atividades não são escolhidos nos times (sempre uso a estratégia de colocar justamente essas pessoas como “líderes” do time, mas ainda assim percebo que às vezes ocorre), quando o time vencedor zomba do time que perdeu (sempre reforço que o importante é participar e não ganhar, mas, mesmo assim, às vezes ainda ocorre). Empurrões, socos, chutes, jogo perigoso em esportes coletivos. Nas aulas de Educação física acontecem com frequência muitas discussões entre os alunos. Eles se agredem fisicamente e trocam acusações, insultos, ofensas e exclusão. Em algumas turmas, existem muita competitividade nas atividades propostas, onde termina com discussões, necessitando da intervenção da professora para tentar solucionar os conflitos. Muitas violências dentro da aula de educação física partem do aluno que não compreende regras e quer ser o primeiro a jogar, quer ser o primeiro da fila, quer decidir o jogo, quer escolher seu time, e como não consegue, vem a frustração, e esse aluno extravasa através de palavras de baixo calão ou agredindo um colega que por ventura venha a discordar das atitudes dele. Um aluno do 5º ano já se estranhou com um aluno do 3º ano bastante a ponto de empurrar e insultar por causa de uma atividade de jogos de oposição. No caso a aula era para a turma de 5º ano, mas a turma do 3º estava no campinho (espaço onde acontece as aulas de educação física) acompanhada de um monitor porque a professora havia faltado. A atividade era feita em duplas para desequilibrar o oponente e enquanto a turma do 5º realizava à prática, alguns alunos do 3º assistiam e riam. Chamei atenção algumas vezes, mas
--	--	--	--

			em determinado momento, quando um aluno do 5º ano foi vencido por outro aluno mais baixo, as crianças que estavam rindo começaram a vaiar. Antes que eu pudesse chamar atenção novamente, o aluno correu e empurro o menino do 3º ano, que logo se levantou e se armou pra briga. A situação se acalmou quando fiquei entre os dois e pedi que parassem e se sentassem no banquinho ao lado do campo para que pudéssemos conversar. Depois relatei o ocorrido para a coordenação e ambos tiveram os responsáveis chamados na escola. Violência contra o ser humano: em uma aula utilizando como conteúdo o futsal em uma turma de 4º ano, uma criança chutou a bola com muita força para atingir um de seus colegas; empurrões para conseguir ganhar alguma disputa.
Contra Grupos Marginalizados	Diante do citados nos fragmentos, as injustiças sociais se tornam presentes nas aulas de Educação física como também podem ter especificidade dentro desse conteúdo, seja excluindo, ridicularizando e entre outras formas de agir negativo contra determinados grupos, sendo colocado, inclusive despreparo do professor para lidar com a diversidade.	Em complemento há exclusão dos grupos marginalizados ou aqueles que não correspondem às normas, por exemplo aqueles que têm menos habilidades, corpos que fogem do padrão (peso e formas), os que apresentam alguma deficiência ou que são de determinado gênero e sexo (entre meninos e meninas), sexualidade (homofobia) os que são de algum grupo racial (racismo)	Lesões corporais em aulas práticas ou jogos escolares (interclasse). Homofobia. Sexismo. Ridicularização. Ameaças. Houve uma situação marcante, durante um sábado letivo fui pedido de última hora pela coordenadora que fizesse uma minicompetição com as turmas de 5º ano, de última hora sem ser combinado, e fui deixado sozinho com 6 grandes turmas na quadra para realizar tal ação. Realizei os dois primeiros jogos e no último jogo uma aluna insinuou que eu estaria puxando para a outra turma, mas não me importei. Ao final do jogo, guardando os materiais, essas duas últimas turmas ainda estavam na arquibancada e essa aluna ficou soltando palavras que a outra turma ganhou porque eu ajudei e um aluno dessa turma foi por trás da mesma e puxou o cabelo dela e começou a agredi-la. Nesse momento os pais dos alunos já haviam entrado na escola para buscá-los e logo gritaram para que eu visse, ao ver larguei os materiais e pulei a grade da quadra para retirá-lo de cima dela, e vi que ela estava ensanguentada e ele rindo achando bom e minha vontade inicial era de cometer uma lesão física ao mesmo de raiva pela situação de covardia, mas os pais que entraram correram para cima dele para tentar agredi-lo e além de proteger a aluna ainda tive que protegê-lo dos pais. No fim o mesmo ainda postou em redes sociais se vangloriando por ter humilhado e agredido a aluna dizendo que faria novamente e não ligou por ela ser mulher e ainda expôs palavras como "vagabunda" e "piranha" com a mesma. Fiquei uns dias afastado da turma, pois não consegui

			absorver toda a situação. Esmurrei o meu armário de raiva e não soube como lidar com essas emoções. Creio que a Educação física, por vezes, acaba sendo excludente com alguns alunos, seja por limitações pessoais dos mesmos ou pela não inclusão de necessidades específicas destes (seja por deficiência física, cognitiva, etc). Negligência Familiar: Algumas famílias de alunos(as), por negligência ou por não ter condições financeiras, não dão o suporte necessário para o desenvolvimento satisfatório das crianças. Diversas vezes alunos(as) frequentam a escola com fome, sem ter praticado sua higiene pessoal básica, com problemas dentários, feridas não cicatrizadas, dentre outros. Essa realidade atravessa muitos(as) estudantes da escola e, por vezes, compromete o desenvolvimento deles(as) no processo pedagógico. Outras situações, estudantes relatam, agressões físicas de seus(as) familiares para "tentar" melhorar seus comportamentos. Comunidade Violenta: A escola está inserida no bairro Jangurussu, bairro com altos índices de violência em Fortaleza. A comunidade da escola tem toque de recolher, impossibilitando qualquer morador(a) transitar pelas ruas após às 20 horas. Além de, estar, frequentemente, em conflitos territoriais entre frações rivais. Por diversas vezes foi percebido uma infrequência dos(as) estudantes durante esses períodos conflituosos, conflitos estes que ocorrem quase que corriqueiramente. Ex-alunos, familiares e vizinhos(as) de alunos(as) das escolas foram assassinados em suas casas ou nos arredores da escola por morte "encomendada" ou por acidente quando vagava/transitava pelo bairro. O relato das mães dos(as) estudantes está carregado de angústia e medo por estarem, ainda, nessa situação. LGBTBTQIAP+forbias: Alguns alunos(as) relatam não poder viver da maneira que gostariam por represálias referente às suas sexualidades. Alguns alunos homens relatam querer brincar com determinado tipo de brincadeira/brinquedo e não efetivar determinada ação por já ter sido repreendido por tentar praticar a mesma. Isso acontece com mais frequência com meninos. Já comentaram, também, terem medo do que os(as) colegas vão pensar deles por utilizarem objetos e práticas designadas socialmente apenas para mulheres. Então,
--	--	--	---

			todas essas ações reflete no bem-estar e, conseqüentemente, no desempenho escolar dos(as) nossos(as) alunos(as). Nas aulas de educação física os estudantes estão mais vulneráveis a demonstrar suas fragilidades ou déficits, principalmente físicos, assim como os/as alunos/as também se sentem mais “permitidos” a se utilizar disso para zombar dos colegas de alguma forma. Outro exemplo é a falta de material pra aulas específicas, como ginástica, ou até mesmo outros conteúdos que não tem material pra todo mundo. Isso induz os alunos a ficarem ociosos e a perder o gosto pelo envolvimento na atividade. Considero isso uma violência sutil, mas que acontece, pois faz com que os alunos não tenham a oportunidade de explorar o máximo a parte prática da aula. A violência que mais presencio como professora de educação física é a de gênero e a corpos que fogem ao padrão. Na maioria das aulas a imposição dos meninos para dominar o maior ou espaço todo, nisso buscar os companheiros reconhecidos como mais habilidosos . Violência física - que se manifesta em situações diversas (tanto nos conflitos pessoais que envolvem situações da aula como perder um jogo, quanto por outras motivações e que acabam encontrando na Educação física a oportunidade de interagir negativamente e expressar seus sentimentos de frustração ou raiva); Violência verbal - que ocorre por meio de xingamentos, apelidos, comentários pejorativos sobre o corpo ou sobre o desempenho dos colegas nas atividades propostas (essa situação diminuiu bastante porque fico sempre muito atenta e tento resolver imediatamente quando acontece); Violência moral - quando acusam outro colega de ter escondido seu chinelo durante a aula de EF (como eles não costumam usar tênis, preferem tirar o chinelo para realizar as atividades propostas); Violência psicológica - quando os menos habilidosos em determinadas atividades não são escolhidos nos times (sempre uso a estratégia de colocar justamente essas pessoas como “líderes” do time, mas ainda assim percebo que às vezes ocorre), quando o time vencedor zomba do time que perdeu (sempre reforço que o importante é participar e não ganhar, mas, mesmo assim, às vezes ainda ocorre).
--	--	--	--

			Em geral presencio atos de violência verbal e física entre alunos nas aulas. Verbal em ações de discriminação pelas características físicas, habilidades ou questões de gênero. Físicas quando desconsideram regras e acabam machucando os colegas propositalmente ou por meio de desentendimentos que levam às vias de fato. Intervir nesses casos acaba sendo tenso, mas nunca tive problemas mais graves. Algumas vezes passei por situações de enfrentamento em relação aos alunos, embora não recorde que tenha sido desrespeitada com palavras ou ações físicas. Entretanto, foram situações que me causaram constrangimento e geraram mal estar. Tenho consciência de que já agi mal em situações ao chamar a atenção de alunos por determinados comportamentos (não fazer atividades, dormir ou conversar demais em sala de aula, usar o celular indevidamente, desrespeitar os combinados nas atividades, etc.) e posso também ter provocado situações de constrangimento aos estudantes. Violência de não reconhecer as limitações do outro e querer que este responda de acordo com a sua perspectiva e também em se insurgir contra as normas de convivência. Creio que intimidações e exclusão de alunos que têm menos vocação ou habilidades em determinadas atividades. Violência de causar sofrimento em outro. Que pode acontecer nas aulas de educação física de forma indireta é o despreparo do professor perante os grupos de alunos diversificado e não conseguir incluir, contemplar esses alunos nas aulas práticas. A retirada de alunos completamente da aula por motivos de indisciplina. Assim como a exclusão de alunos menos habilidosos ou mesmo deficientes de momentos de interação coletiva. Em outros momentos, quando professores de outras áreas contestam os métodos utilizados pelos professores durante o momento conhecido como "prática". 1. Uma entidade privada chamada CREF, conselho de educação física, querendo cobrar a inscrição no conselho para exercer a profissão. Obrigou a professores se organizarem para atuar coletivamente a aprovação da lei. 2. Diferenciação entre meninos e meninas por meio de exclusão, valorizando a diferenciação por aptidão. 3.
--	--	--	---

			Racismo ou outra forma de preconceito de sexo, gênero e até em relação ao peso e as formas corporais.
Contra EDF *profissional	Nisso também é colocado o despreparo do professor para lidar com a diversidade ou retirada do aluno da prática por momento de indisciplina, como também a delimitação de conteúdos por parte do professor para aquilo que ele domina, e falta de material; Espaço da aula cedido para outras turmas; CREF; constrangimento contra professor.	Aqui, os fragmentos reforçam a ideia de que há violências Da Educação física que também são Contra a Educação física ou o(a) professor(a) que a representa dentro o ambiente escolar, seja essa violência direta de outros professores, de instituições, de questões formativas ou de aspectos estruturais e materiais da escola.	O que me vem a cabeça... Em relação aos estudantes: são episódios relacionados à competição - seja a competição inerente a algumas atividades próprias da Educação física ou mesmo em atividades que nem deveria haver competição, mas os estudantes fazem entre eles mesmos. Em relação a outros professores: uma professora de maior carga horária mandou no grupo da escola uma foto da sala com as mesas em formato de roda e reclamou dizendo que a sala estava bagunçada e que os professores deviam ter educação e deixar a sala organizada para o próximo. Geralmente eu deixo a sala como encontrei, mas, especificamente nesse dia não tive tempo, desci e esqueci de pedir para organizarem. Ela poderia ter falado em particular comigo, mas preferiu expor para o grupo, o que causou constrangimento. Além disso, não custa nada ela (com maior carga horária) ter pedido pros meninos colocarem as mesas em fila. Constrangimentos, exclusões. Quando por exemplo, são poucos eventos envolvendo a EF e quando acontece sempre tem problemas, os alunos são constrangidos, não tem organização e os professores são surpreendidos de forma negativa⁵ A retirada de alunos completamente da aula por motivos de indisciplina. Assim como a exclusão de alunos menos habilidoso ou mesmo deficientes de momentos de interação coletiva. Em outros momentos, quando professores de outras áreas contestam os métodos utilizados pelos professores durante o momento conhecido como "prática". Bem, da educação física não era para ter, mas se caso o(a) professor(a) delimitar somente os conteúdos em que domina, temos uma violência aí. Por outro lado, tem professor(a) de outra disciplina que chatageia os(as) alunos(as) para que eles(as) possam vivenciar a "recreação" (isso aconteceu mais vezes quando estava na educação infantil) somente se houver comportamento bom. Nas aulas de educação física os estudantes estão mais vulneráveis a demonstrar suas fragilidades ou déficits, principalmente

			físicos, assim como os/as alunos/as também se sentem mais “permitidos” a se utilizar disso para zombar dos colegas de alguma forma. Outro exemplo é a falta de material pra aulas específicas, como ginástica, ou até mesmo outros conteúdos que não tem material pra todo mundo. Isso induz os alunos a ficarem ociosos e a perder o gosto pelo envolvimento na atividade. Considero isso uma violência sutil, mas que acontece, pois faz com que os alunos não tenham a oportunidade de explorar o máximo a parte prática da aula. 1. Uma entidade privada chamada CREF, conselho de educação física, querendo cobrar a inscrição no conselho para exercer a profissão. Obrigou a professores se organizarem para atuar coletivamente a aprovação da lei. 2. Diferenciação entre meninos e meninas por meio de exclusão, valorizando a diferenciação por aptidão. 3. Racismo ou outra forma de preconceito de sexo, gênero e até em relação ao peso e as formas corporais. Um aluno do 5º ano já se estranhou com um aluno do 3º ano bastante a ponto de empurrar e insultar por causa de uma atividade de jogos de oposição. No caso a aula era para a turma de 5º ano, mas a turma do 3º estava no campinho (espaço onde acontece as aulas de educação física) acompanhada de um monitor porque a professora havia faltado. A atividade era feita em duplas para desequilibrar o oponente e enquanto a turma do 5º realizava à prática, alguns alunos do 3º assistiam e riam. Chamei atenção algumas vezes, mas em determinado momento, quando um aluno do 5º ano foi vencido por outro aluno mais baixo, as crianças que estavam rindo começaram a vaiar. Antes que eu pudesse chamar atenção novamente, o aluno correu e empurro o menino do 3º ano, que logo se levantou e se armou pra briga. A situação se acalmou quando fiquei entre os dois e pedi que parassem e se sentassem no banquinho ao lado do campo para que pudéssemos conversar. Depois relatei o ocorrido para a coordenação e ambos tiveram os responsáveis chamados na escola. Violência física: Nunca sofri enquanto professor, mas já presenciei alguns casos entre os próprios alunos que privilegiam a impacto físico para se sobrepor ou conquistar espaço através do medo. Violência verbal entre alunos: Acontece
--	--	--	---

			rotineiramente. Notoriamente os alunos tentam se impor de alguma maneira por conta do processo de aceitação individual psicológico. Estão na fase da autodescoberta, da interação e de conviver com o diferente. É inevitável que aconteçam conflitos ao longo do tempo, no entanto, com o passar dos anos é possível perceber que esses conflitos além de serem mais frequentes estão trazendo consigo mais danos, crises e problemas no aspecto psicológico. Tudo isso fica mais acentuado em situações esportiva, pois, a maioria das atividades acontecem em grupo sendo fundamental o trabalho em equipe e a coletividade. Os alunos não recuam, não perdem a razão, em muitos momento preferem a briga, a contenda, a desunião e o conflito. Acredito fielmente que esse problemas chegam a escola, mas não são da escola. São fatores externos a escola que adentram de maneira silenciosa na ambiente escolar causando grandes problemas de convivência, administrativos, pedagógicos e educacionais. Violência verbal aluno-professor: Infelizmente a ausência familiar estimula a formação de jovens sem o devido caráter humano em seus aspectos de valores como honestidade, empatia, compaixão e paciência. Os alunos de alguma forma construíram a ideia que tem o direito de intervir negativamente na aula, destratar colegas, zombar de amigos e menosprezar os conselhos dos professores. Em muitos casos os pais são aliados dos alunos condenando as atitudes dos professores em defesa do erro do filho. Muitos pais hoje não conseguem corrigir seus próprios filhos desencadeando um problema social imensurável. Violência verbal professor-professor: Muitos professores se acham melhor que os professores de Educação física. Piadas e mais piadas (vida boa né, é só levar os alunos para a quadra - ganho o mesmo que eu mas não faz metade do que eu faço - EDF era para ser no sábado para não atrapalhar a aula - os alunos gostam de ti por que você não faz nada - é bom ter interclasse para eu fechar minha notas - os alunos voltam piores das aulas de EDF) são ouvidas rotineiramente na sala dos professores. De alguma maneira, acreditam que o trabalho pedagógico que realizam é mais importante que as práticas corporais de movimento. Nesse caso, o professor de EDF precisa se impor de maneira intelectual comprovando sua eficiência como agente educativo cognitivo.
--	--	--	---

			Pararem minha aula devido ao “barulho” e pedirem para ir para a sala. (Na época que era substituta) Propostas para usar as aulas de Educação física para atividades extracurriculares, exemplo: ensaio para uma determinada apresentação. Acredito que o desmerecimento pela comunidade escolar em relação a importância da disciplina. Certos constrangimentos, manipulações, assédios, difamação que trazem prejuízos para o profissional e consequentemente para o todo. Constrangimentos, falas do tipo: "essa aula de educação física só faz barulhos, essa aula de educação física deixa os meninos agitados e não aprendem nada", "essas aulas são zoadas, sem planejamentos", falas como essas são frequentes como forma de ofender a disciplina de educação física e os professores de educação física. Para iniciar trabalhar em um local insalubre, ginásio quente ao extremo, sem materiais pedagógico suficiente para prática pedagógica, turmas numerosas, carga horária extenuante da lógica do sistema de educação que torna desumanizante. Crianças e jovens educandos que estão inseridos em comunidades de alta vulnerabilidade social, sem acesso a questões básicas de saúde, esporte e lazer, convivendo com guerras entre atores armados estatais e não estatais. Gerando uma sensação de insegurança por todos que fazem parte do sistema de educação, impactando na escola abalando emocionalmente a equipe com cancelamento de atividades e afastamentos do trabalho para tratamento de saúde, porque o corpo não aguenta, a imunidade baixa e adoce o corpo, a mente e a alma. Assédio - Professor assediou aluna do 9º ano e 7º ano, tocando em suas partes e isso gerou seu deslocamento. Aluno mandou mensagem em papel para aluna (7º ano) descrevendo ações imorais Agressão - Modo como professor tocou o corpo do aluno ou fez ordens grosseiras, seguidos de palavrões Aluno brigou com outro Assédio Moral e Psicológico - Coordenadora e Diretora desgastaram a relação entre professor e família, não esclarecendo uma
--	--	--	--

			mentira que foi inventada para prejudicar o professor (esse caso aconteceu comigo)
--	--	--	--

Quem são os/as autores/as dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Alunos De forma geral Mais Habilidades	Alunos(as) são os mais citados como violentadores(as), além disso quando especificado o perfil destes sujeitos é inserido que são os mais habilidosos motoramente, como também foi citado aqueles(as) que têm dificuldade de compreender regras, podendo ser considerado 2 demarcadores de sujeitos que na visão dos(as) professores(as) potencializam violências.	Alunos de forma geral são um dos mais citados, quando especificado por alguns há também a característica de serem os mais habilidosos ou que apresentam dificuldades de compreender regras.	Alunos Alunos. Pais e alunos. Geralmente são grupos de alunos que possuem alguma habilidade motora mais desenvolvida e realizam xingamentos aos alunos que não possuem tanta habilidade. Normalmente acontece no momento das aulas práticas. Famíliares de alunos(as), Comunidade em que a escola está inserida, Crime organizado, outros(as) alunos(as) da escola. Os alunos, de maneira geral apesar de seguir um determinado perfil, acontece de maneira geral. Os próprios alunos e a escola(prefeitura) que não oferta os materiais. Normalmente os próprios alunos que são mais desenvolvidos motoramente. alunos-alunos, alunos- professores e professores-professores

			Geralmente alunos que não compreendem regras. Em geral alunos com mais habilidades. Alunos, outros professores e gestão Nesse caso, os próprios estudantes. Estudantes e outros professores. Na maioria das vezes estudantes Alunos, eu enquanto professora Professor; Gestão; Alunos Alunos e professores. As Crianças/Alunos Os(as) alunos(as) Pais e alunos. Os alunos alunos alunos Alunos e professores. Alunos e alunas Estudantes estudantes Estudantes
Meninos Crianças	São inseridas o que apresenta caráter de idade mas também subentende se que de gênero, neste caso o masculino. Por não ser explicitado quem são essas crianças e meninos, nos leva a cre que são aqueles(as) que também são estudantes.	Em talvez complemento ao demarcar estudantes. Há acréscimos de alguns fragmentos a demarcação de que são Meninos ou Crianças.	Crianças (meninos) maiores. geralmente meninos As Crianças/Alunos As crianças Crianças
Funcionários (Professores, Gestores e Colaboradores)	Ademais, nos professores é mais detalhado quem são (de Educação física, outros) diferente dos	Professores, Gestores, Colaboradores são os funcionários que são citados, com maior ocorrência de	Professores(as) Professores e funcionários. alunos-alunos, alunos- professores e

	funcionário, colaboradores e gestores que são citados mas não aprofundados	professores nas citações	professores-professores Geralmente professores,gestores,colaboradores ... Alunos, outros professores e gestão Outros professores antigos na rede Estudantes e outros professores. Professores de educação física Alunos, eu enquanto professora Professor; Gestão; Alunos Gestão
Comunidade Escolar (Familiares, Narcotráfico, etc)	Dentre os sujeitos da comunidade escolar que agem na violência da educação física são citados o crime organizado e familiares.	Diante da explicitação a comunidade escolar também é vista como uma dos autores da violência da educação física.	Familiares de alunos(as), Comunidade em que a escola está inserida, Crime organizado, outros(as) alunos(as) da escola. Os pais dos alunos Comunidade escolar
Educação física	Levando em conta as violências citadas serem especialmente a de exclusão de grupo marginalizados e o excesso de competição nas aulas, é possível observar o caráter histórico da Educação física como um dos fatores que influencia tais atos.	A educação física, sua história, conteúdos, abordagens e padrões de prática são citadas como autores de violência.	Historicamente, os conteúdos, as abordagens, os padrões de práticas, etc.
Estado/Prefeitura/ INstituições e Sistema	Diante disso, tanto o sistema econômico com viés neoliberal, como o Estado e a prefeitura em níveis macros e a escola/instituição em nível micro agem como autores de violências da Educação física.	O sistema é citado, assim como prefeitura, Estado e outros elementos que fortalecem a ideia de que há também violência no sistema político e econômico vigente.	Os próprios alunos e a escola(prefeitura) que não oferta os materiais. Instituição, estado e o sistema neoliberal Sistema
Não Identificado	Não Identificado	Não Identificado	Não consigo definir um perfil. Não foi identificado Ainda não presenciei

--	--	--	--

Quem são as vítimas dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Alunos(as)/Estudantes Jovens ou Crianças Mais tímidos/reprimidos Menores Maiores dificuldades nas atividades; Não tem tanta aptidão; Menor habilidades motoras; Ou mesmo nível de habilidade. Fazem questão de compreender regras e segui-las Grupos marginalizados periféricos, em sua maioria negros(as) e/ou LGBTQIAP+, características de peso, cabelo etc Vulneráveis	Diante desses excertos é possível perceber que há marcadores que podem potencializar a chance de que estudantes sejam vítimas, geralmente ligado ao seu desempenho ou a características físicas ou comportamentais, também se mostram ligadas ao contexto de violência respondido nas questões anteriores.	Alunos(as)/Estudantes são mais citados como vítimas, além disso quando detalhado esse perfil alguns demarcadores importantes são apontados, desde comportamental (tímido ou reprimido; que respeitam as regras), de composição corporal (cabelo, peso, tamanho) como em nível de habilidade (menos habilidosos) ou condição (Vulneráveis) Alguns desses fragmentos não são especificados se de fato são alunos, porém perante o contexto é possível identificar que se refere a eles(as) quando por exemplo é citado “crianças” ou “menos habilidosos”.	Alunos Alunos e professores. estudantes Estudantes. Alunos e professores Servidores, crianças, jovens estudantes a comunidade e sociedade... Estudantes As crianças/ Alunos Alunos e professores.. Alunos mais tímidos e com maiores dificuldades nas atividades. Alunos, professores e funcionários. Alunos que fazem questão de compreender as regras e segui-las. Alunos com menor habilidade motora ou até mesmo entre alunos com o mesmo nível habilidade. Os xingamentos ocorrem também com um grupo ou equipe ao qual os mesmos estão inseridos nas aulas

			práticas. Alunos e alunas também estudantes Alunos e eu enquanto professora Alunos e professor Alunos vulneráveis a situação e até mesmo professores e auxiliares Alunos que não se enquadra no padrão esportivo ou aqueles que não tem tanta aptidão esportiva e física. Os alunos Outros alunos ou professores Os professores, os alunos e funcionários das escolas. Os próprios alunos. Outros estudantes e o professor de educação física. Alunos e professora Outros alunos Alunos e professores de Educação física Alunos(as) Alunos e Professores Estudantes e professores Geralmente os alunos mas dependendo da situação, qualquer pessoa que tentar intervir Qualquer dos estudantes podem estar sujeitos a esse tipo de violência. alunos Alunos(as) periféricos, em sua maioria negros(as) e/ou LGBTQIAP+. Alunos, gestão e professores. Alunos.
--	--	--	--

			Normalmente os menos habilidosos ou que tem alguma característica “fora dos padrões” (acima do peso, abaixo do peso, pele negra, cabelos enrolados), mas nem sempre é esse o perfil. Às vezes são os mais populares e habilidosos que sofrem a violência. Depende muito das provocações que surgem no cotidiano. Contra aqueles que não são tão desenvolvidos e que são mais reprimidos. menias e alguns meninos reconhecidos como menos habilidosos Crianças As crianças Crianças Crianças, meninas e meninos, menores.
Funcionários/Servidores Auxiliares Gestão Professores Professores(as) de educação física Negros ou jovens	Seguindo a lógica de uma violência da Educação física, os professores citados são exatamente o dessa disciplina, além disso outros 2 marcadores são inseridos, por idade(jovens) e por raça (negros).	Quanto aos excertos aqui aglomerados os funcionários/servidores são inseridos como vítimas, dentre esses é subdividido entre a gestão, professores e auxiliares. Quanto ao perfil desses, apenas os professores têm um perfil mais detalhado.	Alunos e professores. Professores negros na sua grande maioria ou mais jovens Alunos e professores Professor de educação física. Alunos e professores.. Alunos, professores e funcionários. Alunos e eu enquanto professora Alunos e professor Alunos vulneráveis a situação e até mesmo professores e auxiliares Outros alunos ou professores Os professores, os alunos e funcionários das escolas. Outros estudantes e o professor de educação física. Alunos e professora

			Alunos e professores de Educação física Alunos e Professores Estudantes e professores Outros professores. Alunos, gestão e professores.
Comunidade	Entendendo que os outros sujeitos apontados fazem parte dessa comunidade é possível fazer essa relação micro-macro.	Sem maiores detalhes a comunidade é inserida como uma das vítimas desse contexto violento.	Servidores, crianças, jovens estudantes a comunidade e sociedade...
Sociedade	Entendendo que os outros sujeitos apontados fazem parte dessa sociedade é possível fazer essa relação micro-macro.	Sem maiores detalhes a sociedade é inserida como uma das vítimas desse contexto violento.	Servidores, crianças, jovens estudantes a comunidade e sociedade...
Não foi identificado	Nesses fragmentos não é identificado quais as vítimas.	Nesses fragmentos não é identificado quais as vítimas.	Não foi identificado Ainda não presenciei

Que consequências geralmente são geradas á vítima após essas ações?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Psicológicas (Sentimentos inibidores)	Como exemplo dessas consequências psicológicas em sentimentos inibidores temos: vergonha, medo, introspecção, etc. é	Aqui dentro daqueles(as) consequências que podem ser consideradas psicológicas há sentimentos que geralmente inibem	Vergonha medo, introspecção, faltas Isolamento social, evasão escolar, problemas psicológicos, medo, etc

	importante citar que muitas vezes esses comportamentos estão ligados nas falas a sentimentos de reatividade e também a consequências pedagógicas negativa	comportamentos.	Danos Físicos como arranhões, hematomas, escoriações e psicológicos como estresse e medo. A infrequencia, assim como o abandono das asas de Educação física. Aparentemente se sentem desconfortáveis e se limitam a novas experiências. Normalmente de não desejar participar da aula. Comportamento apático e desinteresse na participação das aulas . Limitação da sua autonomia e não desenvolver suas demais habilidades e aprender novos conhecimentos com a educação física, não recreação. Isolamento, problemas psicológicos, afastamento do serviço, desistência. Depende, às vezes danos físicos, às vezes psicológicos. Pode gerar medo ou mais agressividade. Sentem vergonha de participar da aula, ficam tristes e algumas vezes choram. Outras vezes geram o retorno da violência, só que em proporção maior. Medo, isolamento, distanciamento das aulas - principalmente as práticas, mudanças de humor e desejo por vingança e aumento da agressividade. Sentimentos de humilhação, raiva, constrangimento, insatisfação e lesões físicas em alguns casos. Medo, infrequência na escola, frustração... Analisando de maneira superficial, machucados, tristeza e em casos maiores traumas. Sensação de incapacidade. Vergonha. Medo. Alimentação de
--	--	-----------------	--

			crenças negativas sobre si mesmo. Ficam tristes, choram e as vezes querem revida. Tristeza, raiva... Principalmente danos psicológicos, aversão às dinâmicas em grupos, isolamento, afastamento da Educação física escolar. Instabilidade psicológica, emocional, dúvidas quanto a permanência na profissão, desmotivação para exercer o trabalho como máxima potencialidade, as crianças sendo vítimas dentro de casa com atitudes anti éticas e sem um ensino efetivo, devido os traumas gerados nos profissionais. Raiva, desalento, diminuição da sociabilidade, deslocamento. Ficam por vezes desestimuladas, envergonhadas e retraídas. Medo, humilhação, vergonha, Traumas, melancolia, estresse, raiva, descontentamento. Pot vezes o medo de fazer as aulas por não se sentirem capazes. Sensação de constrangimento,além de sentimentos de angústia. Diminuição da experimentação, pausa em um momento de fruição e aprendizagem, quebra de expectativa dos alunos e forçar o professor a tomar uma rápida decisão de reorganizar e modificar totalmente a aula para um espaço menor e com menos possibilidade de experimentação. Algumas revidam, outras choram e se negam a continuar participando da atividade, e outras continuam a brincar após um pedido de desculpas do agressor. Desgaste social Constrangimento, insegurança,
--	--	--	---

			evitar de participar da prática já temendo que a situação se repita. Conflitos na turma, desestimulação em participar da aula. Comprometimentos no desenvolvimento escolar; infrequência escolar; evasão; comprometimento ao bem-estar físico, mental, social e espiritual; ansiedade; dentre outros. Medo, vergonha, apreensão e as vezes respondem com comportamentos também violentos.
Psicológico sentimentos de reatividade	Dentre os exemplos de sentimentos de reatividade estão estresse e raiva. Além disso, muitos(as) professores(as) citam o retorno/revide da violência.	Neste espaço dentro daqueles(as) consequências que podem ser consideradas psicológicas há sentimentos que geralmente estão ligados à reatividade.	Traumas, melancolia, estresse, raiva, descontentamento. Conflitos na turma, desestimulação em participar da aula. Ficam tristes, choram e as vezes querem revida. Ferimentos leves no corpo, as crianças ficam mais "armadas" com suas palavras. Algumas revidam, outras choram e se negam a continuar participando da atividade, e outras continuam a brincar após um pedido de desculpas do agressor. Raiva, desalento, diminuição da sociabilidade, deslocamento. Sentem vergonha de participar da aula, ficam tristes e algumas vezes choram. Outras vezes geram o retorno da violência, só que em proporção maior. Medo, isolamento, distanciamento das aulas - principalmente as práticas, mudanças de humor e desejo por vingança e aumento da agressividade. Retornam com maior agressividade os xingamentos. Em casos mais extremos algumas vítimas agredem fisicamente os agressores (empurrões, tapas ou socos). Depende, às vezes danos físicos, às vezes psicológicos. Pode gerar medo

			ou mais agressividade. Medo, vergonha, apreensão e as vezes respondem com comportamentos também violentos.
Danos físicos	Dentre os exemplos de consequências físicas estão os ferimentos, machucados, arranhões, dentre outras.	Em partes desses excertos é inserido as consequências que a princípio são diretamente físicas.	Ferimentos leves no corpo, as crianças ficam mais "armadas" com suas palavras. Depende, às vezes danos físicos, às vezes psicológicos. Pode gerar medo ou mais agressividade. Analisando de maneira superficial, machucados, tristeza e em casos maiores traumas. Danos físico. Machucados físicos e emocional. Danos Físicos como arranhões, hematomas, escoriações e psicológicos como estresse e medo. Sentimentos de humilhação, raiva, constrangimento, insatisfação e lesões físicas em alguns casos.
Pedagógica Vergonha ou não desejo de participar das aulas (motivo) Infrequência/Faltas/Distanciamentos das aulas - das aulas de educação física; principalmente práticas; Pausas em momentos de fruição(Consequências iniciais) Limitação da autonomia, de aprender novas coisas, ter novas experiências, aversão a atividades em grupo e comprometimento no desenvolvimento escolar. Afastamento do serviço, duvidas e desmotivação relacionadas a profissão, desistência	Além de consequências consideradas negativas que envolvem aspecto psicológico, essas trazem consequências negativas para aprendizagem do sujeito ou para o ensino do(a) professor(a)	Aqui aspectos do patrimônio cultural ou pedagógico são inseridos como vergonha ou desejo de não participar das aulas, infrequência nas aulas e limitação de aprender novas coisas, sendo consequências negativas que são específicas do fator escolar.	Medo, infrequência na escola, frustração... Medo, isolamento, distanciamento das aulas - principalmente as práticas, mudanças de humor e desejo por vingança e aumento da agressividade. Sentem vergonha de participar da aula, ficam tristes e algumas vezes choram. Outras vezes geram o retorno da violência, só que em proporção maior. Isolamento, problemas psicológicos, afastamento do serviço, desistência. Limitação da sua autonomia e não desenvolver suas demais habilidades e aprender novos conhecimentos com a educação física, não recreação. Aparentemente se sentem desconfortáveis e se limitam a novas experiências.

			Normalmente de não desejar participar da aula. Comportamento apático e desinteresse na participação das aulas . A infrequencia, assim como o abandono das aulas de Educação física. medo, introspecção, faltas Isolamento social, evasão escolar, problemas psicológicos, medo, etc Sentem vergonha de participar da aula, ficam tristes e algumas vezes choram. Outras vezes geram o retorno da violência, só que em proporção maior. Algumas revidam, outras choram e se negam a continuar participando da atividade, e outras continuam a brincar após um pedido de desculpas do agressor. Conflitos na turma, desestimulação em participar da aula. Comprometimentos no desenvolvimento escolar; infrequência escolar; evasão; comprometimento ao bem-estar físico, mental, social e espiritual; ansiedade; dentre outros. Constrangimento, insegurança, evitar de participar da prática já temendo que a situação se repita. Algumas revidam, outras choram e se negam a continuar participando da atividade, e outras continuam a brincar após um pedido de desculpas do agressor. Diminuição da experimentação, pausa em um momento de fruição e aprendizagem, quebra de expectativa dos alunos e forçar o professor a tomar uma rápida decisão de reorganizar e modificar totalmente a aula para um espaço menor e com menos possibilidade de experimentação.
--	--	--	---

			Pot vezes o medo de fazer as aulas por não se sentirem capazes. Instabilidade psicológica, emocional, dúvidas quanto a permanência na profissão, desmotivação para exercer o trabalho como máxima potencialidade, as crianças sendo vítimas dentro de casa com atitudes anti éticas e sem um ensino efetivo, devido os traumas gerados nos profissionais. Principalmente danos psicológicos, aversão às dinâmicas em grupos, isolamento, afastamento da Educação física escolar.
Não especificado	Não especificado	Não especificado	Consequências morais e psicológicas Isolamento social, evasão escolar, problemas psicológicos, medo, etc Danos Psicológicos e Emocionais Danos físicos e psicológicos. Danos psicológicos e físicos Machucados físicos e emocional.
Medidas administrativas relacionais (não entenderam)	Referem-se a medidas de comunicação a gestão e conscientização e não as consequências geradas para vítima	Referem-se a medidas de comunicação a gestão e conscientização e não as consequências geradas para vítima	relatórios, intervenções e encaminhamentos... Suspensão Conversas de pacificação Conversa com os responsáveis, suspensão ou em casos extremos, pedido de transferência. No caso de agressão verbal são repreendidos, se for caso de violência física são conduzidos à coordenação.
Nenhuma ou Não identificado	Nenhuma ou Não identificado	Nenhuma ou Não identificado	Não identificado Ainda não presenciei Nenhuma

Qual a intenção supostamente dessas ações violentas?

Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Buscar algo negativo para alguém	Dentre os desejos citados, há reprimir, machucar, controlar um(a) terceiro(a).	Nestes excertos é inserido o desejo de buscar algo negativo para um(a) sujeito. Diante disso, há uma série de formas de desejar, incluindo que por vezes há também casos em que esse desejo é acompanhado de beneficiar-se/trazer benefício para si.	Reprimir as falas dos colegas controlar, impor respeito ou imponência Machucar. Cometer violência física e psicológica. Insultar e se sentir superior ao outro. Se for com relação ao infrator, tem o intuito de violentar, humilhar, agredir, machucar, dentre outros. Causar dor. Reprimir ou afastar os colegas Desestabilizar os colegas que pensam diferente do praticante da violência. Sobrepôr-se aos demais. Sentir-se superior. Desejo em ridicularizar o colega. Sentimentos de superioridade nos casos de agressão verbal ou física, tentativa de chamar a atenção do aluno para que ele se envergonhe de seus atos e mude (quando eu, por vezes, constranjo os alunos em algumas situações). Machucar e diminuir o outro moralmente . Dada a definição de violência que falei anteriormente, auto afirmação e intimidação

			Intimidar, constranger. Subjugar as vítimas de maneira econômica, moral e social. Ofender, rebaixar ações educacionais, aulas de ed física. Intimidar os outros colegas. Punir o causador da frustração/ofensa/machucado Menosprezar As vezes pelo o que percebo tem realmente uma intenção de constranger o colega, por desentendimentos passados ou internos. Outras vezes acredito que eles nem percebem como as palavras ditas podem ferir e gerar inseguranças para o colega Manipular, Oprimir; Obter o controle sobre algo ou alguém A desvalorização e falta de reconhecimento velados dá importância da educação física na escola . Hostilizar e ridicularizar o outro; chamar a atenção em alguns casos Desmotivar o profissional. Constranger ou humilhar o colega. Afetar o outro de alguma forma Desestabilizar as vítimas de modo a destilar o ódio gratuito sem nenhuma justificativa plausível. Essas formas de violência também são, infelizmente, a realidade da maioria dos nossos(as) alunos(as). Realidade esta que atrapalha, muitas vezes, a percepção de superação das mesmas. "Afundando", cada vez mais, suas vítimas.
Buscar algo positivo para si ou outro	Dentre os exemplos que referem-se a buscar algo positivo para si podemos citar demonstrar autoridade, chamar atenção etc. Já no segundo caso, trazer algo	Nos excertos ao lado há pontos em comum a partir do momento em que se busca algo positivo para alguém, sendo geralmente para si, mas podendo também	Resolver questões e problemas. Pode ser para demonstrar autoridade, pode ser para "apagar" alguma vergonha ou para evitar perder alguma reputação. Não sei se existe uma intenção em específico.

	positivo para o outro temos o “priorizar os outros professores”.	em alguns casos ser para o(a) outro(a). Reforçando a ideia de que nem sempre a violência surge somente no desejo negativo contra o outro. Apesar disso, em algumas falas é acolhido ambas as ideias, dando noção de convergência.	Hostilizar e ridicularizar o outro; chamar a atenção em alguns casos Primeiro caso, comodidade. Segundo caso, controle da turma. Auto afirmação quanto a sua superioridade em relação aos outros. Priorizar os outros professores e não “atrapalhar” suas aulas. Se sentir melhor que o outro Aceitação, transtornos psicológicos, arrogância e altivez. Resolver conflito ou descarregar raiva ou frustração. Acredito que demonstrar superioridade diante do outro Reprimir e deter um falso poder, advindo de uma revolta de classe, mirada no alvo errado Sobrepor-se aos demais. Sentir-se superior. Desejo em ridicularizar o colega. Fazer o outro agir como espero. Beneficiar- se Cometer violência física e psicológica. Insultar e se sentir superior ao outro. Tornar o ambiente de aula mais "controlado" ou até mesmo manipular a aula de acordo com o entendimento se outro profissional é não com o especialista da área. Ao meu ver é expressar um sentimento de frustração ou de opressão que os autores sentem ou sofrem em caso ou no ambiente externo a escola. Ser visto Sentimentos de superioridade nos casos de agressão verbal ou física, tentativa de chamar a atenção do aluno para que ele se envergonhe de seus atos e mude (quando eu, por
--	---	--	--

			vezes, constranjo os alunos em algumas situações). Dada a definição de violência que falei anteriormente, auto afirmação e intimidação Padronizar uma prática como uma receita de bolo. Muitas vezes os próprios professores de EFE não se dispõem a planejar práticas adaptadas e inclusivas para não “ter trabalho” ou “perder tempo”. Manipular, Oprimir; Obter o controle sobre algo ou alguém Ganhar alguma disputa e/ou machucar por machucar.
Sem intenção	Dentre as formas de defender essa tese de reprodução ou consequência estão fatores político-econômicos (sistema neoliberal), culturais, emocionais (falta de sensibilidade), afetivos (violências que sofrem) ou simplesmente não perceberem que tais atos são violentos.	Nesses excertos, professores(as) defendem a ideia da violência como reprodução e consequência de algo anterior inserido que não há intencionalidade.	Não vejo como intensão, vejo como conflitos em resposta a um sistema de processos de opressão construído pelo sistema neoliberal... Ao meu vê não é de forma intencional que acontece. Pode faltar sensibilidade por parte de alguns professores perante essas situações. A intenção momentânea do professor pode ser de seguir o caminho mais fácil para ele na aula e não ter muitos trabalhos. Reprodução de uma cultura patriarcal em que o sujeito homem estabelece uma posição social de poder, apenas por ser considerado homem. Com isso nas aulas não poderia ser diferente a principio a busca por maior espaço. As vezes pelo o que percebo tem realmente uma intenção de constranger o colega, por desentendimentos passados ou internos. Outras vezes acredito que eles nem percebem como as palavras ditas podem ferir e gerar inseguranças para o colega No caso dos autistas não existo um motivo claro, já nos ditos normais, acredito que muita das vezes eles refletem a violência que sofrem principalmente em casa.
Machucar por machucar	A fala indica uma percepção sádica de	Apesar de não detalhado, tal fala demonstra o	Ganhar alguma disputa e/ou machucar por machucar.

	violência, ou seja, aquela que é feita pelo simples desejo de machucar.	desejo de machucar por machucar, sem nenhum outro desejo.	
Não identificado	Os(as) docentes não presenciaram ou não identificaram possíveis desejos.	Os(as) docentes não presenciaram ou não identificaram possíveis desejos.	Ainda não presenciei Não identificado Pode ser para demonstrar autoridade, pode ser para "apagar" alguma vergonha ou para evitar perder alguma reputação. Não sei se existe uma intenção em específico.

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Não Ausência de Escolha Desigualdade de poder nas relações Silenciamentos Ocultação Naturalização da violências.	Dentre os motivos e especificações sobre o não consentimento algumas características como ausência de escolha ou desigualdade de poderes são inseridas. Pontos importantes como o fato de que há silenciamento dos violentados na ausência de reclamação é apontado, como também a ocultação e a naturalização das violências	O não é citado pelos(as) pesquisados nesse fragmento indicando o não consentimento das vítimas por diversos motivos.	Não Não. Não! A suposta intenção é perceptível na fala das crianças durante ou depois do ato violento. Não entendi em a pergunta, mas se for sobre as brigas, essas não tem consentimento. Mesmo lendo as instruções no início, acho que não consegui compreender muito a questão do consentimento, mas vou tentar desenvolver. Então, sobre a violência entre alunos nas aulas, é perceptível que alguns não revidam as agressões e, às vezes nem chegam a nos comunicar, o que pode dar a ideia de consentimento.

			No caso de violências causadas por mim, alguns alunos revidam, entendendo que não consentem. Mas, a grande maioria consente acredito por ainda ter receio de maiores sanções. Não, obviamente. Foi um caso de desrespeito de um e descontrole de outro. Não, as vezes não são assuntos que estão em pauta para todos. Na maioria das vezes, não. Pois estamos diante de uma relação desigual de poder, entre a vítima e o agressor Não acho que seja um consentimento, acredito que eles normalizam e banalizam essas atitudes. Acredito que não! Todos nós somos vítimas da violência promovida do sistema neoliberal com mecanismos de ocultação da violência característica da lógica opressora da sociedade, ou seja, a ocultação de que o local de produção da violência é a estrutura da sociedade (cuja lógica é desigual, excludente, corrupta, racista, sexista etc... Não, embora, muitas vezes, as vítimas, por tratarem de crianças, apresentem dificuldade em reconhecer essas situações de forma efetiva e, por sua vez, superá-las. A ideia seria, de forma gradativa, inserir esses conceitos e discussões do dia-a-dia escolar. Tratando dessas situações como conteúdos escolares e familiarizando os(as) alunos(as) com possíveis situações de violências existente desenvolvendo uma maturidade de superação e libertação dessas realidades. Nos três casos não. Não foi questionada ou dialogada com os mesmos. Não. Não vejo. Não, acontece geralmente em momentos em grupo. Sem consentimento, pois a vítima não concorda em ser vítima. Não, as ações de violência acontecem sem que as vítimas da ação permitam que a agressão ocorra
--	--	--	--

			Não. Em muitos casos a violência vem gratuita. Não, há incomodação, apesar de velada e maneira de não saber lidar ou sair da situação Não há nenhum consentimento, por isso ocorre a violência Não. Eu e os alunos ficamos incomodados e tristes. Não. Porém, em alguns momentos o consentimento é percebido nas trocas das ações. Ou seja, ele não permite que a violência ocorra com ele, mas no momento em que ele ocorre ele a reproduz. Acho que não. Não, são falas que ofendem a educação física e o professor da área.
Sim Medo de Sanções/ Não entendem que podem ser ouvidas Normalização/Naturalização (brincadeiras) Melhora das relações após conflito	Dentre os motivos para que os sujeitos entendam que há consentimentos há a naturalização das violências compreendidas como brincadeiras, o fato de que crianças não entendem que pode ser ouvidas, tem medos de sanções e o fato de que depois que o “sangue esfria” ou o conflito maior acontece as relações melhoram.	Aqui alguns participantes respondem sim, apesar disso é mostrado que alguns entendem o consentimento como algo dado pelo agressor e não pela vítima o que mostra determinada confusão ao responder o formulário. Apesar disso, diferentes argumentos fortalecem a ideia de um possível consenso das vítimas.	Mesmo lendo as instruções no início, acho que não consegui compreender muito a questão do consentimento, mas vou tentar desenvolver. Então, sobre a violência entre alunos nas aulas, é perceptível que alguns não revidam as agressões e, às vezes nem chegam a nos comunicar, o que pode dar a ideia de consentimento. No caso de violências causadas por mim, alguns alunos revidam, entendendo que não consentem. Mas, a grande maioria consente acredito por ainda ter receio de maiores sanções. Sim, depois que o "sangue esfria", eventualmente todos voltam a se dar bem, ou no mínimo se tolerar. Sim Sim. Pra quem não é diretamente afetado, sim. Sim, porque as crianças não percebem que podem ter voz e serem ouvidas/atendidas, na maioria das vezes. Sim. Os envolvidos geralmente apresentam algum grau de amizade o que possibilita a abertura de certas formas de violência. Os próprios envolvidos não interpretam suas ações como forma de violência e acreditam ser gestos

			"normais" (julgam como brincadeiras) de convívio. No entanto, outros envolvidos que não permitem esse tipo de liberdade na maioria das vezes já informam ao professor o gesto sobre os atos de violência com o intuito de não apresentar margem para um próximo episódio. Sim. Sim, um concessão. Sim, muitos já possuem um histórico em realizar tais atitudes, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Outros reproduzem o que os que já viram pelos colegas próximos ou contexto comunitário.
Parcialmente Não comunicação Violencia mutua Percepção que aquilo é uma brincadeira Realizada entre amigos próximos indisciplina e violência corriqueira	Dentre os motivos citados para argumentar sobre um parcial consentimento está a falta de comunicação das violências em determinados casos, a violência mútua, a percepção que aquilo é uma brincadeira/ação realizada com amigos mais próximos, além da questão da indisciplina e como a violência é corriqueira.	Aqui os fragmentos indicam que há momentos em que há o consentimento e outros não.	Mesmo lendo as instruções no início, acho que não consegui compreender muito a questão do consentimento, mas vou tentar desenvolver. Então, sobre a violência entre alunos nas aulas, é perceptível que alguns não revidam as agressões e, às vezes nem chegam a nos comunicar, o que pode dar a ideia de consentimento. No caso de violências causadas por mim, alguns alunos revidam, entendendo que não consentem. Mas, a grande maioria consente acredito por ainda ter receio de maiores sanções. As vezes sim. Algumas vezes dizem que estão brincando, mas digo que na aula de EF não é pra ninguém se machucar, pois planejo minha aulas pra evitar ao máximo que isso ocorra, então não permito brincadeiras paralelas que possam causar machucados. Não necessariamente. Muitas vezes não. Eles são indisciplinados e a maioria convive com a violência em casa, fazendo com que considere algo comum e corriqueiro. Infelizmente faz parte da realidade deles. Em partes, quando existe a violência mútua, por meio de provocações. Em certos casos sim. Alguns acabam tendo essa dinâmica com amigos mais próximos, mas devido a idade acabam que nao conseguem lidar quando são eles os alvos de piadas e etc.

Não entendeu, Não respondeu, não sabe ou não consegue identificar	Aqui, nesta categoria temáticas estão fragmentos que demonstraram não entender completamente ou parcialmente e/ou não conseguiram identificar violências	Aqui, nesta categoria temáticas estão fragmentos que demonstraram não entender completamente ou parcialmente e/ou não conseguiram identificar violências	A pergunta não ficou clara. Não entendi em a pergunta, mas se for sobre as brigas, essas não tem consentimento. Não sei. Mesmo lendo as instruções no início, acho que não consegui compreender muito a questão do consentimento, mas vou tentar desenvolver. Então, sobre a violência entre alunos nas aulas, é perceptível que alguns não revidam as agressões e, às vezes nem chegam a nos comunicar, o que pode dar a ideia de consentimento. No caso de violências causadas por mim, alguns alunos revidam, entendendo que não consentem. Mas, a grande maioria consente acredito por ainda ter receio de maiores sanções. Não consigo identificar Não identificado Em relação aos pais, vejo que os mesmos se unem para aplicar principalmente repressão, seja presencialmente ou em grupos de WhatsApp Os alunos que não seguem regras também possuem um comportamento de extrema falta de educação em todos os setores que participam, isso dificulta bastante o andamento de uma aula onde passamos mais tempo mediando conflitos do que propriamente no que deveríamos fazer. Esses alunos só conseguem resolver as situações dessa forma, ferindo, machucando, denegrindo e fazem isso a propósito. Ainda não presenciei As pessoas que não resolvem as questões com violência não consentem esse tipo de comportamento, apenas aquelas que respondem da mesma forma consentem e continuam propagando esse tipo de ação inadequada. Não é que haja consentimento, mas creio que no dia a dia acaba que muitos professores apenas se acomodam com o mais fácil, mais rápido, mais padrão. como mencionado na pergunta anterior a
--	---	---	--

			questão cultural por vezes é perceptível uma espécie de conformação principalmente das meninas por acharem que nem se quer conseguem praticar. Com isso, acabam sedendo o espaço.
--	--	--	---

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscaram traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Diálogo	Nestes excertos, é mostrado por meio do discurso que o diálogo a princípio além de um dos recursos mais utilizados apresenta variações a depender do grau ou frequência das violências. Além disso uma figura importante é citada, nesses momentos de diálogo sendo o(a) embaixador(a) da paz, ou mediador de conflitos.	Dentre as intervenções geralmente tomadas, há o diálogo, debate, discussão como proposta bastante citada. Além disso, é citado que essa é geralmente uma das primeiras medidas ou medidas tomadas em casos de situação mais grave. Por fim, é entendido que essa medida não é apresentada geralmente como teor pedagógico planejado.	No primeiro caso, eu dialoguei com a professora, destaquei novas propostas. No segundo caso, a conversa foi para refazer comigo e com as crianças. Repreender a atitude da equipe ou aluno, e em momento posterior dialogar sobre a importância do respeito ao outro. Por mim, tento sempre deixar claro a importância da aula de Educação física para o desenvolvimento integral dos alunos A conscientização de uma educação física mais democrática e uma educação física que esta inserida em uma escola, ou seja é para se trabalhar um esporte educacional pouco importando quem tem mais aptidão para as práticas, valendo a participação de todos. Particularmente para de perpetuar essa ação de exclusão nas aulas. Conversar sobre a temáticas com amigos da área. Retirar do jogo para conversa ou enviar para o responsável que trabalha na gestão de conflitos da escola para um trabalho mais aprofundado.

			Quando as situações são deparadas por mim e acontecem entre os indivíduos de minha responsabilidade durante a minha aula, como as relações entre meus alunos, eu resolvo através de conversa entre as partes, mas quando não me envolve e apenas tomo conhecimento por ser testemunha, eu recorro a gestão quando há a necessidade para evitar que essas situações possam voltar a acontecer. Eu converso na intenção de entender o motivo causador da violência e tentar sanar o problema. Caso a agressão seja física eu levo os envolvidos para a coordenação. Retirar da atividade, conversar e tentar entender a causa, depois permitir o retorno. Quando a mesma cena se repete, a criança é retirada por completo da atividade e não retorna. Para agressão verbal, geralmente repreensão se for física, conduzo a coordenação e pode haver suspensão dos envolvidos. Conversei com gestão e não falarei mais com a professora As devidas reclamações são feitas e como professora, quando acontece alguma situação em sala, corrijo imediatamente. Resolver na hora com os próprios alunos, levar na coordenação, conversar com os pais, suspender o aluno. Tudo depende fã gravidade e/ou frequência. Mediar o conflito através do diálogo buscando conscientizar sobre as consequências ruins das ações violentas Conversas e advertências Repreensão, conversa. Conversar e buscar uma relação de empatia Conversa, dar exemplos, buscar atividades cooperativas com a turma. Tentar conversar e ensinar que a violência é diferente de auto defesa, conversar sobre conscientizar os alunos, é difícil passar uma aula inteira sem notar nenhum ato de violência, é muito difícil, os discursos se tornam repetitivos, não são o suficiente
--	--	--	--

			interromper os atos e em seguida, dependendo da gravidade da situação, dialogar com os envolvidos e seus responsáveis Sempre busco conversar com eles sobre a importância de aprender a ganhar e a perder, a importância de todos(as) participarem e que o importante é que todos possam brincar. Em casos de violência física costumo conversar também e levá-los ao corpo gestor para uma conversa mais aprofundada. Separar de imediato os envolvidos, logo após, é realizado uma mediação através do diálogo para saber as causas e procurar soluções corretas. Além disso, a situação é encaminhada aos pais por meio da agenda escolar ou diálogo diretamente com os responsáveis. Intervir, pedir para parar e buscar favorecer o entendimento das divergências e desigualdades. Tentar conversar Dependente da situação tentamos mediar o conflito. Se o caso for extremo, passamos para a gestão escolar fazer os devidos encaminhamentos Em Fortaleza temos a figura do embaixador da paz, a qual em determinadas situações tenta estabelecer ali um solução imediata para os conflitos.. Impedir que as agressões aconteçam, conversar com os alunos envolvidos que violência não é a solução para os problemas, orientar que eles sempre procurem algum adulto para denunciar em caso de sofram algum tipo de agressão física e instruir para que os alunos peçam desculpas pelo ato cometido. Quando acontecem essas situações os alunos são retirados das aulas e existe uma pessoa responsável pela mediação de conflitos que se chama “embaixador(a) da paz”. Essa pessoa tem a responsabilidade de conversar e registra a situação que ocorreu com aquele aluno. Após várias tentativas de resolver por meio de diálogo e observando que não houve melhora no comportamento dessa criança os pais são acionados, porém, já vi casos de alunos com inúmeras reincidências e que mesmo acionando os pais nada foi resolvido, e o
--	--	--	---

			aluno não sofre nenhum tipo de punição mais severa, como por exemplo uma suspensão. Nos anos iniciais, particularmente os 1 anos do ensino fundamental, eu converso com as partes/sujeitos envolvidos, explico porque de não agir de forma violenta e peço que os sujeitos se desculpem. No anos finais eu faço um processo de mediação e reflexão sobre os atos de violência. Contudo, se as ações de violência forem muito exarcebadas eu solicito o apoio da gestão pedagógica (coordenadora, diretor ou até mesmo a secretária). Relação de diálogo, de conscientização Tento sempre resolver as questões da maneira mais dialogada possível. Tento conversar com os envolvidos, registramos os ocorridos em instrumentais, em situações mais graves levamos para a gestão e nos reunimos com os responsáveis dos estudantes. Tento mediar e mostrar a importância do outro no jogo, na brincadeira, na competição. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Geralmente encaminho para a gestão, onde acontece uma conversa tentando apaziguar a situação. Em último caso, dependendo do ocorrido, a família é chamada para uma conversa na escola.
Interrupção dos atos	Dentre as formas de interrupção citadas há formas como :separar os envolvidos ,interromper os atos ou até mesmo suspensão das aulas.	A interrupção dos atos violentos ou separar os agentes é uma medida também tomada pelos(as) professores(as) como medida imediata.	interromper os atos e em seguida, dependendo da gravidade da situação, dialogar com os envolvidos e seus responsáveis Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Separar de imediato os envolvidos, logo após, é realizado uma mediação através do diálogo para saber as causas e procurar soluções corretas. Além disso, a situação é encaminhada aos pais por meio da agenda escolar ou diálogo diretamente com os responsáveis.

			Impedir que as agressões aconteçam, conversar com os alunos envolvidos que violência não é a solução para os problemas, orientar que eles sempre procurem algum adulto para denunciar em caso de sofram algum tipo de agressão física e instruir para que os alunos peçam desculpas pelo ato cometido.
Encaminhar aos pais/responsáveis	Nos excertos o ato de encaminhar tais atos para os pais ou responsáveis é uma ação geralmente vinculada como maior gravidade da violência ou reincidência, sendo então utilizada quando o diálogo com o(a) agressor(a) não é mais entendido como efetivo.	Aqui o encaminhar a situação para os pais, ou diálogo com pais/responsáveis acontece como outra forma de intervenção não planejada, geralmente sendo uma opção em casos graves ou reincidentes como apontado por alguns dos excertos. Apesar disso um dos excertos não vê efetividade em tal atitude, entendendo que a família não aceita intervenções da escola	Conversar. Dependendo da situação converso com o grupo inteiro para que todos entendam que violência não é legal. Algumas vezes, se for uma questão que possa causar constrangimento, converso em particular com os envolvidos. E, em caso de reincidência, eles podem ficar fora de uma atividade da aula (depois retornam). Quando ocorre algo mais grave, como uma agressão que deixa marcas, a gestão chama os responsáveis para conversar. Primeiro fiz com que se acalmassem, que se explicassem e conversei sobre ambos estarem errados, independente de quem começou. Em seguida eles se desculparam e pedi para que levassem a turma do 3º de volta pra sala, visto que isso atrapalhava o andamento da minha aula. O aluno envolvido foi retirado da atividade e assumiu um papel de árbitro junto comigo como forma de "punição". A gestão depois de estar ciente da situação, chamou os responsáveis dos dois alunos para conversar sobre o ocorrido. Os dois mais uma vez foram chamados para se desculpar na frente da coordenadora. interromper os atos e em seguida, dependendo da gravidade da situação, dialogar com os envolvidos e seus responsáveis Eu: Faço intervenções que competem a área educacional. Existem problemas que não vou conseguir resolver, pois são externos a escola. Gestão: realizam intervenções. Na maioria das vezes com sucesso. Pais: Corroboram com os erros dos filhos. Não aceitam as intervenções dos professores e da escola. Separar de imediato os envolvidos, logo após, é realizado uma mediação através do diálogo para saber as causas e procurar soluções corretas. Além disso, a situação é

			encaminhada aos pais por meio da agenda escolar ou diálogo diretamente com os responsáveis. Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Geralmente encaminho para a gestão, onde acontece uma conversa tentando apaziguar a situação. Em último caso, dependendo do ocorrido, a família é chamada para uma conversa na escola. Quando acontecem essas situações os alunos são retirados das aulas e existe uma pessoa responsável pela mediação de conflitos que se chama “embaixador(a) da paz”. Essa pessoa tem a responsabilidade de conversar e registra a situação que ocorreu com aquele aluno. Após várias tentativas de resolver por meio de diálogo e observando que não houve melhora no comportamento dessa criança os pais são acionados, porém, já vi casos de alunos com inúmeras reincidências e que mesmo acionando os pais nada foi resolvido, e o aluno não sofre nenhum tipo de punição mais severa, como por exemplo uma suspensão. Conversar. Dependendo da situação converso com o grupo inteiro para que todos entendam que violência não é legal. Algumas vezes, se for uma questão que possa causar constrangimento, converso em particular com os envolvidos. E, em caso de reincidência, eles podem ficar fora de uma atividade da aula (depois retornam). Quando ocorre algo mais grave, como uma agressão que deixa marcas, a gestão chama os responsáveis para conversar. Tento sempre resolver as questões da maneira mais dialogada possível. Tento conversar com os envolvidos, registramos os ocorridos em instrumentais, em situações mais graves levamos para a gestão e nos reunimos com os responsáveis dos estudantes. Converso com os alunos e após levo para a gestão resolver o assunto. Tentar inicialmente uma conversa com os pais, caso a devolutiva seja negativa, infelizmente temos que acatar com as ações negativas.
--	--	--	---

			Resolver na hora com os próprios alunos, levar na coordenação, conversar com os pais, suspender o aluno. Tudo depende da gravidade e/ou frequência.
Encaminhar para gestão	Apesar do encaminhamento para a gestão também ser um das intervenções mais citadas, não há detalhes de quais ações são tomadas pela gestão para além do “acionar os responsáveis”. Em complemento a gestão como democrática é citada como algo favorecedor contra violência.	Aproximado de encaminhar para a família, pais ou responsáveis, contudo geralmente antes dela e depois do diálogo inicial há os excertos que citam a ação de encaminhar para gestão, também como alternativa em casos graves, de agressão física ou de reincidência.	Quando as situações são deparadas por mim e acontecem entre os indivíduos de minha responsabilidade durante a minha aula, como as relações entre meus alunos, eu resolvo através de conversa entre as partes, mas quando não me envolve e apenas tomo conhecimento por ser testemunha, eu recorro a gestão quando há a necessidade para evitar que essas situações possam voltar a acontecer. Eu converso na intenção de entender o motivo causador da violência e tentar sanar o problema. Caso a agressão seja física eu levo os envolvidos para a coordenação. Para agressão verbal, geralmente repreensão se for física, conduzo a coordenação e pode haver suspensão dos envolvidos. Primeiro fiz com que se acalmassem, que se explicassem e conversei sobre ambos estarem errados, independente de quem começou. Em seguida eles se desculparam e pedi para que levassem a turma do 3º de volta pra sala, visto que isso atrapalhava o andamento da minha aula. O aluno envolvido foi retirado da atividade e assumiu um papel de árbitro junto comigo como forma de "punição". A gestão depois de estar ciente da situação, chamou os responsáveis dos dois alunos para conversar sobre o ocorrido. Os dois mais uma vez foram chamados para se desculpar na frente da coordenadora. Sempre busco conversar com eles sobre a importância de aprender a ganhar e a perder, a importância de todos(as) participarem e que o importante é que todos possam brincar. Em casos de violência física costumo conversar também e levá-los ao corpo gestor para uma conversa mais aprofundada. Resolver na hora com os próprios alunos, levar na coordenação, conversar com os pais, suspender o aluno. Tudo depende da gravidade e/ou frequência. Tento mediar e mostrar a importância do outro no jogo, na brincadeira, na competição. Em alguns momentos

			repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Tento sempre resolver as questões da maneira mais dialogada possível. Tento conversar com os envolvidos, registramos os ocorridos em instrumentais, em situações mais graves levamos para a gestão e nos reunimos com os responsáveis dos estudantes. Converso com os alunos e após levo para a gestão resolver o assunto. Dependente da situação tentamos mediar o conflito. Se o caso for extremo, passamos para a gestão escolar fazer os devidos encaminhamentos Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Geralmente encaminho para a gestão, onde acontece uma conversa tentando apaziguar a situação. Em último caso, dependendo do ocorrido, a família é chamada para uma conversa na escola. Tento antever qualquer tipo de situação, já busco criar estratégias para diminuir momentos desconfortáveis. No entanto, quando ainda assim acontece algum ato violento eu intervenho dentro da atividade, em casos extremos passo para a coordenação escolar. Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Geralmente encaminho para a gestão, onde acontece uma conversa tentando apaziguar a situação. Em último caso, dependendo do ocorrido, a família é chamada para uma conversa na escola. Nos anos iniciais, particularmente os 1 anos do ensino fundamental, eu converso com as partes/sujeitos envolvidos, explico porque de não agir de forma violenta e peço que os sujeitos se desculpem. No anos finais eu faço um processo de mediação e reflexão sobre os atos de violência. Contudo, se as ações de violência forem muito exarcebadas eu solicito o apoio da gestão pedagógica (coordenadora, diretor ou até mesmo a secretária).
--	--	--	--

			Gestão melhorar o entendimento acerca da necessidade da disciplina de educação física. Reintegro que isso ocorreu na época de substituta. Desenvolver uma educação física escolar a luz de conceitos sobre justiça social. Para que haja apropriação desses conceitos e, assim, superação dessas realidades. Uma gestão democrática e ações interdisciplinares também contribui para que todos(as) os envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem proporcionem emancipação de injustiças e discriminações sociais.
Sobreviver	A palavra sobrevivência é um termo que insere a posição inerte e de crise existencial perante o contexto.	Aqui não é detalhado o que é sobreviver. Contudo diante do conteúdo aqui citado e do contexto de violência é possível fazer alguns apontamentos.	A tentativa de sobreviver no caos...
Punir	A punição/castigo, assim como a conversa com pais, responsáveis e com a gestão parecem ser ações utilizadas após o momento de diálogo.	A punição ou o castigo são uma das medidas também tomadas pelos(as) professores(as). Além disso, há excertos que declaram que essas punições também dependem da gravidade das ações. Alguns exemplos dessas são manifestadas pela retirada na atividade parcial ou completa da atividade da aula e até casos de suspensão dos sujeitos da escola.	Retirar da atividade, conversar e tentar entender a causa, depois permitir o retorno. Quando a mesma cena se repete, a criança é retirada por completo da atividade e não retorna. Para agressão verbal, geralmente repreensão se for física, conduzo a coordenação e pode haver suspensão dos envolvidos. Primeiro fiz com que se acalmassem, que se explicassem e conversei sobre ambos estarem errados, independente de quem começou. Em seguida eles se desculparam e pedi para que levassem a turma do 3º de volta pra sala, visto que isso atrapalhava o andamento da minha aula. O aluno envolvido foi retirado da atividade e assumiu um papel de árbitro junto comigo como forma de "punição". A gestão depois de estar ciente da situação, chamou os responsáveis dos dois alunos para conversar sobre o ocorrido. Os dois mais uma vez foram chamados para se desculpar na frente da coordenadora. Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Tento mediar e mostrar a importância do outro no jogo, na brincadeira, na

			competição. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Ações de oprimir essas falas que geram constrangimentos, explicar a importância da educação física e tudo que a envolve. Converso sempre com eles mostrando as consequências dos seus atos e deixo-os de castigo e em alguns casos suspenso das aulas. Geralmente encaminho para a gestão, onde acontece uma conversa tentando apaziguar a situação. Em último caso, dependendo do ocorrido, a família é chamada para uma conversa na escola. Conversar. Dependendo da situação converso com o grupo inteiro para que todos entendam que violência não é legal. Algumas vezes, se for uma questão que possa causar constrangimento, converso em particular com os envolvidos. E, em caso de reincidência, eles podem ficar fora de uma atividade da aula (depois retornam). Quando ocorre algo mais grave, como uma agressão que deixa marcas, a gestão chama os responsáveis para conversar.
Prática pedagógica Antecipar	Apesar dessas diversas intervenções de prática pedagógica planejada e inclusive em alguns casos antecipando as violências, alguns dos(as) participantes indica a ação somente dele, não vendo muitas da escola no mesmo sentido, enquanto outro reforça importância da gestão democrática.	Aqui a prática pedagógica planejada é uma das ferramentas para antecipar determinadas violências, ou deixar as aulas mais adaptadas a deficiências ou dificuldade diminuindo momentos desconfortáveis, como também intervenção contra violência, como atividades cooperativas, e conscientização sobre valores no jogo, brincadeira e competição, tematização de esporte educacional/esporte para todos(as), tematização da justiça social, aulas inclusivas, construção de acordos coletivos,	Conversa, dar exemplos, buscar atividades cooperativas com a turma. Tento mediar e mostrar a importância do outro no jogo, na brincadeira, na competição. Em alguns momentos repreendo, ameaço e, em casos mais graves puno ou mando para a coordenação. Tento antever qualquer tipo de situação, já busco criar estratégias para diminuir momentos desconfortáveis. No entanto, quando ainda assim acontece algum ato violento eu intervenho dentro da atividade, em casos extremos passo para a coordenação escolar. Geralmente costumo sempre repreender. Mas sempre costumo no decorrer do ano tematizar práticas corporais e aspectos que envolvem a justiça social para que compreendam essas dinâmicas e como surge o preconceito, as ações violentas e como isso influencia na Educação física, além também de levar como critério para participação em aula e também como um dos critérios avaliativos dos alunos. Nos anos iniciais, particularmente os 1

		atividades extracurriculares, etc.	anos do ensino fundamental, eu converso com as partes/sujeitos envolvidos, explico porque de não agir de forma violenta e peço que os sujeitos se desculpem. No anos finais eu faço um processo de mediação e reflexão sobre os atos de violência. Contudo, se as ações de violência forem muito exarcebadas eu solicito o apoio da gestão pedagógica (coordenadora, diretor ou até mesmo a secretária). A conscientização de uma educação física mais democrática e uma educação física que esta inserida em uma escola, ou seja é para se trabalhar um esporte educacional pouco importando quem tem mais aptidão para as praticas, valendo a participação de todos. Particularmente para de perpetuar essa ação de exclusão nas aulas. Conversar sobre a temáticas com amigos da área. No primeiro caso, foi a organização dos diversos professores, em conjunto com o sindicato, para barrar o projeto de lei. No segundo caso, é a prática nas minhas aulas enquanto professores que procuro estimular a participação de todos com atividades coletivas inclusivas sem separação por gênero ou aptidão, além do diálogo com a coordenação sobre práticas inclusivas. No terceiro, coibição da ação de violência seguido de diálogo com o praticante sobre as ações e as consequências daqueles atos. Espaços de debates contra os preconceitos com diálogos, vídeos e desenhos. Construção de acordos coletivos contra a prática de preconceito com consequências aos praticantes. Tento sempre entender as necessidades apresentadas pelas turmas, sejam limitações, deficiências ou outros fatores que necessitem de atenção. No meu momento de planejamento, tento realizar adaptações nos conteúdos teóricos e também na prática para que a maioria da turma se sinta bem, capaz e confiante para realizar o momento sugerido. Eu: Faço intervenções que competem a área educacional. Existem problemas que não vou conseguir resolver, pois são externos a escola. nas minhas aulas e nessas situações procuro dividir os espaços e falar sobre gênero e cultura. o restante da escola não vejo alguma medida.
--	--	---------------------------------------	--

			Desenvolver uma educação física escolar a luz de conceitos sobre justiça social. Para que haja apropriação desses conceitos e, assim, superação dessas realidades. Uma gestão democrática e ações interdisciplinares também contribui para que todos(as) os envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem proporcionem emancipação de injustiças e discriminações sociais. Desenvolvo, também, um projeto de dança extracurricular, onde desenvolvo, por meio da cultura, ações e conteúdos antirracistas, antilgbtqiap+fóbicas, antimachistas, indiscriminatórias, dentre outras.
Registrar	A forma que o registro é utilizado, quando é utilizado ou o que é feito com os registros não é citado.	O uso da ação de registrar em instrumentais é citado por alguns sujeitos da pesquisa, seja esse registro feito pelo(a) professor(a) ou embaixador(a) da paz.	Tento sempre resolver as questões da maneira mais dialogada possível. Tento conversar com os envolvidos, registramos os ocorridos em instrumentais, em situações mais graves levamos para a gestão e nos reunimos com os responsáveis dos estudantes. Quando acontecem essas situações os alunos são retirados das aulas e existe uma pessoa responsável pela mediação de conflitos que se chama “embaixador(a) da paz”. Essa pessoa tem a responsabilidade de conversar e registra a situação que ocorreu com aquele aluno. Após várias tentativas de resolver por meio de diálogo e observando que não houve melhora no comportamento dessa criança os pais são acionados, porém, já vi casos de alunos com inúmeras reincidências e que mesmo acionando os pais nada foi resolvido, e o aluno não sofre nenhum tipo de punição mais severa, como por exemplo uma suspensão.
Acionar externos à escola	Citado somente uma vez o acionamento dessa célula parece não ser um método bastante utilizado, além disso é reforçado a necessidade de melhora, não indicando em que especificamente	Nesse excerto é citado a Célula de Mediação e Conflito que é um órgão externo à escola mas da prefeitura de fortaleza, responsável por mediações de violência	Muitas vezes, é acionado a Célula de Mediação e Conflito, para acompanhar as tratativas das situações, mas necessita de muita melhora.
Não identificado	Não identificado	Não identificado	Não identificado Ainda não presenciei Nada.

Agir político e coletivo e pela área/Barrar projeto de Lei	Esse excerto faz relação ao CREF e a busca por obrigatoriedade de inscrição no conselho para atuar na prefeitura.	Nesse excerto, professor cita o fato de barrar um projeto de lei a partir da organização de diversos professores e sindicato, mostrando uma alternativa coletiva contra as violências contra professores(as).	No primeiro caso, foi a organização dos diversos professores, em conjunto com o sindicato, para barrar o projeto de lei. No segundo caso, é a prática nas minhas aulas enquanto professores que procuro estimular a participação de todos com atividades coletivas inclusivas sem separação por gênero ou aptidão, além do diálogo com a coordenação sobre práticas inclusivas. No terceiro, coibição da ação de violência seguido de diálogo com o praticante sobre as ações e as consequências daqueles atos. Espaços de debates contra os preconceitos com diálogos, vídeos e desenhos. Construção de acordos coletivos contra a prática de preconceito com consequências aos praticantes.
--	---	---	---

APÊNDICE D - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quais são as ações violentas Contra à Educação física que já presenciou como professor/a da Prefeitura Municipal de Fortaleza? Seria uma gentileza, se pudesse além de anunciar, descrever com detalhes essas situações de violência.			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Violência direta Contra o professor e a disciplina Na competição (xingamentos) No cumprimento de regras da escola (xingamentos, ameaças)	Apesar disso, seguindo o nexo de excertos de outros momentos da pesquisa, professores(as) citam a relação entre visualização sexualizada do(a)	Neste excerto há as violências contra Educação física que são direcionados de forma direta a disciplina e o professor(a). Dentro delas, há violências como xingamentos que ocorrem no espaço de	Obrigação de trabalhar em locais inadequados como pequenos pátios ou menos nas salas de aulas por conta de reformas e contrações que duram anos para serem construídas. Outras questão é a falta de material didático. Prática da recreação sendo ministrada por pedagogos e não professores de Educação física. Ausência de formação

Exercício ilegal da profissão Ausência de formação específica Assédio	professor(a) de educação física.	competições, no cumprimento de regras da escola onde são ameaçados ou xingados como também do próprio exercício ilegal da profissão feito por professores(s) ou Ausencia de formação específica. Por fim o Assédio é citado, contudo, aparentemente não há nexos estabelecido com a educação diferente dos outros, podendo ser uma violência contra a professora, mas não necessariamente havendo relação com a Educação física.	para os professores de educação física. Um aluno já usou termo pejorativo para se referir a mim (gostosa). Só ocorreu uma vez. Na minha experiência como professor eu presenciei dois momentos que ocorrem ações contra a educação física (no caso foi comigo sendo o docente). No final do ano passado por volta do mês de novembro os alunos solicitaram que a aula tivesse como temática o jogo do carimba/queimada/baleou pois em dezembro ocorreria o interclasse dessa modalidade. Concordando com a proposta da turma o jogo foi realizado e tive a responsabilidade de arbitrar com as regras que seriam impostas no dia do interclasse. Em um determinado momento realizei uma intervenção no jogo informando que o aluno tinha sido carimbado e mesmo me chamou com a seguinte palavras "VOCÊ É UM JUIZ SAFADO". No mesmo instante solicitei ao aluno que se retirasse do espaço da aula e que se direcionasse a coordenação. O segundo episódio ocorreu por volta de abril desde ano quando eu solicitei ao aluno entrasse em sala, esse aluno estava na porta da sala, pois já teria tocado o intervalo e o mesmo pediu para esperar. Nesse momento eu solicitei de forma mais firme e o mesmo expressou seguinte frase: "OLHA OS PAPOS BAITOLA, CALMA!" Nesse momento acabei me alterando um pouco e informando a turma sobre o respeito que eles deveriam ter com a pessoa que estava ali na frente trabalhando (o professor ou professora) em seguida conduzi o aluno para a coordenadora para a mesma tomar as decisões cabíveis. Detalhe importante: os dois episódios acontecem pós-intervalo, momento que julgo se o mais difícil de ministrar aula pois os alunos voltam muito agitados. Constrangimento: professoras pedagogas insinuando que a os/as professoras/es de EF só foram para educação infantil para "atrapalhar" a carga horária delas. Contra profissionais da disciplina.Certas difamações,perseguições,intimidações.
Interrupção, Proibição ou Inviabilização das aulas	Como já citado, professores(as) relacionam a falta	Aqui, há também violências que são demonstradas muitas	Usar os espaços que são de prioridade das aulas de educação física sem comunicar, não priorizar a compra de

Falta de Material específico ou qualidade	de material com desconhecimento da disciplina, cultura escolar e hierarquização, o que podemos atribuir a invisibilidade docente do(a) professor de Educação física, que inclusive nesse caso interfere também na lógica material das disciplinas podendo em conjunto com outras problemáticas causar interrupção, proibição ou inviabilização das aulas.	vezes existentes por cultura escolar, hierarquização de disciplinas ou desconhecimento da mesma onde gera consequentemente a não priorização da compra de material do componente. Além disso, quando comprado, professores(as) relatam uma baixa qualidade ou número ineficientes.	materiais para a educação física, tirar os alunos pra fazer outras coisas durante a aula de educação física, a falta de formação específica pra nós, professores de educação física. Ambiente sem estrutura adequada; sem materiais adequados e/ou suficientes. Obrigação de trabalhar em locais inadequados como pequenos pátios ou menos nas salas de aulas por conta de reformas e contrações que duram anos para serem construídas. Outras questão é a falta de material didático. Prática da recreação sendo ministrada por pedagogos e não professores de Educação física. Ausência de formação para os professores de educação física. Na minha percepção, o mais grave é não ser considerado professor, ou ser colocado em um lugar inferior ao professor pedagogo na escola. Não tenho voz e nem vez no meu ambiente de trabalho, por isso vivo a gritar para ser escutada minimamente. Outro ponto correspondente é a disciplina ser comparada ao brincar pelo brincar, sem intencionalidade, direcionamento e nenhum fim pedagógico. Não há semelhança na disponibilidade de recursos pedagógico e materiais didáticos oferecidos aos pedagogos e aos professores de educação física. Nós ficamos apenas com o que “sobrar”. Quando era substituta reclamavam sobre eu arrastar as cadeiras para viabilizar as aulas práticas, pois “atrapalhava as outras aulas” (detalhe, eu não tinha quadra nessa escola e não podíamos usar a quadra, pois era no meio das salas). Mas não tenho nenhum problema na escola atual, apenas a falta de material para aulas práticas, porém compreensível, pois os professores de educação física chegaram recentemente. Algumas professoras, quando veem os alunos abraçando ou felizes comigo, menosprezam a importância da educação física falando frases como: “também, só faz brincar com eles”. Ou então, em um momento na sala de professores, reclamaram que minha aula fazia barulho e que já tinham comunicado pra coordenadora que ou a professora que fez reclamação dava aula, ou eu, pois eu estava dando aula em 2 salas devido a
--	--	---	---

			intensidade do som. Quando era substituta já falaram para eu parar a aula no pátio e voltar pra sala pois estava atrapalhando as outras salas. Enfim..uma vez uma aluna disse aos colegas que eu era rapariga e que ia me matar na comunidade por eu ter corrigido o comportamento dela, mas falei com a mãe dela e ficou tudo bem. Em decorrência da nossa especificidade de trabalho, a qual demanda espaços, materiais e onde os estudantes se expressam com mais liberdade e fazem mais barulho, somos constrangidos a realizar as aulas em locais não apropriados, ou de nos cobrarem por estarmos "atrapalhando" as aulas, como se a nossa aula não fosse aula também. Por não considerarem importantes a compra do nosso material didático, questionando a compra de alguns materiais solicitados ou mesmo questionando objetivos das aulas. Não culpo completamente àqueles que não compreendem os objetivos e demandas do nosso trabalho, mas à instituição prefeitura por não garantir que tenhamos condições adequadas de realizá-lo. Um exemplo básico: os engenheiros responsáveis pelas qualificações das escolas não tiveram a sensibilidade de entender que colocar janelões nas salas de aulas viradas para a quadra poderia gerar dois desconfortos. Do professor em sala que precisará dividir a atenção do aluno com o que ele vê acontecendo na quadra e minha porque muitos alunos têm vergonha de fazer a aula prática por estarem sendo observados. O desmerecimento por parte do corpo docente. A desvalorização da categoria pela própria SME. Faltam recursos e espaços adequados. Diariamente sofro com a falta de uma quadra, de materiais. Já tiveram professores que se manifestaram pedindo pra que eu desse aula apenas em sala, jogos e tabuleiros e aulas teóricas, porque fazia muito barulho. Enfim.. Não “posso” colocar nenhum aluno de recuperação, mas isso não se aplica apenas a mim, porém uma aluna que vivia faltando, quando vinha se recusava a fazer atividades escritas e nem da prática queria participar. Eu não tinha como atribuir uma nota boa para ela e a gestão “pediu” para que a passasse mesmo assim. Que as palavras
--	--	--	--

			da SME é que artes religião e Ed física, deixar alguém de recuperação isso significava mais de um problema do professor do que do aluno. Ou seja ainda querem atribuir uma sensação de culpa nos docentes. Alunos reduzem a EDF a jogar bola e carimba. Colocam a EDF como fator extra a escola. Não consideram a EDF como disciplina cognitiva. Desvalorizam a EDF por conta das práticas corporais de movimento e pelo ambiente de trabalho: a quadra. Suportam a EDF na escola. As demais disciplina arrotam arrogância. Os demais professores se irritam com a alegria dos professores de EDF por conta das frustrações pessoais e profissionais. Descaso da gestão escolar em fornecer materiais esportivos adequados. A violência contra a educação física se dá por meio da descredibilidade em nossa disciplina, é quando um outro professor questiona o motivo de haver tanto barulho em nossas aulas, quando não nos proporcionam espaços e matérias adequados para nossas práticas, quando inferiorizam o conteúdo de nossas aulas, quando querem punir alunos através da não participação em nossas aulas, isso tudo pra mim é um atentado de violência contra a educação física na escola. Desvalorização das práticas corporais como algo irrelevante no currículo escolar, não fornecer recursos financeiros, pedagógicos e estruturais para favorecer a prática pedagógica. Você de educação física é recreador. Não tem espaço, não material e só serve para coreógrafa as danças nas escolas. Falta de material, perseguição a professores.
Interrupção, Proibição ou Inviabilização das aulas Falta de Local Específico ou de qualidade ou Por ocupação do espaço	De acordo com professores(as) assim como a falta de material, a falta de ambiente específico, a baixa qualidade ou o uso desse promovem interrupção, proibição ou inviabilização das	O ambiente sem estrutura adequada ou mesmo a falta de ambiente específico é outra das problemáticas entendidas pelos(as) professores(as) como uma violência contra a área. Além disso, outro aspecto é acrescentado, a ocupação desse espaço sem aviso	Ambiente sem estrutura adequada; sem materiais adequados e/ou suficientes. Chegar pra dar aula e seu espaço estar sendo ocupado por outra atividade, sem que o professor tenha sido avisado previamente. Ter a aula interrompida ou paralisada porque os demais profissionais usam o espaço onde a aula está acontecendo (pátio) como passagem. Organização de horários quebrados que

	aulas dentro da dinâmica da escola. Isso da mesma forma é entendido pelos(as) professores(as) em minha interpretação com uma relação Cultura Escolar e Desconhecimento ou Sub Hierarquização sobre a disciplina na escola.	prévio do(a) professor de Educação física.	reduzem a possibilidade de aplicar determinadas propostas (a aula começa, aí tem que levar por lanche, depois volta pra continuar a aula). Quando o espaço pedagógico (ginásio ou salas adaptadas) são impedidos de utilização pelo professor da área. Você de educação física é recreador. Não tem espaço, não material e só serve para coreógrafa as danças nas escolas. Usar os espaços que são de prioridade das aulas de educação física sem comunicar, não priorizar a compra de materiais para a educação física, tirar os alunos pra fazer outras coisas durante a aula de educação física, a falta de formação específica pra nós, professores de educação física. Em decorrência da nossa especificidade de trabalho, a qual demanda espaços, materiais e onde os estudantes se expressam com mais liberdade e fazem mais barulho, somos constrangidos a realizar as aulas em locais não apropriados, ou de nos cobrarem por estarmos "atrapalhando" as aulas, como se a nossa aula não fosse aula também. Por não considerarem importantes a compra do nosso material didático, questionando a compra de alguns materiais solicitados ou mesmo questionando objetivos das aulas. Não culpo completamente àqueles que não compreendem os objetivos e demandas do nosso trabalho, mas à instituição prefeitura por não garantir que tenhamos condições adequadas de realizá-lo. Um exemplo básico: os engenheiros responsáveis pelas qualificações das escolas não tiveram a sensibilidade de entender que colocar janelões nas salas de aulas viradas para a quadra poderia gerar dois desconfortos. Do professor em sala que precisará dividir a atenção do aluno com o que ele vê acontecendo na quadra e minha porque muitos alunos têm vergonha de fazer a aula prática por estarem sendo observados. Obrigação de trabalhar em locais inadequados como pequenos pátios ou menos nas salas de aulas por conta de reformas e contrações que duram anos para serem construídas. Outras questão é a falta de material didático. Prática da
--	---	---	---

			recreação sendo ministrada por pedagogos e não professores de Educação física. Ausência de formação para os professores de educação física. O desmerecimento por parte do corpo docente. A desvalorização da categoria pela própria SME. Faltam recursos e espaços adequados. Diariamente sofro com a falta de uma quadra, de materiais. Já tiveram professores que se manifestaram pedindo pra que eu desse aula apenas em sala, jogos e tabuleiros e aulas teóricas, porque fazia muito barulho. Enfim.. Não “posso” colocar nenhum aluno de recuperação, mas isso não se aplica apenas a mim, porém uma aluna que vivia faltando, quando vinha se recusava a fazer atividades escritas e nem da prática queria participar. Eu não tinha como atribuir uma nota boa para ela e a gestão “pediu” para que a passasse mesmo assim. Que as palavras da SME é que artes religião e Ed física, deixar alguém de recuperação isso significava mais de um problema do professor do que do aluno. Ou seja ainda querem atribuir uma sensação de culpa nos docentes. Já me ocorreu de ser repreendida duas vezes durante as aulas de educação física. Na primeira vez, fui repreendida por estar usando o único espaço que temos na escola (um pequeno pátio), pois a bola que estávamos usando na atividade escapou e bateu em uma mesa, fazendo barulho. O que incomodou uma colega que trabalha na escola, que me repreendeu (a colega em questão não é professora, não estava dando aula, estava somente observando minha aula). Em outra escola, estava encerrando um conteúdo em sala com uma atividade muito aguardada pela turma (um quiz com torta na cara) quando uma professora passou pela minha sala e aos gritos repreendeu os alunos, alegando que o barulho estava impossibilitando o trabalho dela. A violência contra a educação física se dá por meio da descredibilidade em nossa disciplina, é quando um outro professor questiona o motivo de haver tanto barulho em nossas aulas, quando não nos proporcionam espaços e matérias adequados para nossas práticas, quando inferiorizam o conteúdo de nossas aulas,
--	--	--	---

			quando querem punir alunos através da não participação em nossas aulas, isso tudo pra mim é um atentado de violência contra a educação física na escola.
Interrupção, Proibição ou Inviabilização das aulas Contra as especificidades da disciplina Mover cadeiras, movimento, ludicidade	Dentro dessa lógica, é demonstrado uma visão dos(as) professores(as) de que há um caráter disciplinar, uma cultura contra o se movimentar, a ludicidade e tudo que “atrapalhe” a dinâmica linear e tradicional da escola, sendo então a Educação física um ponto de tensão dessa realidade.	Outra movimentação contra a disciplina dentro do ambiente escolar, é justamente o agir contra dinâmicas específicas dessa, por exemplo o incômodo com movimento dos(as) alunos(as), da ludicidade e uso da brincadeira, as adaptações de mover as cadeiras para propiciar espaços dentro da sala de aula.	Em relação ao não sujar a roupa das crianças, não deixá-las se machucarem, não praticar atividades que envolvam qualquer mínimo risco ao físico. Além da desvalorização geral. Sou a última professora a ser lembrada para participar de uma reunião, a receber uma lembrança (quando raramente recebo) em datas comemorativas, minha opinião, sugestão e conversa não é levada a sério pelos pais e além disso, pais e colegas pedagogas duvidam da minha capacidade formativa. Questionamentos ou até mesmo constatações quanto a importância da Educação física. Você de educação física é recreador. Não tem espaço, não material e só serve para coreógrafa as danças nas escolas. Desvalorização das práticas corporais como algo irrelevante no currículo escolar, não fornecer recursos financeiros, pedagógicos e estruturais para favorecer a prática pedagógica. Violência psicológica de inibir a prática docente da forma de como a disciplina é manifesta na prática. A diretora chegar e falar para a professora e fazer perguntas e "aconselhar" de prática não haver barulhos porque atrapalhar as outras disciplinas. Já presenciei. Por vezes vejo a Educação física sendo negligenciada na própria escolas por parte de outros educandos e gestores. Atualmente, atuo na educação infantil e presencio os próprios pedagogos e pedagogas tornando irrelevante a atuação da educação física para os pequenos ou até mesmo, utilizam o termo “brincar de qualquer coisa” para se referir ao meu trabalho. A violência contra a educação física se dá por meio da descredibilidade em nossa disciplina, é quando um outro professor questiona o motivo de haver tanto barulho em nossas aulas, quando não nos proporcionam espaços e matérias adequados para nossas práticas, quando

			inferiorizam o conteúdo de nossas aulas, quando querem punir alunos através da não participação em nossas aulas, isso tudo pra mim é um atentado de violência contra a educação física na escola. Quando era substituta reclamavam sobre eu arrastar as cadeiras para viabilizar as aulas práticas, pois “atrapalhava as outras aulas” (detalhe, eu não tinha quadra nessa escola e não podíamos usar a quadra, pois era no meio das salas). Mas não tenho nenhum problema na escola atual, apenas a falta de material para aulas práticas, porém compreensível, pois os professores de educação física chegaram recentemente. Algumas professoras, quando veem os alunos abraçando ou felizes comigo, menosprezam a importância da educação física falando frases como: “também, só faz brincar com eles”. Ou então, em um momento na sala de professores, reclamaram que minha aula fazia barulho e que já tinham comunicado pra coordenadora que ou a professora que fez reclamação dava aula, ou eu, pois eu estava dando aula em 2 salas devido a intensidade do som. Quando era substituta já falaram para eu parar a aula no pátio e voltar pra sala pois estava atrapalhando as outras salas. Enfim..uma vez uma aluna disse aos colegas que eu era rapariga e que ia me matar na comunidade por eu ter corrigido o comportamento dela, mas falei com a mãe dela e ficou tudo bem. Em decorrência da nossa especificidade de trabalho, a qual demanda espaços, materiais e onde os estudantes se expressam com mais liberdade e fazem mais barulho, somos constrangidos a realizar as aulas em locais não apropriados, ou de nos cobrarem por estarmos "atrapalhando" as aulas, como se a nossa aula não fosse aula também. Por não considerarem importantes a compra do nosso material didático, questionando a compra de alguns materiais solicitados ou mesmo questionando objetivos das aulas. Não culpo completamente àqueles que não compreendem os objetivos e demandas do nosso trabalho, mas à instituição prefeitura por não garantir que tenhamos condições adequadas de realizá-lo. Um exemplo básico: os engenheiros responsáveis pelas qualificações das
--	--	--	---

			escolas não tiveram a sensibilidade de entender que colocar janelões nas salas de aulas viradas para a quadra poderia gerar dois desconfortos. Do professor em sala que precisará dividir a atenção do aluno com o que ele vê acontecendo na quadra e minha porque muitos alunos têm vergonha de fazer a aula prática por estarem sendo observados. O desmerecimento por parte do corpo docente. A desvalorização da categoria pela própria SME. Faltam recursos e espaços adequados. Diariamente sofro com a falta de uma quadra, de materiais. Já tiveram professores que se manifestaram pedindo pra que eu desse aula apenas em sala, jogos e tabuleiros e aulas teóricas, porque fazia muito barulho. Enfim.. Não “posso” colocar nenhum aluno de recuperação, mas isso não se aplica apenas a mim, porém uma aluna que vivia faltando, quando vinha se recusava a fazer atividades escritas e nem da prática queria participar. Eu não tinha como atribuir uma nota boa para ela e a gestão “pediu” para que a passasse mesmo assim. Que as palavras da SME é que artes religião e Ed física, deixar alguém de recuperação isso significava mais de um problema do professor do que do aluno. Ou seja ainda querem atribuir uma sensação de culpa nos docentes. Muitas vezes acontece um determinado preconceito com a nossa disciplina, principalmente da parte dos pedagogos. Associam a Educação física a brincadeira como se não estivesse nenhum propósito. Muitas vezes tive que defender e explicar a importância da Educação física na escola, algo óbvio que qualquer profissional da educação tem a necessidade de saber. Já me ocorreu de ser repreendida duas vezes durante as aulas de educação física. Na primeira vez, fui repreendida por estar usando o único espaço que temos na escola (um pequeno pátio), pois a bola que estávamos usando na atividade escapou e bateu em uma mesa, fazendo barulho. O que incomodou uma colega que trabalha na escola, que me repreendeu (a colega em questão não é professora, não estava dando aula, estava somente observando minha aula). Em outra escola, estava encerrando um
--	--	--	--

			conteúdo em sala com uma atividade muito aguardada pela turma (um quiz com torta na cara) quando uma professora passou pela minha sala e aos gritos repreendeu os alunos, alegando que o barulho estava impossibilitando o trabalho dela. Na minha percepção, o mais grave é não ser considerado professor, ou ser colocado em um lugar inferior ao professor pedagogo na escola. Não tenho voz e nem vez no meu ambiente de trabalho, por isso vivo a gritar para ser escutada minimamente. Outro ponto correspondente é a disciplina ser comparada ao brincar pelo brincar, sem intencionalidade, direcionamento e nenhum fim pedagógico. Não há semelhança na disponibilidade de recursos pedagógico e materiais didáticos oferecidos aos pedagogos e aos professores de educação física. Nós ficamos apenas com o que “sobrar”. Alunos reduzem a EDF a jogar bola e carimba. Colocam a EDF como fator extra a escola. Não consideram a EDF como disciplina cognitiva. Desvalorizam a EDF por conta das práticas corporais de movimento e pelo ambiente de trabalho: a quadra. Suportam a EDF na escola. As demais disciplina arrotam arrogância. Os demais professores se irritam com a alegria dos professores de EDF por conta das frustrações pessoais e profissionais. Descaso da gestão escolar em fornecer materiais esportivos adequados. Usar a aula de educação física como “prêmio”, no sentido de querer excluir alunos que não se comportaram em outras aulas como forma de “punição”. Além disso, desdenhar da importância da disciplina em seu âmbito teórico, apontando que deveria ser apenas prática. Por fim, colonizadores da escola chegam a dizer que eu, enquanto professora, deveria “inventar qualquer nota ou mesmo mandar os meninos correrem em volta da quadra e colocar alguma nota” já que não tinha importância real. 1: Ridicularização sobre como desenvolvemos nossa prática pedagógica. Exemplo: Durante as práticas, funcionários da escola
--	--	--	--

			comentarem em alto e bom som como é fácil ser professor de educação física, que é só botar as crianças "para brincarem". Desde o primeiro dia como professora na rede por conta de barulho, não poder utilizar o único espaço da escola para as aulas. Deboche de outros/as professores/as como "quase não trabalha"; "só brinca" entre outros. Pelos estudantes: querer só aula "prática" e, principalmente, "futebol". Por outros professores: querer impor certas regras que limitam a educação física com a estrutura que a escola dispõe. Desvalorização da disciplina. Ridicularização da forma de abordagem em sala de aula. Ofensas à disciplina, ao barulho das aulas, reclamações ofensivas contras as aulas.
Interrupção, Proibição ou Inviabilização das aulas Subhierarquização na escola ou Desconhecimento sobre a disciplina Exclusão de alunos das aulas A docência solitária do professor de EF	Alguns professores citam a invisibilidade ou exclusão de espaços comuns a outros professores(as) de outros componentes, colaborando com a ideia de hierarquização de disciplinas, como também o uso da educação física como moeda de troca, na concepção de professores(as) de outros componentes.	Outra questão relacionada com a hierarquização das disciplinas, e desconhecimento e invisibilidade da disciplina é a exclusão do(a) docente de espaços e eventos escolares como também exclusão do discente da Educação física para realizar outras atividades que não tenham a ver com o componente.	Desvalorização das práticas corporais como algo irrelevante no currículo escolar, não fornecer recursos financeiros, pedagógicos e estruturais para favorecer a prática pedagógica. Comentários desnecessários tipo: Educação física nem disciplina é.... Desvalorização da disciplina. Ridicularização da forma de abordagem em sala de aula. Você de educação física é recreador. Não tem espaço, não material e só serve para coreógrafa as danças nas escolas. Exclusão de eventos e ter uma menor importância dentro da escola (pra alguns tanto faz ter ou não EF) A perda da aula para uma outra atividade ou disciplina; aluno transgrediu em outro momento e é punido com sua exclusão da aula de Educação física. Pelos estudantes: querer só aula "prática" e, principalmente, "futebol". Por outros professores: querer impor certas regras que limitam a educação física com a estrutura que a escola dispõe.

			Como sou novo na rede não tenho muitos relatos, mas é comum ouvir comentários como: “educação física não necessita planejamento” ou “qualquer coisa é só levar para a quadra “. A diminuição da importância desse componente curricular quando presente com os outros componentes. A perda de espaço para inclusão de outras ações são as mais repetitivas. Falas que expressam desvalorização do professor de educação física, tais como: Educação física é só brincadeira. O professor de educação física não precisa planejar. Coloca qualquer nota no diário, é só aula de educação física. A sua disciplina não é a mais importante. A desvalorização da disciplina como componente curricular, quando outros professores tentam utilizar a Educação física como moeda de troca para chantagear os alunos. Nesse sentido percebo um desconhecimento da comunidade escolar sobre as competências da EF. Como exemplo: Pais/mães interferindo nas ações de escolhas de conteúdo no que diz respeito ao ensinamento de lutas. Alegando medo dos(as) seus filhos(as) ficarem violentos após o contato com conceitos que permeiam esse conteúdo. Outra violência que atravessa a EF está atrelada a desigualdade de gênero enraizada na sociedade. Da mesma maneira, responsáveis de alunos(as) questionaram a escolha de algumas atividades como dança e/ou amarelinha, por acreditarem ingenuamente serem atividades restritamente femininas. Nessas situações conduzi da forma mais direta e curta possível. Tendo o suporte de outros(as) professores(as) e gestão da escola. Além dessas situações é comum, também, que os(as) alunos(as) repliquem algumas violências devido a realidade em que vivem. Em algumas aulas replicam falas homofóbicas, machistas, racistas, mas que com a introdução desses conceitos nas aulas, tem diminuído os episódios de discriminação devido ao real entendimento sobre os temas. Muitas vezes acontece um determinado preconceito com a nossa disciplina,
--	--	--	--

			principalmente da parte dos pedagogos. Associam a Educação física a brincadeira como se não estivesse nenhum propósito. Muitas vezes tive que defender e explicar a importância da Educação física na escola, algo óbvio que qualquer profissional da educação tem a necessidade de saber. Usar os espaços que são de prioridade das aulas de educação física sem comunicar, não priorizar a compra de materiais para a educação física, tirar os alunos pra fazer outras coisas durante a aula de educação física, a falta de formação específica pra nós, professores de educação física. Usar a aula de educação física como “prêmio”, no sentido de querer excluir alunos que não se comportaram em outras aulas como forma de “punição”. Além disso, desdenhar da importância da disciplina em seu âmbito teórico, apontando que deveria ser apenas prática. Por fim, colonizadores da escola chegam a dizer que eu, enquanto professora, deveria “inventar qualquer nota ou mesmo mandar os meninos correrem em volta da quadra e colocar alguma nota” já que não tinha importância real. Já presenciei. Por vezes vejo a Educação física sendo negligenciada na própria escolas por parte de outros educandos e gestores. Atualmente, atuo na educação infantil e presencio os próprios pedagogos e pedagogas tornando irrelevante a atuação da educação física para os pequenos ou até mesmo, utilizam o termo “brincar de qualquer coisa” para se referir ao meu trabalho. Uma violência marcante foi quando uma coordenadora determinou que durante as aulas de educação física, os(as) alunos(as) poderiam ser retirados para um reforço na leitura com o projeto alfa. Quando fui questionar o motivo de ser somente na minha aula, ela não titubeou em responder que era por ser a disciplina mais tranquila e que menos colaborava nos rendimentos escolares cobrados pela SME. Acredito que exista violência quando alguns professores desvalorizam e desmerecem o papel do professor de
--	--	--	---

			Educação física, assim como a relevância dos próprios conteúdos da área para o ensino dos alunos. Não presenciei tais comportamentos, mas já escutei relatos de professores desvalorizando a maior inserção dos professores de Educação física nas turmas de Infantil e Ensino fundamental. Em relação ao não sujar a roupa das crianças, não deixá-las se machucarem, não praticar atividades que envolvam qualquer mínimo risco ao físico. Além da desvalorização geral. Sou a última professora a ser lembrada para participar de uma reunião, a receber uma lembrança (quando raramente recebo) em datas comemorativas, minha opinião, sugestão e conversa não é levada a sério pelos pais e além disso, pais e colegas pedagogas duvidam da minha capacidade formativa. Ofensas à disciplina, ao barulho das aulas, reclamações ofensivas contras as aulas. Questionamentos ou até mesmo constatações quanto a importância da Educação física. A subvalorização da disciplina e seus profissionais. Organizei uma exposição de jogos de tabuleiro confeccionados pelos(as) estudantes, e nesse momento estive sozinho (desde a organização, a chamada dos participantes, a elaboração de painéis), em contraponto a isso, quaisquer atividades elaboradas por outros docentes (pedagogos), há todo um engajamento da gestão para com esse eventos e profissionais. Outra ação relacionada é no fim do ano, quando há sempre um diálogo sobre a disciplina de educação física não deixar nenhum aluno de recuperação ou com notas baixas, uma vez que apenas português e matemática teriam "peso" na vida do estudante. Na minha percepção, o mais grave é não ser considerado professor, ou ser colocado em um lugar inferior ao professor pedagogo na escola. Não tenho voz e nem vez no meu ambiente de trabalho, por isso vivo a gritar para ser escutada minimamente. Outro ponto correspondente é a disciplina ser comparada ao brincar pelo brincar, sem intencionalidade, direcionamento e
--	--	--	--

			nenhum fim pedagógico. Não há semelhança na disponibilidade de recursos pedagógico e materiais didáticos oferecidos aos pedagogos e aos professores de educação física. Nós ficamos apenas com o que “sobrar”. Usar a aula de educação física como “prêmio”, no sentido de querer excluir alunos que não se comportaram em outras aulas como forma de “punição”. Além disso, desdenhar da importância da disciplina em seu âmbito teórico, apontando que deveria ser apenas prática. Por fim, colonizadores da escola chegaram a dizer que eu, enquanto professora, deveria “inventar qualquer nota ou mesmo mandar os meninos correrem em volta da quadra e colocar alguma nota” já que não tinha importância real. Gozação: escutar da comunidade escolar frases do tipo: " queria ser professor de Educação física, é muito mais fácil", "Professor de Educação física não faz nada".
Não especificado	Aqui apesar de algumas violências serem citadas, seu contexto não é bem explicitado.	Aqui apesar de algumas violências serem citadas, seu contexto não é bem explicitado.	Acontece de maneira quase que diária também, insultos e maneiras de deslegitimar a ação como professor. Poderia até citar alguns casos, mas não me sinto confortável pois trás lembranças ruins. Ridicularização, apelidos pejorativos, dentre outros.
Não identificado ou não entendeu a pergunta	Neste excertos estão professores(as) que não identificam essa violência no seu cotidiano atual ou não entenderam a pergunta.	Neste excertos estão professores(as) que não identificam essa violência no seu cotidiano atual ou não entenderam a pergunta.	Hoje no espaço que trabalho a Educação física conquistou um espaço de valorização que vem mostrando que é algo importante, em que os Professores da escola respeitam os espaços e não se intrometem na disciplina. Até o momento na educação física contra professor não presenciei tem sempre aquela dificuldade de os alunos aceitarem quando é aula Teórica mais após muita conversa conseguimos dar aula. Na minha escola eu nunca passei por situações que ferissem diretamente a minha aula, todos sempre são muito respeitosos até o momento. Não presenciei ainda.

			Não entendi a pergunta.
--	--	--	-------------------------

Quem são os/as autores/as dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Trabalhadores da educação (Outros professores, servidores, gestão..)	Portanto, esses excertos colaboram para a ideia já lançada pelos(as) docentes de que a violência contra Educação física pode ocorrer por próprios colegas de trabalho.	Dentro desses excertos é citado uma série de trabalhadores da educação sendo professores(as) de outras disciplinas, gestão escolar e servidores/terceirizados.	Outros professores Gestão professores/as e gestão Professoras pedagogas. Outros professores Gestão - em relação as reuniões e minha opinião em relação ao contexto formativo escolar Colegas pedagogas - em relação a minha capacidade de exercer meu trabalho Pais - em relação a valorizar meu trabalho e querer ouvir minhas devolutivas Gestão; Processos de Avaliação (principalmente em Larga Escala); outros professores de componentes que acreditem ser mais importantes Alunos e professores. Professores colegas e gestão escolar Gestores, professores, colaboradores. Professores de outras disciplinas Professores polivalentes e gestão Outros professores e funcionários

			Corpo docente e gestão escolar. Principalmente professores de outras disciplinas e funcionários da escola. Gestão; Processos de Avaliação (principalmente em Larga Escala); outros professores de componentes que acreditem ser mais importantes A gestão (organiza os horários) e todos os funcionários da escola gestão, outros professores, pais e responsáveis dos estudantes Outros professores e a própria gestão. Uma aluna. Colegas professores, coordenadores ou diretores. Colegas de trabalho, direção, prefeitura. Estudantes, pais, gestores e professores Professores de outros componentes do currículo. Outros Professores e membros da gestão escolar. Principalmente professores pedagogos. Funcionários terceirizados da escola. Professores, coordenadores e direção. O governo, alguns professores, gestão Corpo docente e gestão escolar. Estudantes e outros professores Gestores, outros professores. Professores e gestão Pedagogas antigas. Professores, gestores, funcionários da escola Outros professores, funcionários da
--	--	--	---

			escola. Professores/as, gestão, órgãos de educação Gestão e demais funcionários Professores, gestão e amigos Professores de outras áreas
Comunidade escolar Familiares/Pais	A comunidade escolar ou a família, pais de discentes também são grupos que podem agir contra a Educação física	A comunidade escolar ou a família, pais de discentes também são grupos que podem agir contra a Educação física	Comunidade escolar Gestão - em relação as reuniões e minha opinião em relação ao contexto formativo escolar Colegas pedagogas - em relação a minha capacidade de exercer meu trabalho Pais - em relação a valorizar meu trabalho e querer ouvir minhas devolutivas gestão, outros professores, pais e responsáveis dos estudantes A instituição PMF, e a comunidade escolar de maneira geral. Familiares, comunidade, outros(as) alunos(as), Estudantes, pais, gestores e professores
Alunos	Dentro do suposto padrão indicado pelos docentes há negligência familiar, falta de respeito com pai/mãe, conversar muito e apresentar dificuldade em permanecer na aula.	Discentes também são citados como possíveis produtores dessa violência, sendo inserido por 2 docentes um suposto padrão.	Alunos que geralmente não respeitam pai/mãe ou responsável. Geralmente são os alunos que conversam muito e apresentam dificuldades em permanecer em sala de aula. Foi uma criança cujo histórico de negligência pela família resultou no acionamento do Conselho Tutelar. Era apenas uma criança pedindo ajuda (do jeito dela). Outros professores e a própria gestão. Uma aluna. Familiares, comunidade, outros(as) alunos(as), Estudantes, pais, gestores e professores Estudantes e outros professores Alunos e professores.

			Alunos
Avaliações de Larga Escala	As avaliações de larga escala podem ser consideradas violentas dentro também da dinâmica das hierarquias por diversos fatores, dentre eles não considerar os saberes da Educação física.	Neste único excerto é citado as avaliações de larga escala porém não é dado detalhes.	Gestão; Processos de Avaliação (principalmente em Larga Escala); outros professores de componentes que acreditem ser mais importantes
Estado, Município ou órgãos do município	O(A) superintendente é um cargo da Prefeitura Municipal dividido por regionais. Sendo então dentro dessa escala um dos(as) sujeitos do Estado considerado (a) responsável.	O Estado, ou a ramificação dele como o Município ou órgãos do município também são citados como atores da violência contra a EF. Além disso, superintendente que é um cargo da Prefeitura também é citado.	Prefeitura Municipal de Fortaleza, Superintendente, gestão escolar e professores A instituição PMF, e a comunidade escolar de maneira geral. Professores/as, gestão, órgãos de educação Colegas de trabalho, direção, prefeitura. O governo, alguns professores, gestão Instituição e estado (governo). SME
Não especificado amigos	O excerto cita professores, gestão e amigos. Os 2 primeiros citados foram capaz de oferecer algum nexa a partir de outros excertos, contudo “amigos” somente foi citado por esse(a) pesquisando(a)	O excerto cita professores, gestão e amigos. Os 2 primeiros citados foram capaz de oferecer algum nexa a partir de outros excertos, contudo “amigos” somente foi citado por esse(a) pesquisando(a)	Professores, gestão e amigos
Não identificado, Não respondido ou N/a	Os excertos responderam que não sabem, não identificam, não se aplicam ou não responderam.	Os excertos responderam que não sabem, não identificam, não se aplicam ou não responderam.	Não identificado Não sei N/a .

Quem são as vítimas dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento

	ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Professores Prof de EF	Quanto às vítimas citadas, professores(as) e especificamente Professores(as) de Educação física são os sujeitos mais citados, correspondendo a relação de “violencia contra á educação física.	Quanto às vítimas citadas, professores(as) e especificamente Professores(as) de Educação física são os sujeitos mais citados, correspondendo a relação de “violencia contra á educação física.	Professor de educação física Professores. Professores e alunos Professores de Educação física Professores de Educação física As crianças e o professores Professores de educação física. Eu enquanto professora e a disciplina quando desvalorizada. Professores/as de educação física e os/as estudantes, que acabam recebendo as consequências dessas violências. Eu. Professores de EF Professores No caso, eu. Professor de educação física Professores de educação física e alunos. Educadores e crianças e jovens educandos Professores de educação física Professora de Ed. Física. Os professores de Educação física e a disciplina. A Educação física, aluno e professor.

			Professores de Ed. Física e alunos. Estudantes e professores de educação física Nesse caso sou eu principalmente, e com uma caminhada de somativas frustradas de valorização, acabam me desmotivando e me fazendo ir cada vez menos potente para a sala de referência Os(as) estudantes e professores(as) Professor de educação física e o componente curricular Alunos e professores de EF Essas ações prejudicam o professor de educação física em suas aulas. Na maioria das vezes são professores. O professor de Educação física Eu Professora de educação física e alunos Professores de Educação física e Arte, em sua grande maioria Eu e os alunos que saem prejudicados com menos experimentação do conteúdo. professor e alunos Professores de Educação física Professor Professores/as de educação física. Professores de ed física professores/as de educação física Eu como professora de educação física e as crianças que saem prejudicadas Nesse caso sou eu principalmente, e com uma caminhada de somativas frustradas de valorização, acabam
--	--	--	---

			me desmotivando e me fazendo ir cada vez menos potente para a sala de referência
Disciplina	Os(as) docentes também citam a disciplina de Educação física como uma vítima afetada.	Os(as) docentes também citam a disciplina de Educação física como uma vítima afetada.	Eu enquanto professora e a disciplina quando desvalorizada. Outros alunos(as), EF. Os professores de Educação física e a disciplina. A Educação física, aluno e professor. Professor de educação física e o componente curricular Nossa área como um todo.
Alunos (as)	Em complemento a caracterização desses discentes, são citados que são crianças e jovens.	Ao compreender que professores(as) e a própria disciplina também é afetada, os(as) alunos(As) que estão nesse ciclo também são afetados	professor e alunos Eu e os alunos que saem prejudicados com menos experimentação do conteúdo. Professora de educação física e alunos Os(as) estudantes e professores(as) Alunos e professores de EF Professores e alunos Professores/as de educação física e os/as estudantes, que acabam recebendo as consequências dessas violências. Professores de educação física e alunos. Educadores e crianças e jovens educandos Outros alunos(as), EF. A Educação física, aluno e professor. Professores de Ed. Física e alunos. Estudantes e professores de educação física As crianças e o professores Educadores e crianças e jovens educandos Eu como professora de educação

			física e as crianças que saem prejudicadas
Não identificado ou não respondido	Os excertos não identificam, não sabem ou sujeitos acreditam que a situação não se aplica.	Os excertos não identificam, não sabem ou sujeitos acreditam que a situação não se aplica.	Não identificado N/a Não sei .

Que consequências geralmente são geradas á vítima após essas ações?

Temas Candidatos	Núcleo de sentido ““Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	Unidade de Registro/ Fragmento
Profissionais e Pedagógicas	Diante disso, uma série de professores(as) relatam consequências profissionais e pedagógicas extremas como o desinvestimento pedagógico, desistência de lecionar, mudança de profissão e também receio de desligamento ou represália.	Dos excertos aqui escolhidos, há uma característica comum, atribuir consequências negativas do sujeito ao trabalho como consequência, além das consequências pedagógicas diretas ou indiretas acarretadas aos discentes.	Ter que sempre justificar a presença da educação física na escola, se sentir incapaz ou inferior por não ser professor das disciplinas "tradicionais"(português/matемática). Isolamento, problemas psicológicos, afastamento, desistência. Um enorme Constrangimento, desmotivação e principalmente o sentimento de inadequação. No meu caso, que sou professora substituta, tenho receio de um desligamento ou alguma represália , pois são situações que podem ocorrer. Comprometimento no desenvolvimento escolar, EF equivocada, infrequência escolar, afastamento dos alunos(as) para com a EF, desinteresse em aproximar-se

			da EF, negligência familiar, evasão, injustiça social, dentre outros. Perca de trabalho, exaustão e relação negativa com o trabalho, ansiedade e depressão, alunos com práticas inadequadas. Desmotivação dos estudantes e professores de educação física. Grande chance de desistir da sala de aula Quebra de planejamento, assim como ocasionar sintomas de desinvestimento pedagógico futuros aos professores Desânimo para ministrar aula diante de todas as dificuldades que precisam ser enfrentadas. Desestímulo profissional. Sentimento de não pertencimento . No meu caso, não me importo, mas já vi esse tipo de comentários com outros colegas . Quando ocorre algum comentário, no início, me sentia sem credibilidade e descrente de que conseguiria fazer um bom trabalho. Além da insegurança, ansiedade e autocobrança ao refletir sobre o que foi dito Perda do interesse em lecionar nesses componentes curriculares Mudança de profissão No meu caso, medo e decepção, até aversão a ir trabalhar as vezes. Fica um desânimo. Como se eu não pudesse dar o meu melhor. Já os alunos, ficam com menos experimentação, pois na sala a vivência é reduzida a um fazer de cada vez ao invés de brincarem no contexto geral. Porém acredito que com a quadra que está sendo construída tudo isso irá mudar. A disciplina também perde força com esses comentários de professores menosprezando, como se fosse apenas diversão e não houvesse fins educativos. desmotivação profissional, redução de engajamento dos estudantes em suas atividades Dificuldades ao propor projetos que englobam toda comunidade escolar, sentimentos de impotência e
--	--	--	---

			invisibilidade. Frustração e desânimo com a carreira Ligações para o responsável solicitando a presença na escola, suspensões ou no pior caso transferência da unidade escolar.
Sentimentos inibidores	Dentre os sentimentos estão desconforto, constrangimento, isolamento, afastamento, sentimento de inadequação etc. Além disso, ansiedade e depressão (doenças psicológicas também) são citadas. Há também menção a “traumas” mostrando as consequências extremamente negativas dessa violência e colaborando para as consequências pedagógicas e profissionais.	Sentimentos aqui classificados como inibidores são encontrados em diversos excertos como consequência dessas violências. A maioria também estão ligados às consequências profissionais do(a) professor(a) ao enfrentar essa violência.	tristeza, opressão, raiva, melancolia. Traumas, problemas psicológicos Frustração, desânimo, estresse por ter que improvisar outra atividade Particularmente comigo isso gera um certo desconforto, mas reconheço que em alguns casos pode acontecer brigas e discussões. Isolamento, problemas psicológicos, afastamento, desistência. Sentimentos de constrangimento, raiva, indignação, desvalorização. Desmotivação, estresse, exaustão. Geralmente, não ligo para essas ações Danos psicológicos, desmotivação, desinteresse, desânimo, irritabilidade Um enorme Constrangimento, desmotivação e principalmente o sentimento de inadequação. No meu caso, que sou professora substituta, tenho receio de um desligamento ou alguma represália, pois são situações que podem ocorrer. Desestímulo, desinteresse Medo. Receio. Inibição de agir de forma mais espontânea Perca de trabalho, exaustão e relação negativa com o trabalho, ansiedade e depressão, alunos com práticas inadequadas. Constrangimento. Um sentimento impotência, de inferioridade. Impotência, despretido, castigo. Frustração

			Trauma e isolamento Consequências psicológicas e morais Constrangimento Desestímulo, raiva e tristeza Quando ocorre algum comentário, no início, me sentia sem credibilidade e descrente de que conseguiria fazer um bom trabalho. Além da insegurança, ansiedade e autocobrança ao refletir sobre o que foi dito No meu caso, medo e decepção, até aversão a ir trabalhar as vezes. Fica um desânimo. Como se eu não pudesse dar o meu melhor. Já os alunos, ficam com menos experimentação, pois na sala a vivência é reduzida a um fazer de cada vez ao invés de brincarem no contexto geral. Porém acredito que com a quadra que está sendo construída tudo isso irá mudar. A disciplina também perde força com esses comentários de professores menosprezando, como se fosse apenas diversão e não houvesse fins educativos. Sensação de constrangimento Uma sensação de impotência, desmotivação, revolta.
Sentimentos de reatividade	Seguindo a lógica do ciclo de violência a promoção desse fenômeno provoca sentimentos de reatividade que podem consequentemente gerarem outras violências em relação à primeira, gerando como citado “brigas e discussões”.	Apesar da maioria citar sentimentos inibidores, há aqui também sentimentos considerados de reatividade, dentre eles raiva, estresse, indignação, irritabilidade e até mesmo revolta. O que pode ser mobilizador tanto para situações de enfrentamento mas também para retaliações pois em um dos excertos a briga e discussões são citadas.	Estresse e raiva da situação; sentimento de impotência. tristeza, opressão, raiva, melancolia. Particularmente comigo isso gera um certo desconforto, mas reconheço que em alguns casos pode acontecer brigas e discussões. Sentimentos de constrangimento, raiva, indignação, desvalorização. Só raiva momentânea. Danos psicológicos, desmotivação, desinteresse, desânimo, irritabilidade Perca de trabalho, exaustão e relação negativa com o trabalho, ansiedade e depressão, alunos com práticas inadequadas. Estresse causado pela necessidade de

			sempre explicar que tais atitudes são inaceitáveis. Desestímulo, raiva e tristeza Inquietude e sensação de injustiça. Uma sensação de impotência, desmotivação, revolta.
Apatia	Além disso, há excertos que falam sobre omissão ou silenciamento, que em hipótese, pode ser também causada pelo cansaço existencial.	A apatia ou “não se importar/ligar” são situações visualizadas nesses excertos. Também colaborando para a ideia de cansaço existencial.	Geralmente, não ligo para essas ações Sentimento de não pertencimento . No meu caso, não me importo, mas já vi esse tipo de comentários com outros colegas .
Morais	As consequências morais são expostas nesse excerto, contudo não é explicitado com maiores detalhes.	As consequências morais são expostas nesse excerto, contudo não é explicitado com maiores detalhes.	Consequências psicológicas e morais
Danos físicos	Apesar de um único excerto e sem muitos detalhes, é possível ver que há manifestações físicas dessa violência na escola.	Apesar de um único excerto e sem muitos detalhes, é possível ver que há manifestações físicas dessa violência na escola.	Risco de lesão corporal ou morte ou dano permanente e falta de produção de novos conhecimentos.
Não identificado ou não respondido	Não identificado, não respondido ou não se aplica.	Não identificado, não respondido ou não se aplica.	Não identificado N/a Não sei .
Nenhuma		2 excertos entendem que nenhuma consequência é gerada.	Nenhuma. Entendi a situação do aluno. Nenhuma

Qual a intenção supostamente dessas ações violentas?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha	Unidade de Registro/ Fragmento

	transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Não há intenção Falta de Conhecimento/Consciência Experiência Prévia equivocada	Além de colaborar com a percepção de que existem violências que são reproduzidas, os excertos indicam a necessidade de melhor conhecimento de outros(as) professores(as) sobre o componente curricular da educação física. Por fim, a experiência prévia dos sujeitos também pode interferir.	Alguns excertos indicam que na percepção dos sujeitos da pesquisa não existe intenção específica nessas violências e que geralmente são consequência da falta de conhecimento, ignorância e/ou consciência.	Vejo que essas falas são fruto de falta de conhecimento sobre a disciplina ou as pessoas participaram de uma educação física totalmente diferente da que tentamos desenvolver nas aulas. Não vejo intenção. Vejo falta de consciência e desvalorização do trabalho realizado nas aulas de Educação física, e o desrespeito ao planejamento do professor Acredito que o desconhecimento é o principal motivo. Morosidade das ações políticas para investimento em educação de qualidade. Às vezes coagir, outras vezes inferiorizar, outras vezes nem parece ser por maldade, mas por falta de conhecimento. Creio que muitas realmente são feitas por ignorância (desconhecimento) e experiências prévias.
Causar algo negativo ao outro	Alguns exemplos são citados como desmerecer ou diminuir o professor ou a disciplina, porém há outras situações que dão certa ambiguidade como “manter aluno sobre controle”, levando a dúvida se esses se encaixam em causar algo negativo para outro ou causar algo positivo para si, podendo ser misto, talvez.	Dentre os excertos há uma grande parte que concorda com a ideia de que a intencionalidade é voltada para gerar algo negativo ao outro.	Multiplicas. Reprimir um sentimento, inferioridade, frustração, descontentamento. Intimidar, constranger. São “brincadeiras” com fundo de verdade que buscam diminuir a importância da educação física. Desmotivar,desmerecer . Às vezes coagir, outras vezes inferiorizar, outras vezes nem parece ser por maldade, mas por falta de

			conhecimento. Menosprezar. Fazer com quer o professor seja responsabilizado por coisas além da sua profissão Se for com relação ao infrator, tentar diminuir o componente curricular ou desacreditar o docente Intimidação, hostilização e ridicularização Destilar o ódio gratuito na sociedade, desestabilizar a vítima. Desvalorização do professores de educação física. Depreciar a imagem. Maltratar, criar conflitos. Manter os alunos sob controle. Desvalorizar a disciplina e desrespeito a professora, mesmo que inconscientemente Reprimir e tirar o lugar de merecimento da professora de educação física, conquistado com muita luta Auto afirmação, intimidação, deslegitimar a ação como professor, ofender Benefício próprio, constranger Desqualificar a área e os profissionais. Talvez de tentar dizer que a Educação física não é importante como as outras disciplinas . Constranger Não entendo bem, mas geralmente usar como forma de piada ou comparação como a rotina deles deve ser mais exaustiva que a minha. Desacreditar e por vezes, tentar de alguma forma, apagar a importância
--	--	--	--

			da Educação física na escola Diminuir os componentes curriculares citados e mostrar uma superioridade intelectual das outras Priorizar outras disciplinas e menosprezar educação física (talvez despeita ou inveja) menosprezo, controle, demarcar hierarquias de poder entre os componentes didáticos Causar desconforto por acharem que possuem razão ao que acham que deveria ser o correto Desdenhar/desvalorizar a disciplina. Ofender a disciplina de educação física e profissionais
Gerar algo positivo para si	Dentre os exemplos de sujeitos que buscam efeitos positivos pela violência há algumas motivações, desde docentes que buscam manutenção de uma hierarquia escolar e controle das atividades desenvolvidas na escola, como também alunos(as) que buscam ter somente “aulas práticas”.	Os excertos aqui destacados fortalecem a noção de que algumas violências são pautadas na busca por gerar algo positivo para si, como por exemplo, obter controle, não sendo necessariamente buscando trazer algo negativo para o outro.	Chamar a atenção e comunicar que não estava bem A intenção deles é corrigir algo que eles acham que está errado, das vezes que ocorreu comigo, argumentaram que estavam tentando trabalhar enquanto eu ATRAPALHAVA . De controle sobre o professor e sua prática docente. Manter os alunos sob controle. Diversão pelos alunos e superioridade pelos outros professores Não investir dinheiro. Controlar o decorrer dos demais trabalhos da escola Auto afirmação, intimidação, deslegitimar a ação como professor, ofender Benefício próprio, constranger A intenção em si é justificar um pensamento de que a educação física não é importante, pois, para muitos, ainda está estigmatizado de que ela é apenas uma mera recreação. Diminuir os componentes

			curriculares citados e mostrar uma superioridade intelectual das outras Priorizar outras disciplinas e menosprezar educação física (talvez despeita ou inveja) menosprezo, controle, demarcar hierarquias de poder entre os componentes didáticos Ter só aulas praticas Tentar manter o suposto ambiente de silêncio e autoritarismo Acredito que priorizar aquele ensino bancário, preparar o aluno apenas para resolver provas, e se preparar para o trabalho, nao importando muito o resto.
Não identificado, Não se Aplica, Não sei responder	Aqui estão os excertos que não identificam, não sabem responder ou que responderam que não se aplicam.	Aqui estão os excertos que não identificam, não sabem responder ou que responderam que não se aplicam.	Não identificado N/a Não sei responder para além de um projeto de educação barata para produzir mão de obra barata!!! Não sei . Geralmente essas ações ocorrem devido ao momento de transformações fisiológicas e aceitação a determinado grupo social. Em outras ocasiões são problemas familiares (mudança de localidade, separação dos pais, perda familiar, envolvimento com pessoas má fé, entre outros) que afetam a conduta dos discentes.

Há aparentemente consentimento dos sujeitos envolvidos? Explique.

Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as	Unidade de Registro/ Fragmento
------------------	--	--	--------------------------------

	aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Não	Dentre os motivos que indicam isso, estão: ninguém gosta de ser a vítima e nenhuma violência é consentida, que vai na contramão do esquema que insere que há situações que é possível consentimento. Além disso é acrescentado que algumas vezes as vítimas não entendem que estão sendo vítimas mas há também outros indícios como a resistência e enfrentamento das vítimas nessas situações	Por diferentes motivos, os excertos aqui em conjunto colaboram com a ideia de que não há consentimento da vítima nessas violências.	Não Não. Não! Infelizmente são falas embasadas em vivências ou achismo do agressor. Não. Não. Tenho mais o que fazer do que perder meu tempo tentando educar gente ignorante. Não, sempre somos pegos de surpresa Na maioria das vezes, não. Pois ninguém gosto de ser a vítima Não entendi muito bem essa pergunta. Mas entendo que nenhuma situação de violência é consentida. Acredito que não. Existe a luta dos professores por meio de greves, paralizações e manifestações nas ruas e no fazer pedagógico. Não. Na maioria das vezes as vítimas não tem muita noção do que está acontecendo. Sendo necessário uma apropriação de alguns conceitos para que consiga superar essas realidades (ações que já são trabalhadas e desenvolvidas nas minhas aulas de EF). Não Não, como professora eu não concordo com essa atitude. Não. Em sua maioria, os professores nunca tomam ciência do ocorrido anteriormente Não. Pois há conduta profissional e esclarecimento aos alunos que exijo respeito e cordialidade nas ações

			deles, pois trato os mesmo com respeito e cordialidade durante as aulas. Não, normalmente é sempre isolado. Alguns professores de outras áreas que escutam ate se posicionam defendendo. Nenhum consentimento. Não ! Ninguém na condição de vítima quer passar por isso, obviamente. não. As situações de violência são sempre acompanhadas de momentos de resistência Não,pois são ofensas fortes e diretas Da minha parte, de forma alguma. Não há consentimento, pois expresso minha insatisfação. Mas nao é algo que posso mudar facilmente
Sim	Apesar dessa confusão geral, há excertos que oferecem a ideia que existem consentimento e que esse é garantido pela comodidade.	As respostas que inserem sim no excerto muitas vezes demonstram confusão entre o ter consentimento de consentir com o agressor e ter consciência de ter ciência/clareza dos fatos. Outra confusão é feita entre consentimento e consenso, ao citar que todos pensam parecidos.	Sim. Sim, por vezes, sinto como se todos ou quase todos, tivessem o mesmo pensamento Sim Há consentimento nas falas sim, quando se questiona um barulho de uma aula de brincadeiras e jogos não é meramente pra descobrir o motivo do barulho, pois isso todos são capazes de entender, é utilizar dessa fala pra constranger o professor de educação fisica como se o que ele estivesse fazendo atrapalhasse a aula que é “realmente importante” Sim. Acredito que sim! Mas são ações repetidas, como se não estivesse consciência do ato violento e preconceituoso com a Educação física. Entre professores(as), principalmente pedagogas sim. O restante como gestão, funcionários e pais, vejo que são atitudes culturais

			que só se perpetuam. Sim, acredito que a comodidade toma de conta e se "ninguém" vai atrás, para os que detém o poder está tranquilo.
Parcialmente	Das características dos excertos que colaboram para essa ideia estão: não de forma direta, cansaço de lutar (colaborando com a ideia de que professores(as) se encontram em cansaço existencial), na maioria das vezes não, apenas da gestão (Colaborando com a ideia de omissão da gestão já apontada).	Dentro dos excertos, algumas condições são colocadas deixando a entender que o consentimento é parcial a depender de algumas características.	Não de forma direta. Dependendo da situação a consentimento do professor, mas os alunos normalmente se sentem prejudicados. Na maioria das vezes, não. Pois ninguém gosto de ser a vítima É muito difícil lutar contra uma superestrutura que não valoriza a educação como um todo. E, muitas das vezes a gente até cansa de lutar por melhores condições de trabalho. Entretanto, neste caso, nesses 14 anos de prefeitura tenho focado na importância que dou ao aprendizado do estudante. Então seja no pátio, dentro da sala, na rua, com material alternativo, a temática estudada será contextualizada de alguma maneira. Quando colegas ou a gestão questionam o trabalho de alguma maneira sempre me coloco no papel de profissional e debato cordialmente sobre os questionamentos feitos. Nesse caso, acredito que, em parte, há um consentimento e também há muita re"existência"! De minha parte não, mas sei que existem docentes que se submetem a isso, seja por coação ou por não se importar mesmo. Ha consentimento apenas da gestão Infelizmente, por vezes chega um momento de tantas reclamações, cansaço e um ambiente adoecedor que viramos cúmplices desse sistema.
Não entendeu	Excertos que não entenderam a pergunta. Dentro destes há aqueles que também confundiram o termo consentimento. Além desses 2 indicam com	Excertos que não entenderam a pergunta. Dentro destes há aqueles que também confundiram o termo consentimento. Além desses 2 indicam com	A pergunta não está clara. Não entendi muito bem essa pergunta. Mas entendo que nenhuma situação de violência é consentida.

	palavras direta não terem entendido a pergunta, podendo ser erro de formulação da pergunta.	palavras direta não terem entendido a pergunta, podendo ser erro de formulação da pergunta.	Sim, pois as professoras que não falaram, ficaram com risos. Há uma linha de pensamento parecida entre os autores das ações, mas não afirmaria que seria um consentimento. Alguns têm pensamentos mais radicais que outros. Entre professores(as), principalmente pedagogas sim. O restante como gestão, funcionários e pais, vejo que são atitudes culturais que só se perpetuam.
Não respondeu Não identificou ou N/a	Excertos que não identificou ou não respondeu a pergunta	Excertos que não identificou ou não respondeu a pergunta	Tenho a impressão que os demais profissionais da escola tem uma visão deturpada do que seja a disciplina de educação física, o que gera uma tentativa de nos fazer 'adequados' para a escola. Não identificado N/a Quem age dessa forma geralmente procura um espaço de fala ou oportunidade para colocar seu ponto de vista aos demais, mesmo deferindo palavras injustas e errôneas.
Não sabe	Excertos que não sabe/Não consegue definir	Excertos que não sabe/Não consegue definir	Não sei Não consigo definir se há

Quais intervenções são tomadas por você e/ou outros sujeitos (Gestão e outros profissionais da Educação Presente) inseridos nessa relação?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade	Unidade de Registro/ Fragmento

	tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	de Registro/Fragmento	
Alternativas pedagógicas	Diante disso, muitos(as) professores(as) entendem que uma prática pedagógica pode ser ação contra essas violências, inclusive contra aquelas que agem diretamente contra a Educação física escolar, indo desde estratégias de planejamento colaborativo, como adaptação de espaços para aula.	As alternativas pedagógicas tomadas são diversas, dentre as planejadas vão desde utilização de espaço de sala de aula, atividades que acompanhem o desenvolvimento integral das crianças, utilização do planejamento participativo e educação física a luz da justiça social, mostrando que para além de outras ações, a própria prática pedagógica é entendida pelos(as) professores(as) como ação contra a violência.	eu busquei alternativas para utilizar o espaço da sala de aula. As ações tomadas por mim, são sempre mostrar o quão importante é o meu trabalho, utilizando das atividades para acompanhar o desenvolvimento integral de cada criança, além de propor ideias de aprendizagem que desmostrem a satisfação e a motivação das crianças em participar e aprender Por mim sim, sempre esclarecendo e mostrando a importância do professor de educação física em sala de aula para o desenvolvimento integral dos alunos. Pela a gestão, não. Corrigir termos relacionados a educação física, falar sobre a obrigatoriedade da educação física na educação básica, fazer das aulas uma resposta para tais falas. Tentar reagendar a aula a qu estava planejada.. Sou firme com relação às expectativas de aprendizagem que os estudantes tem o direito, mas procuro, sempre que possível, encaixar um planejamento participativo, de forma que eles percebam que, em determinado momento vai chegar a hora de realizar a atividade que eles preferem, mas que eles tem o direito de conhecer outras atividades, e que nem todos gostam das mesmas coisas. Desenvolvimento de uma EF à luz da justiça social, com ações interdisciplinares valorizando a cultura, diálogo, realidade social, educação crítica e libertadora, autonomia dos(as) estudantes e sala de aula democrática e saudável. Intervenções pedagógicas e cognitivas as vezes sem sucesso.
Diálogo	Diante disso, esses diálogos muitas vezes espontâneos surgem de	As diferentes formas de diálogo como repreensão, questionamento, conversa são estratégias	Eu converso com a gestão e me posiciono. A gestão está entrando com um requerimento pra conseguir comprar uma casa ao lado e fazer uma quadra,

	diferentes formas de conversar explicitada nos excertos, diálogos com gestão, diálogo com outros(as) docentes e até diálogos com as crianças	também utilizadas pelos(as) professores(as), diferente das ações pedagógicas, não necessariamente precisam de planejamento específico elaborado e parecem surgir espontaneamente como é relatado na correção de falas que os(as) docentes julgam equivocadas.	mas isso já é pedido há mais de 15 anos e até agora nada. Conversar Tento dialogar para entender o contexto a qual levou a pessoa a fazer aquilo Correção dessas falas, tentativa de conscientização e explicar a importância da disciplina de educação física e o porque dela ser essencial na escola. Capacitação sobre a função das disciplinas para que cada professor e gestão possa visualizar que a educação física é tão importante quanto as outras no desenvolvimento integral do aluno, principalmente no que diz respeito a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Afirmção da importância e necessidade das nossas aulas, diálogos e ações, não permitindo perda de espaço. Bom, não é fácil bater de frente com todo um corpo docente e gestão. Na minha situação eu tento mediar, tento explicar para as crianças que elas não tem culpa de estarmos em um espaço inadequado para as aulas práticas mas que preciso da colaboração para que haja redução no barulho. Também converso com os colegas de forma amigável para explicar o meu lado. Com a gestão tento dar ênfase a importância dos conteúdos trabalhados dentro da educação física, sempre fazendo da melhor forma para que haja de fato um olhar de valorização da nossa disciplina. Tentar entrar em acordo Os questionamentos constantes sobre a verba para compra do material exclusivo para a educação física. Intervir mostrando meu lugar de fala e a validação da minha profissão, mas geralmente sou invalidada com comentários e atitudes Sempre questiono o quanto possível. Atualmente no estágio probatório, isso não me ocorre muito, mas também não bato de frente sempre por medo de retaliação. Os/as colegas infelizmente não ajudam muito.
--	---	--	---

			Diálogo, reivindicação de espaços e material, envolvimento nas ações da escola. Sobre os horários: Eu e outras professoras relatamos os prejuízos dos horários quebrados pra fluidez das aulas. A gestão afirmou que seria só uma questão de adaptação e não mudou nada. Sobre o espaço utilizado pra outras atividades, também busquei conversar e pedir pra ser avisada, mas continua do mesmo jeito. Sobre usar o pátio de passagem, falei com a gestão e pedi nos grupos de professores pra que evitassem. Nem todos respeitam. Corrigir termos relacionados a educação física, falar sobre a obrigatoriedade da educação física na educação básica, fazer das aulas uma resposta para tais falas. Repreender esses tipos de ação. Tentar explicar que essa situação não pode ocorrer. Explicar que foi formada para tal finalidade e que tem bagagem teórica suficiente para exercer a função.
Imposição, Agir político	Deste modo, docentes relatam estratégias diferentes de enfrentamento da violência, desde individual ao coletivo, seja da relação entre a classe ou entre discentes, seja com apoio do sindicato ou não, mostrando que existem professores(as) que optaram pelo enfrentamento direto dessas violências.	O enfrentamento também é uma estratégia utilizada pelos professores e professoras de acordo com seus excertos, desde um agir individual no ato de reclamar, se impor como também em um agir coletivo por meio de movimentos e os próprios sindicatos ou até mesmo mobilização dos(as) estudantes.	Eu geralmente tento me impor embasado com conhecimento, mas existem situações que recorro a respostas e postura mais ríspida. Diálogo, reivindicação de espaços e material, envolvimento nas ações da escola. Imposição Gestão é a justificativa que não tem verbas suficientes, dos professores reivindicações e a adesão ao movimento coletivo de luta em defesa por uma educação de qualidade... Gestão omissa. Quanto a mim, continuo a gritar por respeito e valorização. Ignorar situações Geralmente procuro rebater pensamentos que tendem a desvalorizar a Educação física, seja com uma discussão sobre o assunto ou abordando pontos científicos sobre a importância da disciplina. Não me deixo levar por posições

			hierárquicas quando diz respeito defender o direito dos alunos a aula, seja prática ou teórica, da EFE. As pessoas na qual já presenciaram esse tipo de situação se opuseram e colocaram em pauta a grande importância da Educação física para a formação integral dos alunos desde a sua inserção nas escolas até ao momento que saem. mobilização dos estudantes (em momentos de falta de apoio da gestão na organização), reforço do papel da disciplina dentro da escola (em momentos onde tentam subcategorizar a disciplina), e reforço do local hierárquico comum entre todos os professores dentro do ambiente escolar (em momentos onde a ação do professor de Educação física é questionada) Afirmção da importância e necessidade das nossas aulas, diálogos e ações, não permitindo perda de espaço. As reclamações e cobranças são feitas. Buscar uma conciliação ou mesmo que não aconteça. A gestão foi totalmente omissa a esses casos, mas eu sempre me posicionei e defendi a minha disciplina, colocando-a no lugar de respeito e importância. Organização coletiva através dos pares e do sindicato para conquistar as vitórias
Retaliação	A ideia de que há retaliação dentro dessas violências colabora com a ideia de ciclo de violências apontadas.	A retaliação ou vingança também é uma estratégia apontada nos excertos, utilizando do constrangimento mútuo ou “do mesmo tom” como também falas específicas que dizem respeito à frustração profissional.	dependendo da situação fico constrangido e não reajo. Outras vezes costumo constrangê-los novamente fazendo-os pensar sobre o que falaram com outro questionamento No meu caso, eu ignoro ou raramente digo que esse comentário é por frustração da pessoa com sua profissão e eu estou muito bem resolvido na minha profissão. Nas duas vezes que me ocorreu, respondi aos questionamentos no mesmo tom, e de toda forma me desculpei, sinto que é necessário. também informei a gestão os ocorridos e expliquei a situação.
Enviar para gestão	A percepção de omissão por parte da gestão pode	Envia problemáticas para gestão é uma das medidas bastante citadas	Nos casos citados geralmente conduzo os alunos a coordenação para poder entender o porque das ações dos atores.

	colaborar com ações de silenciamento ou como é apontado abaixo a escolha de não fazer nada/ignorar, como também de tomar outras ações de enfrentamento.	pelos professores e professoras. Contudo, muitos deles relatam que tal ação não necessariamente traz resultados positivos, entendendo que muitas vezes há omissão da gestão.	Nas duas vezes que me ocorreu, respondi aos questionamentos no mesmo tom, e de toda forma me desculpei, sinto que é necessário. também informei a gestão os ocorridos e expliquei a situação. Em relação a esse caso, nenhuma interferência da gestão A gestão foi totalmente omissa a esses casos, mas eu sempre me posicionei e defendi a minha disciplina, colocando-a no lugar de respeito e importância. Gestão é a justificativa que não tem verbas suficientes, dos professores reivindicações e a adesão ao movimento coletivo de luta em defesa por uma educação de qualidade... Gestão omissa. Quanto a mim, continuo a gritar por respeito e valorização. Ignorar situações Sobre os horários: Eu e outras professoras relatamos os prejuízos dos horários quebrados pra fluidez das aulas. A gestão afirmou que seria só uma questão de adaptação e não mudou nada. Sobre o espaço utilizado pra outras atividades, também busquei conversar e pedir pra ser avisada, mas continua do mesmo jeito. Sobre usar o pátio de passagem, falei com a gestão e pedi nos grupos de professores pra que evitassem. Nem todos respeitam.
Não reaja, Ignorar ou não fazer Nada	A ausência de ação pode indicar dificuldade de enfrentamento ou mesmo cansaço existencial causados pelas repetidas violências.	A não reação, não fazer nada/ausência de ação, ou ignorar são posturas citadas pelos(as) professoras(as)	dependendo da situação fico constrangido e não reajo. Outras vezes costumo constrangê-los novamente fazendo-os pensar sobre o que falaram com outro questionamento Gestão omissa. Quanto a mim, continuo a gritar por respeito e valorização. Ignorar situações No meu caso, eu ignoro ou raramente digo que esse comentário é por frustração da pessoa com sua profissão e eu estou muito bem resolvido na minha profissão. Em relação a esse caso, nenhuma interferência da gestão A gestão foi totalmente omissa a esses casos, mas eu sempre me posicionei e defendi a minha disciplina, colocando-a

			no lugar de respeito e importância. De ignorar. Nenhuma. Eu ignoro. Nada. Gestão é a justificativa que não tem verbas suficientes, dos professores reivindicações e a adesão ao movimento coletivo de luta em defesa por uma educação de qualidade... Sobre os horários: Eu e outras professoras relatamos os prejuízos dos horários quebrados pra fluidez das aulas. A gestão afirmou que seria só uma questão de adaptação e não mudou nada. Sobre o espaço utilizado pra outras atividades, também busquei conversar e pedir pra ser avisada, mas continua do mesmo jeito. Sobre usar o pátio de passagem, falei com a gestão e pedi nos grupos de professores pra que evitassem. Nem todos respeitam. Nenhuma
Não respondido, Não identificado ou não sabe	Aqui os excertos são dos(as) que não responderam, não identificaram, não sabem ou acreditam não se aplicar.	Aqui os excertos são dos(as) que não responderam, não identificaram, não sabem ou acreditam não se aplicar.	. Não sei Não identificado N/a
Não compreendido	A relação da pergunta com a resposta não foi compreendida pelo pesquisador	A relação da pergunta com a resposta não foi compreendida pelo pesquisador	Sou uma pessoa coerente com as situações e me recuso caso não possa ajudar

APÊNDICE E - QUADROS DE ESBOÇO DA PRODUÇÃO DE TEMAS “VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO(A)?”

Você se sente acolhido(a)?			
Temas Candidatos	Núcleo de sentido “Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam	Unidade de Contexto Para cada Unidade de Registro/fragmento inserido na planilha faz-se na coluna “Unidade de Contexto” um comentário descritivo	Unidade de Registro/ Fragmento

	explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise”.	do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho, ou seja, uma descrição visando delimitar o contexto de compreensão da Unidade de Registro/Fragmento	
Sim Presença de Intervenção do Distrito junto a escola e de canal para denúncias. Representantes da Escola (Gestão) acolhem e tomam ações visando resolver a situação Espaço da Escola como acolhimento dos diferentes sujeitos (apenas 1 pessoa mas ok)	Em síntese, ainda que por motivos distintos os(as) docentes se sentem amparados(as) seja pelas intervenções do distrito, dispositivos como canal de denúncia, ações da gestão ou o próprio ambiente de trabalho e comunidade escolar.	Esses sujeitos pesquisados afirmam se sentir acolhidos/amparados pela Prefeitura. Em alguns casos isso é explicitado pela presença de um canal de denúncia e intervenção do distrito em conjunto com a escola. Outra exemplificação mostrada é a ação da Gestão tentando resolver as problemáticas. Ademais uma pessoa cita o espaço da escola como ambiente de acolhimento, não somente pela Gestão ou Prefeitura e sim por diferentes sujeitos da comunidade Escolar	Não denunciei, mas me sinto amparada porque já presenciei a intervenção do distrito junto a escola em outros casos. Me sinto acolhido pelos representantes da escola que agem na gestão resolvendo essas questões quando elas aparecem. Sim. Há um canal que pode ser feito denúncias e relatado ocorridos que coagem o professor, o aluno ou a comunidade escolar. Eu consigo perceber um amparo da gestão escolar ao qual estou inserido. Quando ocorrem ações de violências extrema na escola, ou que gerem desrespeito ao professor o núcleo gestor acolhe e resolve a situação. Sim. Na verdade nunca vivenciei uma situação em que eu precisasse recorrer a outras instâncias além da escola. Na escola a gestão, colegas professores, funcionários, alunos e seus responsáveis sempre foram acolhedores.
Não Conhecimento das violências mas nenhuma ação Inação mesmo em casos extremos Ações feitas - semana da inclusão, semana lilás, Casos Abafados Sensação de Abandono/Desvalorização Invisibilidade e Desconhecimento da EDF Indiferença, Falta de	Em linhas gerais, os(as) docentes indicam não se sentir acolhidos, alguns não explicitam motivos, enquanto aqueles que aprofundam sobre tal situação reforçam “falhas no sistema” em que há falta de suporte de políticas públicas e procedimentos específicos, além da inação/indiferença, inclusive em casos extremos ou ações tardias como também feitas em momentos esporádicos como semanas temáticas. Além disso, outros indicadores de	A maioria dos pesquisados, estão nessa classificação por não se considerarem acolhidos pela Prefeitura. Dentre as percepções mostradas é que há conhecimento das violências mas nenhuma ação, isso é relatado inclusive em casos extremos como tiros ao redor do espaço da escola, sendo naturalizado. Apesar disso, outro pesquisado insere que há ações como semana da inclusão e semana lilás, contudo não são suficientes, como em complemento outras ações podem ser tomadas, mas segundo	Não Não! Não. Não, tratam com indiferença Não, nem formação nós temos Não! Eles não dão conta da demanda... Não como professor e nem como cidadão. Alexander Sutherland Neill Não. Falta profissionais de apoio e estrutura. Não. Pois mesmo com toda cobrança e reclamações não temos retorno. Não, não mesmo. Pois não se tem ações

Formação e Intervenção, Não dá Conta da demanda, Falta de Profissionais de apoio e Estrutura, Materiais, Ausência ou Demora (de forma tardia) de Retorno e de Ações para melhorar. Única Formação - Violência Uso de provas internas e externas - mascarar e o foco nelas terceirizando outras coisas. Inacessibilidade da Prefeitura, Falta de suporte e de políticas ou projetos de segurança e anti violência na escola, Ausência de diretrizes para ações cabíveis Exposição de Professores Sistema feito para dar errado Efetivo ou substituto - condições de trabalho Condutas do Sistema que tornam reincidente. Famoso levar pra coordenação Professor x Cidadão	insatisfação mostram Falta de Formação Específica para Educação física, Falta de Profissional de Apoio, Estrutura, Material.	pesquisadores ela é feita de forma tardia. Em acréscimo os pesquisadores completam que há falta de suporte, políticas e projeto, diretrizes que envolvam segurança e antiviência,. Essa percepção colabora com uma série de percepções dos sujeitos que se sentem abandonados, invisíveis e que há um desconhecimento da própria disciplina de educação física. Isso também é expresso quando reclamam da falta de profissionais de apoio, estrutura, materiais. Além do mais, a ausência de formação é algo extremamente citado, sendo salientado que a única formação que houve foi feita por um pedagogo e que lá houve no discurso uma série de violências. Destarte, alguns fatores são considerados agravantes nessa situação, como o fato de o “sistema” ser feito para dar errado, onde as condutas tornam reincidentes as violências e uso de provas internas e externas que são foco principal da prefeitura mascaram as outras problemáticas.	para sanar ou se quer melhorar essa relação. Não, a Prefeitura se coloca como inacessível e não se preocupa com os reais problemas das escolas. Luis Sanches Neto Não. Ainda falta uma politica de segurança escolar assim como uma politica antiviência na escola. Não, pois quando precisa ou demora ou não tem os pleitos atendidos ou muito menos recebe-se retorno. Não, em nenhum momento houve qualquer situação de acolhimento, formação, intervenção para essas situações. Na minha opinião, não há visibilidade direta para o que ocorre na educação física. Tal como a gestão acaba desvalorizando a educação física escolar, não vejo a prefeitura, de modo direto e constante, incentivar ou visibilizar a disciplina ou mesmo os discentes de EFE. No geral, os professores estão sendo mais amparados quando comparado com outros momentos da educação pública, mas diretamente na EFE, não tenho essa mesma visão. Não, o amparo da prefeitura em muitos casos vem de forma tardia, e demora a se posicionar a fim de proteger o professor. Não. O próprio sistema tem condutas q tem q ser seguidas que faz com que essas violências sejam reincidente sem muitas punições. Não! Pois não temos um trabalho voltado para a abordagem desse tema, e não temos diretrizes para as ações cabíveis para tais situações. A prefeitura ainda falha muito quando se trata de colocar o professor em local de privilégio, logo ficando exposto muitas vezes a cenários de violência Não, pois não há políticas e projetos nas escolas que procurem resolver esses casos, apenas o famoso "levar para a coordenação e ficar sem o intervalo". Não. A educação física parece não existir
---	---	--	---

			para a prefeitura. Não há canais de escuta e muito menos formação. O que vejo é um abandono por parte da prefeitura. Infelizmente não, as violências citadas aqui é cultural, e precisamos reverter essa situação. Por exemplo: um amparo que a PMF seria iniciar com as formações para a nossa área. Não. Sinto que não existe suporte necessário, nem reconhecimento das dificuldades passadas no dia-a-dia. Eles recebem as reclamações, dizem que entendem, mas é quase um “se vire” Não, visto que não há uma assistência e formação necessária no sentido de conscientização da comunidade escolar sobre a importância da disciplina de educação física, do respeito que deve existir em relação aos professores e à disciplina. Não porque falta amparo enquanto nossa prática docente em suas diversas esferas. Para amparar, auxiliar, capacitar é preciso conhecer como funciona a educação física o que é educação física. Falta esse conhecimento ainda por parte da SME. Infelizmente não, não vejo esse colhimento pelo o contrário vejo que estamos na linha de frente todos os dias lhe dando com pais que possuem diversos problemas e algumas vezes acabam querendo descontar suas frustrações nos professores de seus filhos. Não... não temos espaço dentro da prefeitura. Não há formação para a educação física... e em um único encontro que houve, um professor pedagogo foi dialogar trazendo várias violências em suas falas, considerando o profissional menos inteligente, ou vinculado puramente ao aspecto físico. Não. muitas vezes a PMF apenas mascara o que acontece para divulgar os índices quantitativos das provas internas e externas da prefeitura. Porém não dá suporte necessário de materiais (muitas vezes tirados do nosso bolso), auxílio pedagógico de caminhada conjunta, incentivo, dentre outros. Acredito ser apenas um funcionário entre milhares de outros. Prefeitura faz o
--	--	--	--

			mínimo pela categoria dos professores. Amparado e acolhido não me sinto. Sinto-me refém de um sistema feito para dar errado. Ideologias que acabaram com o brilho escolar e tornaram o ambiente escolar um terreno minado. Não. Infelizmente, sinto que existe certa banalização quanto este tipo de violência, principalmente quando ocorre de professor efetivo para substituto. a própria gestão, muitas vezes demonstra esse posicionamento, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da disciplina de educação física na escola. não. Diversas situações de violência envolvendo pais de alunos e outros alunos foram presenciadas. Como professor, esses estudantes se encontram sob minha responsabilidade. Portanto, a gestão e a prefeitura como órgão gestor, carecem de ações ou medidas que barrem essas violências presenciadas e as quais me encontro sempre exposto. De jeito nenhum! Principalmente sendo professora substituta. Estou desamparada sendo colocada “no lugar que era ocupado por pedagogas”, que apesar de ser meu por direito, não foi bem aceito pelas mesmas. Os direitos básicos dos substitutos não são garantidos como carteira assinada, seguro desemprego e garantia de permanência na escola no ano seguinte. Não. Pelo o que vejo, a prefeitura sabe desses casos de violência existentes, mas não possui nenhuma ação de fato que traga algum tipo de punição para quem o pratica. Acredito também, que muitos casos não chegam ao conhecimento e por vezes é “abafado” pela gestão. De qualquer forma, não existe um acolhimento aos sujeitos lesados como também não há nenhuma ação que traga conscientização aos demais docentes e gestão, por mais que essa conscientização deveria vir de sua própria formação. Não. Apesar de ter muitas ações pensadas em melhorar casos de violência na escola, como semana lilás, semana da inclusão, entre outras, não há uma orientação, tampouco uma cobrança ou viabilidade para que essas ações aconteçam. O foco da prefeitura é somente números, avaliações externas, financeiro e coisas
--	--	--	--

			do tipo. Não vejo a educação e formação cidadã como um pilar do município de Fortaleza. As gestões escolares são reflexo dessa política, pois precisam atender às demandas e acabam negligenciando muitas outras questões. Não. Principalmente quando a escola se encontra em zona de perigo, com diversos dias e com vários episódios de tiros com feridos/mortes e não há psicólogos(as) na escola que atenda uma demanda de violência externa que chove dentro dela. Para piorar, somos obrigados a estarem na escola mesmo com tiroteio rolando ao redor. Infelizmente, todos sentem essa violência. Foi criado um grupo no whatsapp com intuito de informar como está a comunidade e não estivermos, de repente, no fogo cruzado, mas não é fidedigno e já tive que parar minha moto a poucos metros de tiros e tiros, mas minutos depois "segue a vida", "vida normal"... área verde, pode trabalhar. Já estive na quadra e a mãe de uma criança estava lá mais cedo para buscá-lo, pois estava tendo tiroteio ao redor. E lá da quadra só escutava os fogos e tiros. A segurança passa longe
Parcialmente Algumas situações extrapolam poder público Nem todos são atendidos Gestão escolar sim, prefeitura e sme não Presença de outros profissionais (Ex: psicólogos.	Aqueles(as) que consideram se sentir acolhidos(as) parcialmente revelam que nem todos(as) são atendidos, ou que a gestão escolar atende e a prefeitura não. Ademais, há que compreender que isso se dá pois tais problemas extrapolam o poder público. Enquanto outros entendem a necessidade da presença de outros profissionais.	Nessa categoria estão aqueles que consideraram parcialmente acolhidos, dentro dessa compreensão é reforçado que há apoio da Gestão Escolar mas da prefeitura em si, ou a secretaria da educação não. Além do mais está o fato de que nem todos da rede são atendidos, como também é reforçado a pertinência de outros profissionais como da área da psicologia, entendendo que nem todas as demandas podem ser resolvidas pelo professor. Outro sujeito infere que essas questões extrapolam o poder público.	Não totalmente Em parte, pois sabemos que algumas situações também extrapolam o poder público Eu, quando precisei, fui atendido. Mas não considero ser essa a relação de amparo a ser vivida por outros Pela gestão escolar sim, entretanto essa não tem poder de mudar a relação com a prefeitura. Em relação aos distritos, SME e a prefeitura me sinto sub-representado nas pautas, poderíamos avançar muito mais. Não muito. Seria muito importante ter profissionais da área da psicologia presentes permanentemente nas instituições para um apoio maior em diversos casos. Tudo tem sido demanda da escola e, principalmente do professor, que tem que entender a realidade, como lidar com ela para só depois poder fazer seu trabalho que é ensinar. Muitas vezes perdemos mais tempo resolvendo diferentes problemáticas que deveriam ser resolvidas por outras instâncias e profissionais, do que fazendo nosso

			trabalho. E tudo isso precisa ser repensado pela rede.
Não responderam de forma direta Nunca informei e acho que não daria nada (silenciamento?) Ausência de amparado para colegas Necessidade de mais ações Necessidade de canal que aproxima família x escola Há coisas que não cabem a PMF	Aqueles que de alguma forma não responderam diretamente expõe por meio da sua fala a percepção de colegas que não foram amparados e também posturas como silenciamentos. Dentro disso, alguns pontos são apontados como necessidade de mais ações e necessidades de um canal que aproxima família x escola. Enquanto outros entendem que há coisas que não cabem a PMF.	Aqueles que estão aqui são os que não responderam a pergunta de forma direta com “sim”, “não” ou “mais ou menos” por exemplo. Dentre esses, há o anúncio de que não buscou denunciar por entender que nada seria feito. Outros insere que há uma série de colegas que não são amparados, como também há necessidade de mais ações, dentre elas é colocado a urgências e um canal que aproxima família x escolar. Contudo, uma pessoa cita que há coisas que não cabem a PMF	Nunca entrei em contato para informar as situações vivenciadas aqui. Nunca cheguei a denunciar nada.. mas acredito que se denunciasse não daria em nada. Acredito que precisam de mais ações sobre a temática, não só em uma data do ano, uma data do calendário. Como o público é o que está com muito contato com as violências de forma geral, mais ações de conscientização são sempre muito necessárias, não só para os alunos, mas também para todos os profissionais escolares. Em relação ao que vivencio/ presencio, não vejo nada que a PMF pudesse me amparar. É algo que depende mais do diálogo com a gestão. Mas sou consciente de que há colegas sofrendo assédio moral (de gestores, de alunos e pais de alunos) e trabalhando sem condições estruturais e que, nessas questões, os profissionais de educação física não tem nenhum amparo ou acolhimento. Eu acredito que é uma realidade muito difícil de estarmos lidando dentro da escola, os alunos trazem de casa uma educação que não temos acesso, não sabemos exatamente o que se passa e muitas vezes a realidade que ele convive em seu lar é de violência o que explica muito de seu comportamento. Nós professores hoje fazemos além de tudo o papel de família, somos nós que acolhemos essas crianças que muitas vezes nem sabe o que é ter carinho e atenção em seu lar. Eu acredito que para haver mudança o problema tem q ser resolvido lá na raiz, através do diálogo com os pais, de escuta ativa, de busca de mudança de comportamento dentro das famílias para que essas crianças não convivam com a violência. Eu como professora não me sinto segura em tratar de ações violentas com meu alunos e de repente ser mal interpretado por alguma família, pois sabemos que nós somos o lado mais fraco da corda, tentar bater de frente é tolice. A prefeitura precisa ter um canal direto entre pais e comunidade escolar para que haja de fato uma mediação verdadeira e que faça diferença

			para a escola no sentido de melhoramento no acompanhamento da realidade dessas famílias das quais as crianças frequentam a escola. Na área da saúde por exemplo há um agente comunitário que interroga as famílias sobre diversos assuntos relacionados à saúde, por que não haver um agente escolar tratando de assuntos relacionados à educação? Um acompanhamento regular. Isso nos trariam bons resultados
--	--	--	---