



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

RICARDO MANOEL DE OLIVEIRA ZAMBELLI

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE
PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPINAS-SP**

CAMPINAS

2019

RICARDO MANOEL DE OLIVEIRA ZAMBELLI

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE
PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPINAS-SP**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, na Área de EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE.

Orientadora: PROF.^a DRA. ELAINE PRODÓCIMO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO RICARDO MANOEL DE OLIVEIRA ZAMBELLI E ORIENTADA PELA PROF.^a DRA. ELAINE PRODÓCIMO.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

Z14v Zambelli, Ricardo Manoel de Oliveira, 1988-
Violência escolar : perspectivas de professores/as de Educação Física
acerca das Escolas de Tempo Integral em Campinas-SP / Ricardo Manoel de
Oliveira Zambelli. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física.

1. Escolas de tempo integral. 2. Educação física escolar. 3. Violência
escolar. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School violence: perspectives of Physical Education Teachers
about full time school in Campinas-SP

Palavras-chave em inglês:

Full time school

School physical education

School violence

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Olívia Cristina Ferreira Ribeiro

Eliana Ayoub

Data de defesa: 26-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8267-6343>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.onpq.br/3611919831333397>

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elaine Prodócimo

Orientadora

Prof.^a Dra. Olívia Cristina Ferreira Ribeiro

Membro Titular

Prof.^a Dra. Eliana Ayoub

Membro Titular

ATA DA DEFESA COM AS RESPECTIVAS
ASSINATURAS DOS MEMBROS ENCONTRA-SE NO
SIGA/SISTEMA DE FLUXO DE DISSERTAÇÃO/TESE E
NA SECRETARIA DO PROGRAMA DA UNIDADE.

DEDICATÓRIA

*Às amorinhas doces, brincam felizes e alegam o nosso pomar;
Às estrelas brilhantes, iluminam os céus e nos fazem sonhar;
Aos encontros de cada dia, esperança, paz, luz e sabedoria.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus por iluminar meus passos nessa caminhada e a Nossa Senhora Aparecida por mais essa graça alcançada.

A minha família e amigos/as, fonte de vida, força e mansidão, pelo suporte nesses tempos corridos, com muito carinho e compreensão.

A companheira amada, com toda a alegria espalhada pela casa, por escrever essa história comigo, com abraços apertados e cheios de sorrisos.

A inspiração para os meus dias, elo professor-estudante, palavras e movimentos soltos pela escola, pensamentos errantes.

A orientadora Elaine Prodócimo, pela dedicação em compartilhar conhecimentos e experiências ao longo de toda a minha formação.

RESUMO

A ampliação da jornada escolar é um tema em destaque para a educação básica brasileira, haja vista o crescente número de Escolas de Tempo Integral (ETIs) em todas as regiões do país. Na esteira do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, a Prefeitura de Campinas criou, em 2014, o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI”, implantado em seis escolas da rede pública municipal de ensino fundamental. O presente estudo buscou compreender como a violência escolar é percebida e problematizada pelos/as professores/as de Educação Física em seus diferentes contextos de atuação no cotidiano escolar das ETIs. A pesquisa de natureza qualitativa teve como fonte entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e dois professores de Educação Física, sendo um/a voluntário/a de cada ETI. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. As informações foram analisadas a partir do método de Análise de Conteúdo. Entre os resultados encontrados, destacam-se as diferentes perspectivas dos/as professores/as acerca dos conceitos de violência e violência escolar; os relatos de casos, os contextos e os aspectos que possivelmente influenciam a incidência desse fenômeno nas ETIs; as relações de convivência entre os membros das comunidades escolares; as linhas de convergência entre a ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes nas escolas e o aumento dos casos de violência; e as ações pedagógicas e os projetos desenvolvidos nessas instituições de ensino para lidar com a violência escolar. As tensões e contradições apresentadas no estudo retratam a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, sejam elas de tempo parcial ou integral.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral, Educação Física Escolar, Violência Escolar.

ABSTRACT

The extension of the school day is a prominent theme for Brazilian basic education, with a view to the growing number of full time schools in all regions of the country. In the wake of the National Education Plan, for the 2014-2024 decade, a Campinas city hall created in 2014 the Pilot Project “School of Integral Education”, implemented in six schools of the municipal public elementary school. The present study sought to understand how school violence is perceived and problematized by Physical Education teachers in their different contexts of action in the full time schools. The qualitative research had as source semi-structured interviews with four female and two male Physical Education teachers, being one volunteer from each full time school. The conversations were recorded and later transcribed in full. The information was analyzed using the Content Analysis method. Among the results found, highlighted the different perspectives of teachers on the concepts of violence and school violence; the cases, contexts and aspects that possibly influence the incidence of this phenomenon in full time school; coexistence relations between the members of the school communities; lines of convergence between the increase of students' length of stay in schools and the increase in cases of violence; and pedagogical actions and projects subject to teaching practices to deal with school violence. The reflections and contradictions presented in the study, they portray the reality of most Brazilian public schools, whether part time or full time.

Key words: Full Time School, School Physical Education, School Violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico Atlas da Violência 2018.....	35
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre o aumento de tempo e a educação integral.....	21
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EEI	Escola de Educação Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Campinas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Apresentação	14
Introdução	19
1. Metodologia	27
Caracterização dos/as professores/as.....	31
2. Tensões e contradições	34
2.1. Perspectivas sobre a violência e a violência escolar	
Violência.....	34
Violência escolar.....	38
2.2. Manifestações da violência escolar nas ETIs	
Casos, contextos e possíveis influências.....	44
Relações de convivência.....	53
Linhas de convergência.....	63
2.3. Estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs	
Ações pedagógicas e projetos das escolas.....	67
3. Considerações Finais	76
Referências	79
Apêndice I: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	84
Apêndice II: Carta de autorização para realização da pesquisa.....	86

Bola de gude, bola de meia.

Há um menino, há um moleque
Orando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que
Eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me
Alcança o menino me dá a mão.

Fernando Brant, Milton Nascimento.

APRESENTAÇÃO

No alto da Torre do Castelo¹ observo a Rosa dos Ventos, instrumento de navegação utilizado para auxiliar a localização de determinado corpo ou objeto em relação a outro. Entre diversos caminhos, direções e sentidos, escolhas importantes me trouxeram aqui. E quem é o sujeito que sou?

Primeiro rumo ao norte e agradeço a Deus pelo dom da vida, sigo na caminhada com fé, esperança e amor. Mais adiante, nessa mesma direção, encontro a minha família, onde sou neto, filho, sobrinho, primo, padrinho, irmão, companheiro e amigo. Conversamos alto, rimos com carinho, lembramos nossa infância e nos abraçamos sempre. E o menino que ora no meu coração, também é curioso, sonha e resiste.

Nascido e criado na periferia de Campinas, eu tive a oportunidade de estudar, cantar, tocar, brincar, jogar, nadar e lutar ao abrigo das asas de uma grande guerreira, obrigado mãe! Anos mais tarde, incentivado pela experiência de ensinar Karate em um projeto social na escola pública, escolhi cursar Educação Física e avistei novos caminhos na Universidade Estadual de Campinas (FEF-Unicamp).

Em minha trajetória acadêmica e profissional, colaborei nos projetos de extensão em Lutas (Escolinha de Lutas e Karate-FEF), participei dos grupos de estudo e pesquisa sobre violências (GEPEVs), Educação Física escolar (EscolaR) e Escolas de Tempo Integral (ETI). Em meio a esse cenário, estudei a relação entre a violência escolar e a prática de Lutas na escola. Trabalhei em clubes e academias, mas encontrei na escola o meu espaço para atuar. Hoje, me reconheço como um professor-estudante no processo de ensino e aprendizado, na construção e reconstrução do conhecimento, do pensar certo, da curiosidade crítica que me motiva a compreender outras perspectivas acerca do fenômeno da violência escolar.

A questão inicial — Quem é o sujeito que sou? — aponta para um pensamento que me acompanha há algum tempo. Essa reflexão, de certa forma, aproxima as forças que entrecruzam a minha existência e as relações de poder às quais

¹ A “Torre do Castelo” é um dos patrimônios históricos de Campinas. Com 27 metros de altura e capacidade para 250 mil litros de água, o “Castelo d’água” foi construído na década de 1930 para abastecer os bairros na região norte da cidade. As seis janelas do mirante proporcionam uma visão em 360 graus do município.

estou submetido. Ao inferir que o significado de uma palavra não está nela própria, entendo que a ação de me apresentar, manifestar minhas ideias e convicções ou expor meus sentimentos, por exemplo, também não se encerra em mim, está sempre em relação com o outro. Trata-se de uma ação extremamente complexa em que, dependendo do contexto em que estou inserido ou das pessoas com quem me relaciono, são atribuídas diferentes atitudes. E isso está ligado à ideia de normalidade, ou seja, do que se espera de mim em relação ao lugar que ocupo.

Portanto, falar de mim compreende falar da minha origem afrodescendente, minha família, minha crença religiosa, meu estado civil, minhas experiências na Universidade Estadual de Campinas onde cursei a graduação e a pós-graduação, a pesquisa que desenvolvo na área de Educação Física e Sociedade, a profissão de professor, a classe social menos favorecida a qual pertencço, os trabalhadores, os partidos e os políticos que me representam, entre tantas outras infinitas variáveis às quais estou sujeito. E, ao me identificar como sujeito, entendo que estou sempre em relação com o outro e que o exercício de poder consiste em conduzir condutas, as minhas ações sobre as ações dos outros e as ações dos outros sobre as minhas ações. Como uma teia que nos captura de diversas formas e, independente dos caminhos que escolhemos trilhar, sempre estaremos conectados uns aos outros.

Caminhos submetidos ao acesso e às oportunidades, caminhos que podem ou não ser trilhados, escolhas que dependem do direcionamento e da influência do outro. Refletindo sobre esse ponto, outro questionamento me ocorre — seria possível mapear os caminhos, decifrar as escolhas, descobrir aquilo que faz com que determinado sujeito pense de determinada forma, o que o torna quem ele é? Pensando na minha trajetória acadêmica e profissional, por que escolhi Licenciatura em Educação Física? Por que cursar a pós-graduação? O que me faz querer estudar a violência escolar? O que me motiva a trabalhar em uma Escola de Tempo Integral? Em uma breve analogia com a Matemática, me parece uma complexa soma de vetores difícil de ser resolvida, pois cada vetor não se encerra em si mesmo, é como se fosse o vetor resultante de uma soma anterior.

Nessa caminhada de professor-estudante, escolhi estudar as perspectivas de outros/as professores/as de Educação Física sobre a violência escolar nas Escolas de Tempo Integral, pois busco compreender como esse fenômeno é percebido e

problematizado em suas práticas pedagógicas, nos diferentes contextos do cotidiano escolar. Nessa pesquisa, os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, e os discursos pedagógicos chamam a atenção para as diversas formas como a violência escolar se manifesta nas ETIs, em relação à sua estrutura, a implementação do projeto e as relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar. Eis o desafio, conhecer e interpretar esses discursos pedagógicos, entender o contexto em que eles estão inseridos, decifrar as forças que os atravessam e perceber as relações de poder que existem dentro e fora do ambiente escolar.

Devaneios sobre uma ampulheta

Ampulheta ou relógio de areia é um dos instrumentos mais antigos para medir uma fração de tempo. Constituída por duas âmbulas cônicas transparentes que se comunicam por um pequeno orifício no vértice, certa quantidade de areia passa lentamente de um compartimento para o outro.

Em seu diário, o dramaturgo francês Jules Renard (1864-1910) usou como figura de linguagem o movimento da areia na ampulheta para expressar o jogo entre a razão e a emoção, *“O amor mata a inteligência. O cérebro faz de ampulheta com o coração. Um só se enche para esvaziar o outro”*. Para o autor, o cérebro se esvazia a medida que o coração se enche, matando portanto a inteligência. Nessa parte da apresentação, utilizarei a imagem da ampulheta para ilustrar algumas reflexões, devaneios a partir de/sobre um instrumento de controle com características específicas, constituído por uma dinâmica marcada por disputas e finalidades bem delineadas.

Começemos pelas extremidades. Duas circunferências de diâmetro amplo, que se alternam constantemente nas posições de topo e base. Imagine que o topo seja o “início” para o movimento da areia, melhor dizendo, para milhares de partículas originadas dos mais variados minerais por meio de longos processos de fragmentação das rochas, por ação do vento, da água ou da erosão do solo. Diante dessa diversidade, note que os grânulos começam suas jornadas em lugares diferentes. Alguns estão mais próximos do orifício, enquanto outros iniciam de um ponto mais afastado. Parte deles segue pelo centro, mais próximos do vértice, já outros percorrem o caminho pelas periferias. E ainda, mais rente ao vidro, há uma parcela que interrompe a trajetória e

deixa a parede empoeirada. Perceba também que, mesmo com uma porta de entrada ampla, o universo das areias é infinitamente maior do que a quantidade de ampulhetas disponíveis. Considerando a capacidade de carga que cada uma delas pode suportar, existe um limite, uma quantidade ideal de areia para que o instrumento funcione “perfeitamente”.

Olhemos agora para a outra extremidade, a base como ponto de chegada das areias, o “final” do percurso. Conforme o tempo passa, as partículas se estreitam para passar pelo orifício no vértice e se amontoam na âmbula inferior. A disputa por um lugar no chão da ampulheta é constante, a pressão aumenta e novos arranjos são estabelecidos, mas não o suficiente para romper a estrutura de vidro. O movimento das areias perde força e estagna. Para reiniciar o movimento das areias, o recurso pós-trajetado é a reviravolta na ampulheta, geralmente motivada por forças externas. Dessa forma, a ação continuada torna o movimento e a disputa constantes.

Vamos ao ponto central, o vértice, o devaneio. Primeiro, entendo que ele seja um dos elementos estruturais para que o instrumento possa cumprir com sua função, a de marcar uma fração de tempo. Ao estreitar a passagem das areias, o pequeno orifício normaliza o ritmo da descida e assujeita cada partícula ao único caminho existente. E quais são as forças que forjam esse canal? O tensionamento dessa estrutura decorre de (macro) influências externas? O que molda essas ampolas? O que conseguimos observar no rearranjo das areias ao se relacionarem e se friccionarem constantemente nessa estrutura? Uma ampulheta maior representa uma cópia integral da estrutura comum? Existem outras possibilidades de movimento para que essas areias deixem outras marcas no tempo?

Por fim, muito distante de uma escrita conclusiva e cada vez mais capturado pelo movimento incessante do eu-areia, reflito se inserido no giro constante da minha ampulheta seria possível compreender, com certa nitidez, o que se passa na ampulheta do outro?

A partir da fundamentação teórica retratada na introdução, apresentamos assuntos pertinentes ao estudo, como o contexto histórico da implementação das ETIs no Brasil e no Município de Campinas-SP e os conceitos sobre violência e violência escolar, que são retomados ao longo do texto. Ainda, justificamos a relevância dessa pesquisa e estabelecemos seu objetivo. No primeiro capítulo delineamos a metodologia

de pesquisa empregada e caracterizamos os/as professores/as entrevistados/as. No segundo capítulo, discutimos os resultados obtidos a partir dessas entrevistas, os dados são apresentados de acordo com as categorias e subcategorias analisadas. Para concluirmos a dissertação, trazemos a síntese das ideias aqui apresentadas, além de reflexões sobre a possibilidade de novas pesquisas na área.

INTRODUÇÃO

A ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas é um tema relevante no contexto político-pedagógico brasileiro, visto o crescente número de escolas que se organizam para atuar como Escolas de Tempo Integral (ETI). Em todas as regiões do país, Estados e Municípios buscam implementar políticas educacionais para atender à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. A meta número 6 do PNE estabelece a oferta de educação em tempo integral, no mínimo, em 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2014).

O debate em torno da educação integral no Brasil tem como referência o movimento liberal reformador da Escola Nova, do início do século XX. A corrente pedagógica escolanovista relacionava a reformulação da escola com a valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. Nesse sentido, os movimentos que a formaram tinham como base o entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida (CAVALIERE, 2002). O movimento escolanovista teve grande influência na educação brasileira por meio de educadores e intelectuais liderados por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, intitulados por Afrânio Peixoto como os “Três Cardeais da Educação Brasileira” (LEMME, 2004).

De acordo com Cavalieri (2010), a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas. Em 1932, 26 intelectuais escreveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo” que propunha a reforma educacional no país. Segundo a autora, a ideia de educação integral presente no manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcançasse diversas dimensões de sua formação.

Ações como a ampliação da jornada escolar e da duração do ano letivo, além da organização de escolas-classe e escolas-parque estavam presentes nos textos de Anísio Teixeira desde 1930. Em 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, essas ideias se concretizaram (CAVALIERE, 2010). Ainda, em

consonância com os pensamentos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro, nos anos 1980.

Nesse período, a discussão sobre a educação básica pública foi ampliada e refletiu na Constituição Federal de 1988; Lei n.º. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA); Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). No tocante a escola de tempo integral, a Lei n.º. 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB) regulamenta a distribuição e a aplicação de recursos financeiros para cada tipo de estabelecimento de ensino; o Decreto n.º. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Programa Mais Educação – PME) trata da ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes na escola, mediante oferta de educação básica em tempo integral; e a Lei Federal n.º. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional da Educação – PNE) estabelece metas para a implementação de ETIs.

Nessa esteira, a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) instituiu por meio do Decreto Nº 18.242, de 24 de Janeiro de 2014 e da Resolução 05/2014, de 10 de Março de 2014 o Projeto Piloto das “Escolas de Educação Integral – EEI²”, implantado inicialmente em duas escolas da rede e, posteriormente, em mais quatro, no total de seis escolas participantes. Nesse documento, a concepção de Educação Integral propõe que o aumento da jornada escolar represente a ampliação de oportunidades e situações de aprendizado significativas, considerando o sujeito em sua condição multidimensional:

Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os diversos espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente (CAMPINAS, 2014 p.8).

A estrutura educacional apresentada no projeto aponta para reflexões necessárias quanto à prática pedagógica, no que diz respeito à criação de projetos, aulas, estratégias e formas de avaliação dos/as estudantes, articuladas e sustentadas pelo

² Denominação proposta pela Prefeitura Municipal de Campinas na concepção do Projeto Piloto das "Escolas de Educação Integral - EEI".

planejamento e trabalho coletivo dos/as profissionais das escolas, bem como a importância da formação continuada.

Tratar da temática do aumento da jornada escolar abrange fatores diversos, pois envolve mudanças na estrutura física, curricular e também humana. Não basta aumentar o número de horas do estudante na escola descuidando da organização escolar. Com base nessa reflexão, o quadro abaixo, retirado do texto oficial da prefeitura, traz uma comparação entre as principais características da ampliação da jornada escolar e da educação integral compreendida no projeto piloto:

Quadro 1: Comparação entre o Aumento do Tempo e a Educação Integral.

AUMENTO DO TEMPO	EDUCAÇÃO INTEGRAL
Ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço.	Reformulação da escola, alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade.
Divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e a tarde atividades complementares.	Possibilidade de uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida.
Hiperescolarização: oferecer mais do mesmo.	Reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade.
Forma de dar ocupação aos alunos.	Cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível.
Aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos.	As crianças e os adolescentes são incentivados a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social.

Fonte: Projeto Piloto para as Escolas de Educação Integral (CAMPINAS, 2014).

Ao refletirmos sobre esses argumentos, é possível perceber o objetivo do projeto do município de, não apenas aumentar a permanência do estudante nas escolas, mas garantir uma educação de qualidade, que seja tão integral quanto o tempo de permanência na escola. Contudo, nas reuniões dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Escolas de Tempo Integral (EscolaR-ETI), da Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF-Unicamp), defendemos que todas as escolas devem

oferecer educação integral e de qualidade para os/as estudantes, independente da forma com que se organizam, seja com atendimento em tempo parcial ou mesmo com a ampliação da jornada escolar. Dessa forma, em consonância com o referencial teórico mais abrangente sobre as Escolas de Tempo Integral, optamos por utilizar a sigla ETI nesse estudo.

Na resolução 05/2014, a organização do funcionamento e do trabalho pedagógico proposto para essas ETIs, com base na perspectiva de educação integral e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), pauta-se nos princípios de valorização das experiências extraescolares dos/das estudantes, promoção de uma postura investigativa, apropriação e produção de cultura, articulação com o mundo do trabalho e a tematização das questões de classe, gênero, sexualidade e étnico-raciais. Além disso, tem como objetivos educacionais a formação humana integral do estudante, o enriquecimento do seu universo de referências e o oferecimento de estrutura adequada e possibilidade concreta de produção de conhecimento e de trabalho educativo à comunidade escolar (CAMPINAS, 2014).

Frente aos princípios e objetivos estabelecidos no projeto da prefeitura, as diretrizes para a organização curricular dessas ETIs buscam ampliar o diálogo entre os saberes escolares, a cultura, as novas tecnologias, os conhecimentos sociais e toda a diversidade de aprendizado, a partir de uma estrutura diferenciada dos espaços, tempos e atribuições pedagógicas. Pautado na não fragmentação e não hierarquização dos componentes curriculares, o ensino e os estudos dos conteúdos escolares devem ser tratados de forma integrada e interdisciplinar com base em eixos de trabalho.

Esses eixos de trabalho compreendem a articulação entre os componentes curriculares e as práticas sociais, no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos/as estudantes. Eles proporcionam a construção e a mobilização do conhecimento em diversas áreas, além de sua contextualização na compreensão da realidade. Nessa forma de organização curricular, os processos pedagógicos fundamentam-se na integração entre as turmas, os componentes curriculares, as áreas e os ciclos, bem como no planejamento longitudinal, realizado de maneira coletiva, em equipes multidisciplinares.

Ao considerarmos a ressignificação dos tempos pedagógicos e dos espaços escolares, o caráter interdisciplinar dos componentes curriculares e o processo de ensino e aprendizado mediado por estratégias diversificadas e práticas inovadoras, refletimos sobre a convivência escolar nessas ETIs. Nesse contexto, discorreremos a respeito da dinâmica das relações de convivência entre professores/as, estudantes, suas famílias, equipe gestora e funcionários mediante a rotina de estudo e trabalho dessas escolas, especificamente acerca da percepção e problematização da violência escolar na perspectiva de professores/as de Educação Física.

Violência e violência escolar

Ao propormos a discussão sobre a violência escolar, consideramos o entendimento deste fenômeno a partir da definição dos conceitos de agressividade e violência. Freud (1996), em seu trabalho intitulado “O mal-estar na civilização”, inicialmente publicado em 1930, afirma que a agressividade é inata ao ser humano. O autor explica que a existência deste potencial está relacionada a um impulso que pode ser direcionado para atos de violência/destruição, ou para atividades ligadas à criação/construção. De acordo com o autor, a civilização tem o papel de organizar e controlar as forças instintivas do homem, gerando, portanto um mal-estar representado pela substituição de parte da felicidade presente na satisfação dos instintos, por uma parte de segurança garantida pela vida social. Assim, este impulso pode ser educado de acordo com o que é determinado culturalmente, ou seja, direcionado para atitudes aceitas socialmente.

Sobre a correlação entre agressividade e violência, Costa (1984) evidencia que, a ação agressiva ganha o sentido de ação violenta quando é percebida no sujeito violentador, na vítima ou no observador a intenção de causar dano ao outro. Com isso, quando se trata da pura expressão do instinto, ou quando não traduz um desejo de destruição, não é considerada como uma ação violenta. Assim, a agressividade que causa dano, denominada violência, advém do mesmo impulso que expressa o instinto criativo. Considera-se, portanto, a mesma agressividade, “[...] o que mudou foi como o meio acolheu este gesto, que de criativo passou a ser reativo” (VILHENA e MAIA, 2002, p. 42).

Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde – OMS (2002, p. 5) refere-se à violência como:

[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

Na definição proposta por Yves Michaud (1978, p. 20):

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (apud MICHAUD, 1989, p. 11).

A partir desses conceitos, entendemos a violência como um fenômeno social dinâmico, mutável de acordo com o momento histórico, a localidade e o contexto cultural. Seus significados, suas dimensões e representações passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam (ABRAMOVAY, 2006). No que tange à violência escolar, Blaya (2006) considera ainda não haver uma definição consensual sobre o tema, em vista disso, com o intuito de delinear o objeto de estudo dessa pesquisa, apresentamos diferentes concepções de autores que versaram especificamente sobre esse fenômeno.

A classificação descrita por Charlot (2002) compreende três tipos de violência escolar: a violência *na* escola, como aquela caracterizada por ações violentas que ocorrem dentro do ambiente escolar, mas não tem nenhuma relação com a instituição de ensino; a violência *da* escola, composta por ações, normas e posturas violentas contra os/as estudantes ou agentes escolar, típicas desse contexto; e a violência *à* escola que ocorre quando os/as estudantes agem de forma violenta contra a instituição de ensino e seus representantes.

O autor também considera que a violência escolar pode ocorrer em três níveis diferentes: a violência física, sexual, roubos, crimes e vandalismo; as incivildades, que contradizem regras de boa convivência, a exemplo de palavras grosseiras e falta de respeito; e a violência simbólica ou institucional, em que se

manifestam ações, normas e posturas violentas nas relações de força em meio ao ambiente escolar (CHARLOT, 2002; CHARLOT; ÉMIN, 1997).

Debarbieux (2006) utiliza o termo microviolências para se referir às incivildades — resultado de pequenas delinquências, pequenas infrações e agressões contra as pessoas — e ao *bullying*, entendido pelo autor como assédio entre pares.

Destacamos, também, o *bullying* e o *cyberbullying* como duas formas específicas de violência escolar relevantes ao presente estudo. O termo *bullying* originou-se na década de 1970, a partir dos estudos do pesquisador Dan Olweus, na Noruega. A expressão em inglês não possui tradução literal em português, mas refere-se a situações de violência cometidas de forma recorrente ao longo de um período de tempo, por um ou mais estudantes, com a intenção de causar danos físicos ou psicológicos à outra criança ou adolescente incapaz de se defender, em uma relação desigual de poder e com a presença de espectadores (CEREZO, 2009).

Esse fenômeno possui características específicas e, para categorizar os atos violentos como *bullying*, é fundamental observar cinco condicionantes: relação de poder assimétrica, na qual um estudante ou grupo de estudantes com maior poder físico ou social abusa de outro em condição inferior; ocorre entre estudantes, de modo que casos de violência entre estudantes e professores, por exemplo, não se enquadram como *bullying*; presença de espectadores que observam e até mesmo incitam os atos violentos; recorrência das situações de violência ao longo de um período de tempo (ALMEIDA, 2016).

Nos casos de *cyberbullying*, os atos violentos ocorrem de maneira virtual, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como em redes sociais, aplicativos de mensagens, e-mails e páginas *web*. Esse fenômeno, além de apresentar características semelhantes às do *bullying*, possui algumas particularidades, tais como a continuidade das situações de violência fora do ambiente escolar; maior alcance, audiência e duração por meio de sucessivos compartilhamentos na internet; capacidade para gerar exclusão das vítimas; e o aparente anonimato do agressor (GIMENÉZ et al., 2018).

Apesar de não ser considerada como uma violência, a indisciplina é outro tema recorrente no cotidiano escolar. De acordo com Aquino (2003) trata-se de um fenômeno caracterizado por condutas disruptivas, atitudes e comportamentos contrários

às regras do regimento escolar “afronta – declarada ou não – aos códigos normativos em vigor naquela instituição, sejam eles razoáveis, justos, recíprocos, ou não” (p. 9).

Nesse contexto, a partir da revisão de literatura, percebemos que a violência e a violência escolar podem ser discutidas por diferentes prismas teóricos. Nesse estudo, também buscamos compreender quais concepções melhor representam as perspectivas docentes acerca desse fenômeno.

Dessa forma, consideramos a relevância do presente estudo em razão do número reduzido de publicações que tratam da violência escolar sob a perspectiva de professores/as, especialmente do componente curricular Educação Física; da iminente preocupação com a incidência desse fenômeno no cotidiano das ETIs, onde a convivência e as relações sociais são intensificadas a partir do aumento do tempo de permanência na escola; e por se tratar de um projeto novo, implementado recentemente, que necessita ser estudado em suas diferentes vertentes.

Com isso, questionamos em que medida a ampliação da jornada escolar influencia na manifestação da violência escolar na perspectiva dos professores de Educação Física? Quais são as ações das instituições de ensino e dos atores escolares no sentido de esclarecer e conscientizar sobre esse assunto? As estratégias de ensino e as práticas pedagógicas orientam e promovem relações sociais respeitadas? Nesse interim, entendemos que a atuação dos/as professores/as assume um papel importante no enfrentamento da violência escolar, portanto, compreender suas percepções sobre essa temática é fundamental para nossa pesquisa. Com esse estudo buscamos compreender como a violência escolar é percebida e problematizada pelos/as professores/as de Educação Física em seus diferentes contextos de atuação no cotidiano escolar das ETIs.

1. METODOLOGIA

A realização dessa pesquisa está fundamentada na metodologia qualitativa, pois tem como objetivos: observar, compreender e significar os fenômenos que são objetos de estudo; entendendo a dinâmica dos pesquisados em seu local de atuação e de que forma os elementos do ambiente se combinam para configurar uma complexa rede de relações. De acordo com Thomas e Nelson (2002, p. 322):

A pesquisa qualitativa tem como foco a “essência” do fenômeno. [...] Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto. O pesquisador observa e coleta os dados no campo, isto é, no ambiente natural.

Com o intuito de considerarmos os diferentes pontos de vista entre as pessoas envolvidas com a pesquisa, utilizamos como fonte de informação a entrevista semiestruturada, entendendo que este instrumento metodológico, segundo Triviños (1987, p. 146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Esse mesmo autor ensina que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Ibid., 1987, p. 152). Dessa forma, as entrevistas tiveram um roteiro previamente elaborado, baseado nas questões norteadoras da pesquisa, sendo que as particularidades de cada situação de entrevista suscitaram novos questionamentos e direcionamentos, porém, sem fugir do tema principal.

O roteiro da entrevista foi organizado em quatro blocos de perguntas, que poderiam ser alterados de acordo com seu encaminhamento. O primeiro sobre informações pessoais, profissionais e acadêmicas mantendo o anonimato dos/as professores/as; o segundo relacionado ao seu entendimento sobre o fenômeno da violência escolar; o terceiro no tocante às suas percepções sobre a violência escolar na

ETI em que atuam a partir do relato de casos; e o quarto sobre a problematização do tema nos seus diferentes contextos de atuação no cotidiano escolar:

- Bloco 1: Idade, gênero, tempo de formação, local de formação, formação complementar, tempo de atuação na rede, tempo de atuação em ETI, outras experiências profissionais, atuação em outra rede, qual, e para quais turmas leciona.
- Bloco 2: O que você entende por violência e por violência escolar?
- Bloco 3: Ocorrem manifestações de violência na escola que você atua? Que tipos de violência ocorrem? Em que contextos ocorrem manifestações de violência na escola? Na sua percepção, o aumento do tempo de permanência do estudante na escola interfere na questão da violência? Quais fatores você acha que influenciam na violência? Como você descreve as relações pessoais na sua escola? Levando em conta essa temática da violência, como você descreveria sua escola?
- Bloco 4: Como você atua em relação às manifestações de violência? Você tem dificuldades de lidar com o assunto? E como a escola lida com a questão da violência? Há algum trabalho feito pela escola ou pela secretaria de educação com os/as professores/as sobre o tema?

Ao encontro do exposto e legitimando essa metodologia no campo da pesquisa social, Boni e Quaresma (2005, p. 75) explicam que a entrevista semiestruturada possibilita:

[...] uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que

estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Para a realização do estudo foi entregue uma Carta de Autorização à equipe gestora de cada uma das seis Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC). Posteriormente convidamos todos/as os/as dezessete professores/as de Educação Física que atuam nessas escolas para participarem como voluntários/as na pesquisa. A relação completa de nomes foi levantada por meio da lista de classificação funcional da Secretaria Municipal de Educação 2017/2018 e os contatos foram obtidos durante as visitas às EEIs. O fato de sermos colegas de trabalho facilitou a aproximação com os participantes.

O critério inicial para a seleção foi incluir no estudo um/uma professor/a de cada ETI. Realizamos um sorteio a fim de definir os/as seis a serem inicialmente entrevistados. Caso necessário, outros/as professores/as poderiam ser incluídos/as na pesquisa, pois foi adotado o critério de saturação para o levantamento dos dados. Dessa maneira, foram selecionados dois professores e quatro professoras que concordaram em participar da pesquisa, sem que houvesse a necessidade de substituição.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob o parecer número 2.475.055. As seis entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho de cada participante, entre os meses de abril e maio de 2018, em data e horário previamente combinados que não interferissem na rotina escolar. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os/as professores/as. As entrevistas tiveram, em média, a duração de 45 minutos cada, todas as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Após as transcrições, os textos foram devolvidos aos participantes que puderam sugerir correções em suas respostas, porém eles/as não as indicaram, mantendo o texto original obtido nas próprias entrevistas.

A organização e a análise dos dados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo descrita por Laville e Dione (1999), que consiste em fragmentar a estrutura e os elementos do material construído, para identificar suas diferentes características e extrair sua significação. Dessa forma, partimos do princípio de que:

Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será

preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.214).

Esse tipo de análise de conteúdo contém fases para sua concretização, quais sejam:

- O recorte de conteúdos: seleção de elementos que aparecem com frequência nas falas das entrevistas; formação de unidades significativas de acordo com o contexto da pesquisa;
- A definição das categorias analíticas: escolha de temas aos quais os elementos que foram recortados e que tem significados semelhantes se agruparão. Esse processo pode ser realizado por meio do modelo aberto (categorias surgem durante a análise), fechado (as categorias são definidas inicialmente, embasadas no campo teórico) ou misto (as categorias são definidas inicialmente, mas modificam-se devido às análises).
- A categorização final das unidades de análise: uma apreciação mais profunda das relações entre os elementos e os temas, além de possíveis reagrupamentos destes nas categorias delimitadas.

É importante atentar para o fato de que as duas primeiras fases são complementares e não existe uma regra específica quanto à ordem de desenvolvimento de cada uma. Isto é:

Nenhuma regra obriga a proceder em primeiro lugar ao recorte: pode-se fixar inicialmente as categorias para, em seguida, recortar os conteúdos. Aliás, como veremos, as duas operações de escolha das categorias e de recorte dos conteúdos são conduzidas de maneira paralela e se enriquecem mutuamente: os conteúdos sugerem novas categorias, que levam, por sua vez, a uma leitura mais profunda do discurso. (Ibid., 1999, p. 217).

Com base no exposto, a presente pesquisa se utilizou do modelo aberto, e foram definidas as seguintes categorias e subcategorias analíticas:

- Perspectivas dos/as professores/as de Educação Física sobre os conceitos de violência e violência escolar;
- Manifestações da violência escolar nas ETIs: Relatos de casos de violência escolar, os contextos em que eles ocorrem e os aspectos que possivelmente os influenciam; As relações de convivência entre os atores da comunidade escolar; e A correlação entre a implementação das ETIs e o fenômeno da violência escolar;
- Estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs: As ações pedagógicas e os projetos da escola.

Caracterização dos/as professores/as

Nesse estudo, com o intuito de preservarmos a identidade dos/as professores/as entrevistados/as, foram escolhidos nomes fictícios para eles/as e para as escolas onde atuam. Suas idades foram aproximadas e informações específicas que poderiam levar à identificação dos/as participantes sobre a trajetória acadêmica e profissional também foram omitidas.

No tocante à organização das ETIs pesquisadas, uma delas oferece a Educação de Jovens e Adultos/anos finais do ensino fundamental (EJA) para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desproteção e violação de direitos e em cumprimento de liberdade assistida; duas atendem somente os anos iniciais do ensino fundamental (turmas de 1º ao 5º ano); e três atendem os anos iniciais e finais do ensino fundamental (turmas de 1º ao 9º ano).

André tem entre 45 e 50 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Pública Estadual, no final dos anos 1990. Especializou-se na área do treinamento físico e trabalhou em academias por mais de dez anos. Na mesma época, foi

professor em uma rede estadual de ensino e exerceu a função de coordenador de um programa de ampliação da jornada escolar. Há menos de cinco anos, ingressou na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), na **ETI Cajueiro**, onde leciona para turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Clara tem entre 45 e 50 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Privada, no início dos anos 1990. cursou duas especializações na área educacional, entre 2005 e 2010. Foi professora em uma rede estadual de ensino, entre as décadas de 1990 e 2000. Ingressou na RMEC no início dos anos 90 e, há mais de dez anos, removeu-se para a **ETI Manacá**, onde leciona para turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Ester tem entre 50 e 55 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Privada, no início dos anos 1990. Fez cursos de formação nas áreas terapêutica, educacional e do treinamento físico. Trabalhou em academias por mais de dez anos e, atualmente dedica-se ao treinamento personalizado concomitante à docência na escola. Ingressou na RMEC no início dos anos 2000 e, há menos de cinco anos, removeu-se para a **ETI Araucária**, onde leciona para turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Juliana tem entre 35 e 40 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Pública Estadual, no final dos anos 1990. Concluiu o mestrado em uma Universidade Pública Estadual e especializou-se na área da dança. Ingressou na RMEC no início dos anos 2000 e, há mais de cinco anos, removeu-se para a **ETI Pitangueira**, onde leciona para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. No início dos anos 2010, também atuou como articuladora de um programa de ampliação da jornada escolar, nessa mesma escola.

Rogério tem entre 55 e 60 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Pública Estadual, no final dos anos 1980. Especializou-se nas áreas de jornalismo esportivo e formação docente. Foi professor em uma rede estadual de ensino

no início dos anos 2000. Há mais de 15 anos, ingressou na RMEC na *ETI Jequitibá*, onde leciona para os anos iniciais do ensino fundamental.

Laura tem entre 30 e 35 anos, formou-se em Educação Física por uma Universidade Pública Estadual, em meados dos anos 2000. Especializou-se nas áreas do treinamento físico e educação física escolar. Foi professora em escolas privadas e, atualmente dedica-se à arbitragem esportiva concomitante à docência na escola. Ingressou na RMEC no início dos anos 2010 e, há mais de cinco anos, removeu-se para a *ETI Ipê*, onde leciona para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo seguinte, discutiremos os resultados do estudo a partir das categorias levantadas trazendo trechos das entrevistas realizadas com esses/as professores/as.

2. TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Ao refletirmos sobre os discursos dos/as professores/as de Educação Física acerca da violência escolar nas ETIs, estabelecemos relações entre os diversos pontos de vista e a fundamentação teórica específica sobre o tema. Por um lado, reconhecemos o desafio de analisar os discursos pedagógicos e compreender os contextos em que estão inseridos, por outro, percebemos a dimensão do fenômeno que nos propomos a discutir nesse estudo.

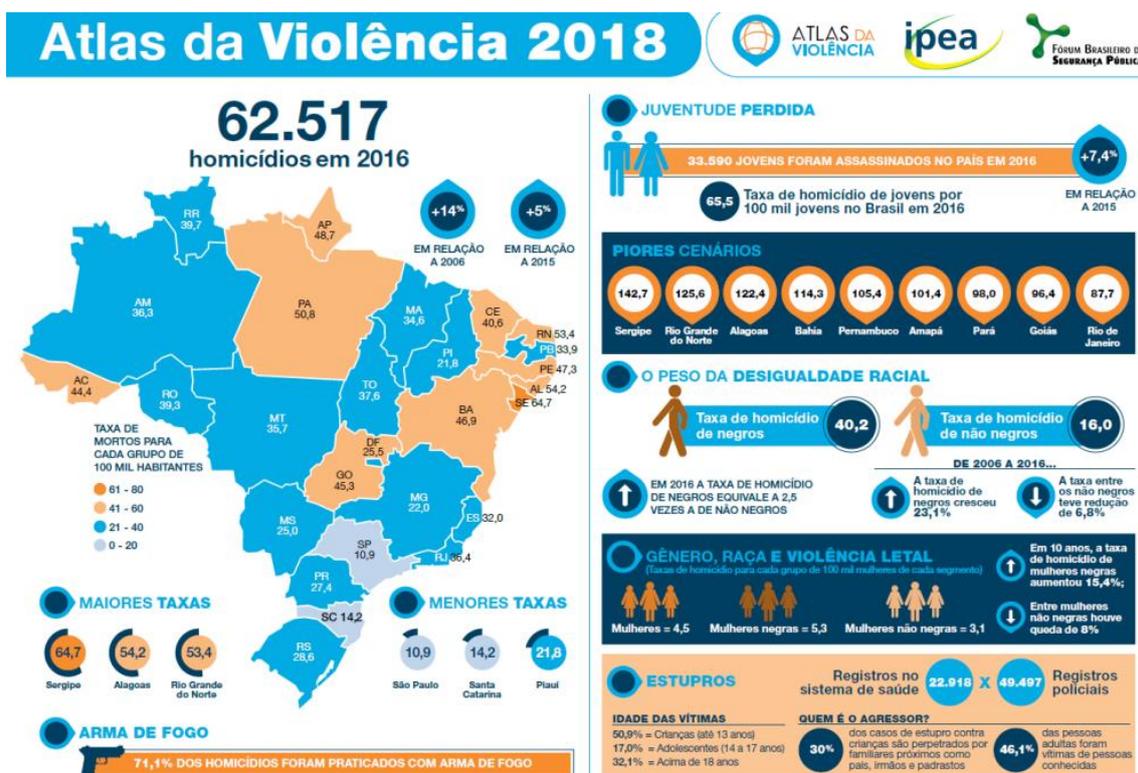
A partir dessas entrevistas, como apontado anteriormente, levantamos os seguintes temas para análise: na categoria Perspectivas sobre a violência e a violência escolar, discutiremos os diferentes pontos de vista dos/as professores/as de Educação Física acerca dos conceitos de violência e violência escolar. Em seguida, na categoria Manifestações da violência escolar nas ETIs trataremos dos relatos de casos de violência escolar, bem como os contextos em que eles ocorrem e os aspectos que possivelmente os influenciam; as relações de convivência entre os atores da comunidade escolar e a correlação entre a implementação das ETIs e o fenômeno da violência escolar. Por fim, na categoria Estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs, refletiremos sobre os projetos desenvolvidos pelas escolas e as ações pedagógicas dos/as professores/as.

2.1. Perspectivas sobre a violência e a violência escolar

Violência

A violência e a violência escolar constituem o assunto principal desse estudo, decorrente da nossa preocupação com a grande incidência desses fenômenos no cotidiano escolar e no contexto social em que vivemos. No Brasil, índices alarmantes de violência chamam atenção para esse problema, conforme aponta o último levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), divulgado no Atlas da Violência de 2018.

Figura 2: Infográfico Atlas da Violência 2018



Os dados apontam para um crescimento considerável das taxas de homicídios e feminicídios nos últimos anos, principalmente entre jovens e negros/as. Além disso, destacam que dos 62.517 homicídios em 2016, 71% foram praticados com arma de fogo. Outra questão bastante preocupante diz respeito aos casos de estupro, cuja soma dos registros policiais e do sistema de saúde ultrapassaram o número de 70 mil ocorrências. Ainda, a pesquisa revela que em 50,9% dos casos as vítimas são crianças de até 13 anos, dos quais 30% dos agressores são familiares próximos, como pais, irmãos e padrastos. (BRASIL, 2018).

Com o objetivo de compreendermos como esse fenômeno é percebido e problematizado pelos/as professores/as de Educação Física, em seus diferentes contextos de atuação no cotidiano escolar das ETIs, destacamos trechos das entrevistas que retratam os seus diferentes pontos de vista acerca dessa temática. Especificamente sobre a violência, Laura afirmou o seguinte:

“[...] acho que a violência abrange muitas coisas. Acho que qualquer ato que fira a integridade física ou a integridade moral – eu não sei se

chama assim “integridade moral” – mas que fira uma pessoa emocionalmente, ou fisicamente, ela pode ser considerada um ato de violência. E aí a gente tem uma gama muito grande, se a gente fosse classificar os tipos de violência” (Laura).

A professora compreende a violência a partir da intencionalidade do ato, por causar danos físicos, morais ou emocionais à outra pessoa, concordando com as definições de violência apresentadas no presente estudo (COSTA, 1984; MICHAUD, 1989; OMS, 2002), não leva em conta a ação em si, mas a intenção, o que é esperado para uma compreensão adequada sobre o fenômeno segundo a literatura sobre o tema.

Mais um ponto que nos chama atenção em sua fala é o fato dela também considerar o aspecto psicológico da violência, pois existe uma tendência em evidenciar a violência física como mais grave, provavelmente por causar danos evidentes, visíveis, contudo, a violência psicológica pode causar tanto ou ainda mais danos que a física.

Outra questão interessante diz respeito à classificação dos tipos de violência, em que ela reconhece existir diferentes formas desse fenômeno se manifestar (CHARLOT, 2002), embora não elenque em sua fala a quais tipos se refere.

Em outra perspectiva, Clara e Ester discorrem sobre a definição de violência a partir das possíveis causas desse fenômeno, como os fatores familiares e sociais (BLAYA, 2006):

“A violência, ela vem do ambiente familiar primeiro, não adianta. Ela só é reproduzida devido ao ambiente familiar, ela se reproduz na sociedade e aqui não é diferente. A violência é aquela do trato, do respeito pelo ser humano, seja ele qual for, se ele é pequenininho, o ser humano como ser humano.” (Clara).

“A violência em geral, o que eu vejo em nossos alunos e sociedade... Eles reproduzem exatamente aquilo que eles aprenderam. Aquela tal história ‘quem agride, agredido é’ é real. Então, quando a gente fala de um aluno, de um adolescente ‘nossa, como esse cara é maldoso’, ‘nossa, esse cara tinha que ser expulso’, ‘ah, esse não tem mais jeito não’, mas a hora que você começa a conhecer o aluno [...] você fala ‘nossa senhora, esse rapaz é um sobrevivente.’” (Ester).

A respeito desse tema, o professor Bernard Charlot (2006) faz uma discussão importante, no prefácio do livro intitulado “Cotidiano das escolas: entre violências”, coordenado pela pesquisadora Miriam Abramovay:

O ato violento sempre ocorre em uma situação psicológica ou socialmente tensa. Portanto, sempre se pode dizer que a própria situação é violenta [...] Contudo, por mais tensa que seja, uma situação não produz automaticamente atos violentos [...] É um erro desconhecer a importância da pobreza e das estruturas sociais no nascimento e desenrolamento dos atos violentos, mas é também um erro supor que o peso desses elementos macrossociais seja sempre igual e é um abuso transformar elementos da situação em determinantes, muito mais em determinantes de ‘a’ violência, como se houvesse uma espécie genérica, ‘a’ violência, cujos fenômenos agrupados sob essa etiqueta fossem apenas variedades” (ABRAMOVAY, 2006, p. 22).

O autor cita o exemplo da relação de causalidade entre pobreza e violência como um erro metodológico. Ele explica que, o raciocínio de causa e efeito não é pertinente para essa análise, pois se trata de um fenômeno construído por processos, em que a pobreza pode interferir junto a outros fatores.

Os/as demais professores/as ampliaram suas considerações acerca da violência, ao observarem o fenômeno por outros prismas:

“Violência é um conceito muito complexo de se falar, porque a violência ela tem tantos aspectos, tantas motivações, tantas origens e é difícil a gente conceituar a violência. Mas, o que eu entendo por violência... Eu vejo o que está estabelecido aí na sociedade como um todo, o que é violência na sociedade atualmente. Aquelas violências que são institucionalizadas, que estão no código penal, que estão nas leis ou aquelas violências que são brandas – brandas não, porque não são brandas – são aquelas violências que a gente sabe que acontecem e que são motivos de violências. Elas desencadeiam a violência, mas nem sempre estão nas leis de violência, como as sociais, a discriminação social, a discriminação por gênero, por etnia, enfim, as minorias que são oprimidas. E nem às vezes são as minorias, são as majorias porque a população pobre no Brasil é a maioria e é oprimida pela questão social que vive, que foi colocada ao longo da história. Então isso também gera uma grande quantidade de violências no nosso dia a dia, a violência de roubos, de assaltos, de morte e de... Enfim, tem um monte de tipos de violência que são... E muitas têm origem na questão social no Brasil e no Mundo.” (André).

“[...] existem essas violências do cotidiano, das relações humanas que também estão permeadas por essa estrutura social de desigualdade. De que um lá se sente melhor que o outro, com relação às questões étnicas ou religiosas, porque tem um grupo que acha que o dele é melhor e é mais importante que do outro... E aí que vão aparecendo as desqualificações do outro.” (Juliana).

“A questão de gênero, a questão do racismo, que eles (estudantes) apontam muito, é uma questão muito presente na nossa realidade, na

nossa sociedade, no Brasil. Haja vista, os números e a diferença de mortalidade entre brancos e negros, essas estatísticas todas que fazem esse retrato nosso. E isso aparece na escola, a escola é um pedaço da sociedade que está aqui.” (Rogério).

André, Juliana e Rogério, ao refletirem sobre a incidência da violência em nosso cotidiano, levantam argumentos referentes à desigualdade social, ao preconceito racial e às discriminações étnica, religiosa e de gênero evidentes no Brasil. Nessa esteira, entre as diferentes opiniões dos/as professores/as, considerarmos a violência como um fenômeno social amplo e complexo, que se manifesta de diversas formas e pode ser influenciado por um conjunto de fatores. A respeito da definição da violência, Charlot propõe:

“‘Violência’ é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular” (ABRAMOVAY, 2006, 25).

Dessa forma, notamos que os/as participantes da pesquisa levantaram pontos que coincidem com a literatura, ao considerarem a intencionalidade do ato violento, o aspecto psicológico da violência, as diferentes formas como esse fenômeno se manifesta e a influência de fatores familiares e sociais em sua incidência. A seguir, discorreremos a respeito das perspectivas dos/as professores/as acerca da violência escolar.

Violência escolar

No tocante à violência escolar, notícias recentes veiculadas na mídia também mostram um cenário lamentável para a educação brasileira. O portal do Observatório da Violência, organizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), destacou alguns dos casos ocorridos em 2019, como o ataque à Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano-SP, no dia 13 de março, onde dois atiradores, ex-alunos da escola, vitimaram um lojista, cinco estudantes, duas funcionárias e depois se suicidaram. A depredação de uma sala de aula

na Escola Estadual Maria de Lourdes Teixeira, em Carapicuíba, na Região Metropolitana de São Paulo, no dia 30 de maio, onde estudantes agrediram fisicamente uma professora. E de vídeos divulgados em redes sociais que exibem cenas de violência física entre estudantes no banheiro de uma escola em Campinas, no dia 13 de maio e na sala de aula de uma escola em Mogi Mirim, no dia 10 de junho (APEOESP, 2019).

Ao refletirem sobre o tema, os/as professores/as apresentaram diferentes perspectivas para definir a violência escolar:

“A escola está no contexto da sociedade, não tem como a gente separar a escola disso, ela está inserida nos territórios onde as pessoas moram, ela também é um reflexo do que a sociedade vive. Então se a gente vive uma situação de violência grande estabelecida no Brasil, como a que a gente vive agora, nesse momento que é um momento muito delicado em que a gente está vendo índices alarmantes de violência, a gente vê também nas escolas esse tipo de violência. Porque ela se reflete não só na relação entre os professores e os alunos, entre os alunos e seus pares, mas também entre famílias, entre a comunidade como um todo, entre a administração, o executivo e as pessoas que operam a educação, os servidores públicos no caso da escola pública.” (André).

“A violência é uma violência devido ao meio, só que eles não sabem outra forma a não ser você falar com firmeza, mas com respeito, com firmeza, mas com amor. Se não tiver um olhar profundo, você não fica aqui.” (Clara).

“A questão de gênero... A questão do racismo que eles (estudantes) apontam é uma questão muito presente na nossa realidade, na nossa sociedade, no Brasil, haja vista os números e a diferença de mortalidade entre brancos e negros, essas estatísticas todas que fazem esse retrato nosso, isso aparece na escola. A escola é um pedaço da sociedade que está aqui.” (Rogério).

André, Clara e Rogério direcionam o foco do problema para a sociedade e argumentam sobre a inserção da escola no contexto social, de modo que as violências do cotidiano são reproduzidas no ambiente escolar. Segundo Abramovay (2012, p. 45) “É corrente, entre alguns professores, a percepção de que existem violências na comunidade que ‘invadem’ a vida da escola [...]”. Em contrapartida, Juliana e Ester levantaram outras questões relacionadas ao fenômeno, conforme citado abaixo:

“Eu acho muito complexo falar disso, porque eu acho que a violência escolar têm várias dimensões. E acho que é mais comum pensar que a violência está ligada a isso da convivência dentro da escola, entre as

crianças, ou do professor com a criança, da gestão, mas eu acho que as políticas públicas impactam muito nisso. Eu acho que quando a gente vê tantas perdas e desinvestimento na educação, quem está mais conectado em acompanhar esses movimentos das políticas públicas, eu acho isso um ato muito agressivo, por exemplo, que talvez as crianças não tenham a consciência disso, mas para o professor isso é muito agressivo, então acho que tem uma violência ali.” (Juliana).

“A violência escolar, eu acho que ela advém de uma confusão, de interpretação mesmo das coisas. [...] De modo geral, a violência escolar começa muitas vezes com um foco pequeno, mas que toma proporções grandes. Consequências danosas que não resolvem o problema, mas que causam uma revolta, que geram tensão, que geram opressão e que realmente não resolvem e só pioram. [...] Eu vejo que, na maioria das vezes, ela é tratada assim, uma coisa que é pequenininha se torna grande e, às vezes, uma coisa que é grande não é vista com atenção e passa despercebido, mas é uma coisa grave. Então, por falta de tempo, por falta de habilidade, por falta de formação, enfim, ou se exagera na mão, na dose com uma coisa pequena ou uma coisa que era grande, que era para ter uma atenção maior não teve, por ‘n’ questões da prefeitura e pelos profissionais, lógico.” (Ester).

Ao refletirem sobre o tema, percebemos que os olhares das professoras estão mais voltados para o sistema educacional do que para a sociedade, como se referiram os/as participantes anteriormente citados. Em sua fala, Juliana considera a violência presente nas relações de convivência entre os atores da comunidade escolar, o que nos remete a aspectos inerentes ao clima escolar, como a qualidade das relações interpessoais, o respeito entre os indivíduos, o sentido atribuído ao processo de ensino e aprendizado e o sentimento de pertencimento ao ambiente educacional. De acordo com Blaya (2006, p. 18) “A qualidade da vida escolar contribui para o sentimento de bem-estar geral e favorece a prevenção de violência”.

A professora também enfatiza o impacto das políticas públicas na qualidade do ensino e na atuação docente, os desinvestimentos na área da educação acarretam consequências como, a falta de estrutura física e de recursos didáticos adequados nas escolas, quantidade excessiva de estudantes por sala, equipes de profissionais incompletas, péssimas condições de trabalho, baixas remunerações e atrasos nos pagamentos. Esses aspectos desencadeiam sentimentos de insatisfação, revolta e insegurança que interferem no clima geral das instituições de ensino.

Por sua vez, Ester aponta a maneira equivocada como os profissionais da educação atuam frente às situações de violência na escola e argumenta sobre a falta de

conhecimento para lidarem com o tema. Por se tratar de um fenômeno social amplo e complexo, entendemos que a mediação dos casos de violência na escola requer bastante atenção e cuidado, pois medidas punitivas desproporcionais podem gerar sentimentos de injustiça e frustração, romper com os vínculos de confiança e interferir nas relações de convivência e na qualidade do clima escolar. Portanto, acreditamos que investir em formações específicas sobre o assunto pode ser uma das estratégias para tratar das situações de violência no ambiente escolar. Mais adiante, na categoria Ações pedagógicas e projetos das escolas, voltaremos a discutir essa temática.

Nessa esteira, compreendemos que as políticas públicas mal implementadas e os desinvestimentos na área da educação são fatores que interferem na prática pedagógica dos docentes e na vida acadêmica dos/as estudantes, com isso, a falta de estrutura e de condições básicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado operam relações de poder que são em si e também produzem violência. Por esse ângulo, corroboramos com a ideia de que “a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano.” (ABRAMOVAY, 2012, p. 46).

A respeito das diversas manifestações da violência escolar, os/as professores/as identificaram os seguintes tipos:

“A gente vê uma série de tipos de violências, violências sociais vindas de várias direções e caem na escola também. A gente vê a violência na escola, a gente percebe que na escola tem vários tipos de violência. Há vezes em que ocorrem entre os alunos, por exemplo, existem violências de bullying, aquelas humilhações repetitivas que acontecem entre os alunos, que eles fazem sistematicamente entre eles. Acontecem violências entre professores e alunos, de baixo para cima e de cima para baixo também, em relações que ocorrem em sala de aula. E ocorrem violências entre gestão e professores, entre prefeitura, governo do estado, entre servidores. Então existem vários tipos de violência que recaem sobre a escola. [...] A escola também é o lugar onde acontece o tráfico de drogas, é o lugar onde acontecem, às vezes, até assassinatos...” (André).

“[...] violência escolar, eu acho que a gente tem um pouco desses dois lados, dessa violência física, dos tapas, de bater, brigas mesmo que envolve, quanto esse outro lado que fere mais a questão emocional, da criança se sentir humilhada, ou se sentir inferior, ou não se sentir aceita, de tirar sarro. [...] Ou ainda dessa outra parte da criança não se desenvolver como ela poderia, de repente ela tem uma dificuldade

e ela se sente inferior, não porque alguém esteja falando com ela diretamente, mas por não proporcionar um ambiente em que ela se sinta bem consigo mesma, dela aceitar tipo ‘eu não sei, mas eu estou sendo acolhida e estão aqui dispostos a me ensinar e tudo bem eu ter essa dificuldade mas eu posso aprender’, um ambiente assim em que ela se sinta segura e respeitada nas suas “n” diferenças... [...] De ela se sentir acuada, não se sentir competente, dela não se sentir capaz de fazer alguma coisa e com isso ela se retrai, ou ela se sente menos...” (Laura).

Ao comentarem sobre as situações violentas que ocorrem dentro do ambiente escolar, como as brigas, o tráfico de drogas e os assassinatos, percebemos certa aproximação entre os discursos de André e Laura com o conceito de violência na escola. No que diz respeito aos sentimentos dos/as estudantes em relação às instituições de ensino, suas falas evidenciaram o conceito de violência da escola, caracterizada por ações, normas ou posturas violentas contra os/as discentes (CHARLOT, 2002). Ainda, os/as professores/as destacaram a incidência das situações de *bullying*, nas quais a vítima sofre com ofensas e agressões repetitivas, se sente excluída e inferiorizada (DEBARBIEUX, 2006; CERESO, 2009).

“Eu acho que tem uma violência que vem da forma com que a escola historicamente se constituiu. Se a gente for pensar todos os saberes que a gente trabalha dentro da escola ou que são consolidados como os próprios da escola, eles vêm de uma ideia, de uma ideologia que é dominante e que muitas vezes desconsidera os saberes da comunidade local. E precisa ter uma gestão e um grupo de professores muito disposto a enfrentar isso, para pensar em um currículo mais dialógico ou não, acho que o próprio currículo é uma forma de violência quando ele é imposto. Aí tem essas violências, eu acho que ela entra na dimensão da violência simbólica, de um currículo que é feito cada vez mais para as crianças servirem a um sistema, que eles não vão ter consciência disso e que muitos professores também não têm, porque acham que é isso mesmo e que vão colaborar para reproduzir isso, a gente colabora para a reprodução desses sistemas. Então eu acho que esse é um ato de violência, que a gente não consegue superar, fazer uma transformação social a partir da escola. [...] E tem essas violências do cotidiano, das relações humanas que também estão permeadas por essa estrutura social, de desigualdade, de que um lá se sente melhor que o outro, com relação às questões étnicas e as religiosas, porque tem um grupo que acha que o dele é melhor e é o mais importante que o do outro e aí que vão aparecendo as desqualificações do outro. Então tem desde as ofensas pequenas, tipo ‘a mãe’, a mãe está sempre no meio...” (Juliana).

A dimensão simbólica refere-se aos mecanismos sutis de dominação e exclusão social, marcados pela violência nas relações de força, uma “violência suave,

insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]” (BOURDIEU, 2002 p.5). A escola, enquanto agente no processo de reprodução social, sustenta os determinismos sociais ditados pelas classes superiores. Nesse sentido, a ação pedagógica constitui-se como uma violência simbólica com a imposição de certas significações em detrimento a outras, o arbítrio cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Em meio aos diferentes pontos de vista acerca da violência, Ester alerta sobre a importância em percebermos as diversas maneiras como o fenômeno se manifesta no ambiente escolar:

“[...] a gente tem que separar o que é violência, o que é violência branda, que a gente fala, a violência grave, o que é indisciplina, para não cair nessa coisa da justiça comum, que é o que a gente está acostumado, que independente do tipo de coisa, se foi indisciplina ou se foi uma agressão física ou se foi um crime, sei lá, tudo gera uma suspensão. Mas, as coisas são diferentes, com pesos diferentes.”
(Ester).

Ao lidar com essas situações, a professora afirma existir uma tendência em desconsiderar as circunstâncias das atitudes dos/as estudantes, as quais são aplicadas sanções, por vezes, descabidas. Nesse sentido, a literatura nos traz as noções de microviolências, caracterizadas por pequenos delitos, infrações e incivildades, que perturbam a ordem e a convivência (BLAYA, 2006; DEBARBIEUX, 2006; CHARLOT; ÉMIN, 1997), bem como a indisciplina, representada por condutas disruptivas, atitudes e comportamentos contrários às regras do regimento escolar, no sentido de afrontar os códigos normativos da instituição de ensino. (AQUINO, 2003).

Dessa forma, percebemos que a violência escolar é um tema que divide opiniões entre os/as professores. Parte deles/as considera a inserção da escola no contexto social, de modo que as violências do cotidiano são reproduzidas no ambiente escolar, enquanto outros/as compreendem que a escola também produz violências, nas relações de convivência no cotidiano escolar, políticas públicas mal implementadas e desinvestimentos na área da educação. No tocante as manifestações de violência escolar, notamos características referentes aos conceitos de violência *na* escola e *da*

escola, as noções de microviolências e indisciplina, além das situações de bullying e de violência simbólica.

Com isso, consideramos um ponto fundamental para o nosso estudo compreendermos como os/as professores/as percebem as manifestações de violência escolar nas ETIs. Na próxima categoria analítica, apresentaremos passagens das entrevistas em que os/as participantes abordaram essa temática, a partir dos relatos de caso, dos contextos em que as situações de violência ocorrem e da reflexão acerca dos aspectos que possivelmente as influenciam. Mais adiante, veremos como eles/as descreveram as relações de convivência nas escolas em que atuam e, posteriormente, discutiremos as aproximações entre a implementação das Escolas de Tempo Integral e o fenômeno da violência escolar.

2.2. Manifestações da violência escolar nas ETIs

Casos, contextos e possíveis influências

Os casos de violência escolar compõem um tema relevante para o nosso estudo e, a partir dos relatos dos/as professores/as, buscamos compreender como esse fenômeno se manifesta no cotidiano das ETIs. Com isso, destacamos trechos das entrevistas em que eles/as retrataram essa realidade:

“[...] A gente tem alguns casos sim de agressão, às vezes é um tapa, ou uma briga, mas é muito pouco, são casos isolados e na verdade eu poderia dizer que é de uma turma que é recorrente, em uma turma a gente tem alguns casos semanais, de um bateu no outro, um brigou com o outro, ontem a gente teve uma mordida.” (Laura).

“Aqui eles provocam para que haja briga [...], então eles já chegam com agressividade, seja qual for a agressividade eles vão melhorando com os anos. Não são todos, mas esse grupo que tem é um grupo que atrapalha muito em sala de aula, em todas as atividades, seja qual for a atividade da escola.” (Clara).

“Claro que ainda acontece vandalismo, bullying, agressões físicas entre os alunos, o tráfico de drogas [...] alunos envolvidos com o tráfico de drogas que trazem as drogas para dentro da escola, trazem para os colegas, não só as drogas ilícitas, mas também as drogas lícitas que fazem mal para a saúde, como bebida alcoólica, cigarro e outras drogas ilícitas também.” (André).

Estudos recentes, que consideraram a percepção dos/as professores/as sobre a violência escolar, evidenciaram a ocorrência de violências física e verbal entre os/as estudantes, violência verbal entre docentes e estudantes, além de atos de intimidação e de depredação do patrimônio escolar. Ainda, apontaram a indisciplina por parte dos/as estudantes em práticas relacionadas ao desrespeito às regras, como conversas paralelas em sala de aula, tumultos, confusões, protestos e o uso indevido de aparelhos celulares (GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, 2017; BOTLER, 2016; CARVALHO; OLIVERA; CARITA, 2015).

“Às vezes acontece com professor também, existe sim! Porque a todo o momento aparece lá uma situação mais tensa e, logicamente, é com professor e aluno. O professor que está exigindo do aluno algumas coisas em relação à área pedagógica e esse aluno não consegue entender, não consegue fazer, ele tem dificuldade de ter disciplina, tem dificuldade de entendimento cognitivo mesmo, ele não vê valor para aquilo, não vê sentido para aquilo, então aí vêm os conflitos. Ao mesmo tempo em que a gente cobra, a gente relaxa, a gente vai, a gente volta, essa linha não pode ser muito esticada, tem hora que estica e tem hora que tem que afrouxar. Então as tensões acontecem a todo o momento, seja entre os pares, entre eles, ou com o professor e até a própria direção.” (Ester).

Nessa esteira, Charlot (2002) esclarece que as transgressões caracterizadas por comportamentos contrários ao regimento escolar, e as incivildades, como as atitudes que contradizem as regras de boa convivência, estão interligadas com a questão da violência escolar, e assim, configuram um mosaico no cotidiano das escolas.

“[...] Mas a gente tem outras tantas formas de violência. Eu acho que a educação escolar, essa questão de uma hierarquia, de que o professor tem que saber e tem que dar conta de uma demanda de conteúdo, tem gente que é muito preocupada com isso, então há uma imposição grande do que tem que ser feito pelas crianças e acho que, muitas das formas como elas reagem têm a ver com isso, de uma não aceitação daquilo. Em especial as professoras de Xº e Yº ano, elas têm uma preocupação muito grande de que as crianças precisam saber ler e escrever. Então, negociar com o horário de brincar das crianças é bem frequente, ‘porque se você não faz isso, você não brinca depois’, então isso são formas de violência também...” (Juliana).

“[...] O que é mais cultural, que a gente vive mais é a coisa do futebol. Tem vários campinhos de futebol aqui nos bairros, mas outras modalidades a gente encontra mais lá no ‘Clube Municipal’. Então eles não conhecem e a gente, a princípio, encontrou certa resistência em relação a outros tipos de atividade. Muitos alunos, que não se

identificam, por exemplo, com a questão do futebol ou até são discriminados porque eles não jogam bem, eles não tinham outra opção de prática que fosse mais conhecida aqui, que eles pudessem estar... Então eles se sentiam inferiorizados [...].” (Rogério).

De acordo com Aquino (2003), o discurso pedagógico acerca da indisciplina e da violência escolar fundamenta-se em argumentos que tendem a culpabilizar os/as estudantes e a abranger fatores externos às instituições de ensino. Para o autor, parte dos/das professores/as entende que esses problemas têm origem em distúrbios psicológicos e psiquiátricos, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), além de aspectos de ordem socioeconômica, como condições de vulnerabilidade social ou de famílias desagregadas. Corroboramos com o autor a respeito da importância de superar essas hipóteses e refletir sobre a responsabilidade da escola e dos/as professores/as frente a esses fenômenos, no sentido de discutir e efetivar práticas pedagógicas que consolidem relações sociais democráticas e respeitosas entre os sujeitos da comunidade escolar, em detrimento às violências simbólica e institucional da escola.

Em uma perspectiva winnicottiana, ao considerarmos a escola como o ambiente onde o mundo afetivo da criança se amplia, compreendemos características necessárias para que o processo de adaptação, acolhimento e possibilidades de ajuda emocional também se ampliem, como o fortalecimento de vínculos de confiança e manifestações de simpatia e empatia pelos/as estudantes. Assim, refletimos sobre práticas pedagógicas e ações preventivas voltadas para um ambiente coerente, confiável e justo, onde os/as estudantes encontrem limites e referência adulta (LABRUNETI, 2014).

Outro tema importante para a nossa discussão é a incidência dos casos de *bullying* nas ETIs. Pesquisas pioneiras sobre o tema surgiram na década de 1970, realizadas pelo psicólogo Dr. Dan Olweus, na Noruega. Os primeiros estudos brasileiros foram desenvolvidos pela professora Cleo Fante, no início dos anos 2000. Desde então, outras investigações ampliaram o debate sobre o tema, no sentido de compreender a ocorrência do *bullying*, os perfis dos envolvidos, as consequências para as vítimas e de orientações para enfrentar o problema (FANTE, 2012). Ao refletir sobre o tema, André destacou o seguinte:

“[...] Essa relação tensa que acontece na escola — que é um pouco tensa a relação que eles têm — a gente percebe muito o bullying principalmente... Quero dizer, o bullying chega pra gente de uma forma bem disfarçada, porque o bullying acontece entre os alunos e eles têm uma forma de agir que às vezes a gente não percebe, porque acontece tudo entre eles, uma relação que está entre eles. E o aluno que sofre bullying, muitas vezes não deixa isso claro para as pessoas que não estão naquele círculo de amizades deles, não deixa passar para os professores, para a gestão, fica só entre eles, então ele sofre o bullying e não passa a diante.” (André).

Um estudo realizado por Silva et al. (2018), buscou compreender a percepção de professores/as e estudantes sobre o *bullying*. Um dos resultados encontrados apontou que, mesmo com casos recorrentes de *bullying* na escola pesquisada, parte dos/as docentes afirmou nunca ter presenciado tal situação, revelando certa neutralidade em relação a essas práticas que, para eles/as, pareciam ser irrelevantes. Nesse interim, Laura comentou:

“[...] Às vezes o que a gente tem é o bullying, que eles gostam de falar que tudo é bullying, mas de uma coisa mais de xingar, mas ainda não são xingamentos fortes — se é que a gente pode dividir xingamentos fortes e fracos — não é nada assim, situações muito violentas não. A gente tem episódios de crianças se estranharem ‘Ah seu gordo!’, ‘Ah seu burro!’, ‘Ai seu...’, coisas mais assim. Ou da criança não se sentir bem aceita por tirarem sarro dela, a gente tem um pouco, mas são casos mais isolados.” (Laura).

Na perspectiva da professora, os casos de *bullying* ocorrem de maneira eventual na ETI Ipê, apesar das crianças utilizarem o termo de forma generalizada. A respeito da violência verbal, Roselli-Cruz (2011) discute o uso de palavrões e xingamentos nas escolas, alerta sobre o sofrimento causado por essas ofensas e o aumento da violência por meio de respostas agressivas. Ainda, argumenta sobre propostas pedagógicas que problematizem temas que envolvam agressividade³, sexualidade e homofobia com os/as estudantes.

Cerezo (2009) alerta que nos casos de *bullying*, os insultos, humilhações e atos violentos ocorrem apenas entre os/as estudantes, em momentos com pouca

³ Nessa perspectiva, compreendemos o termo *agressividade* como impulso direcionado para atos de violência ou destruição (FREUD, 1996), pois consideramos que a ação agressiva ganha o sentido de ação violenta quando é percebida no sujeito violentador, na vítima ou no observador a intenção de causar dano ao outro (COSTA, 1984).

supervisão ou quando não há pessoas adultas por perto, o que dificulta os/as professores/as tomar conhecimento das situações. Em vista das graves consequências que o *bullying* causa, principalmente para as vítimas, e da complexidade das questões que abrangem o tema, Almeida et al. (2018) apontam a necessidade de mais investigações acerca desse fenômeno. As pesquisadoras argumentam sobre a dificuldade em realizar estudos comparativos, por conta dos diferentes critérios metodológicos adotados, como em relação ao tempo e à frequência com que o *bullying* ocorre.

A partir desses relatos, compreendemos as diferentes percepções dos/as professores/as acerca da violência escolar nas ETIs. Com o intuito de ilustrarmos outras linhas desse panorama, os trechos a seguir apresentam os contextos em que esses casos acontecem. Sobre esse tema, Ester comentou:

“Não, não tem (inspetores) e, normalmente, a maior parte das confusões acontece no banheiro, tanto de coisas ilícitas quanto de briga. Ilícita que eu estou falando são as drogas, cigarro e acontece no banheiro, só que não tem gente para ficar no banheiro. A professora não pode entrar no banheiro masculino, o professor não pode entrar no banheiro feminino e, às vezes na hora que acontece, é alguém que está ali e não pode entrar. E, mesmo entrando, você sozinho ali naquela situação, são situações perigosas e delicadas.”
(Ester).

Ela explica que os casos de violência física e de uso de drogas acontecem com frequência dentro do banheiro, por ser um local reservado e de difícil acesso dos/as professores/as. Também argumenta sobre a falta de inspetores/as na escola e destaca o risco de mediar sozinho os conflitos, em vista da gravidade das situações. Mais uma vez, questões relacionadas às políticas públicas mal implementadas e aos desinvestimentos na área da educação refletem o descaso com as instituições de ensino. A partir dessa fala, percebemos que a falta de profissionais de apoio interfere sobremaneira as relações de convivência no cotidiano das ETIs.

Em sua fala, André ponderou a respeito das violências que acontecem nas aulas de Educação Física:

“Tanto nas aulas, quando acontece alguma coisa, eu que trabalho com Educação Física... No esporte, às vezes acontecem situações de conflito porque alguns alunos confundem o conflito do esporte, da

disputa pela hegemonia do jogo, com outras questões que estão fora e eles trazem para dentro do jogo, pessoais inclusive.” (André).

Nesse exemplo, percebemos que a disputa inerente aos jogos competitivos suscita conflitos que ultrapassam as linhas da quadra. No ponto de vista do professor, fatores externos às práticas corporais influenciam as situações de violência entre os/as estudantes. De acordo com os dados da pesquisa realizada por Correa et al. (2018), com 1192 estudantes de 17 escolas municipais do Rio de Janeiro, 58% deles/as percebem a ocorrência de brigas nas aulas de Educação Física, enquanto 29% afirmam já terem brigado com colegas durante as aulas. Esses resultados apontaram que as brigas e discussões são tratadas de forma banal pelos/as estudantes, já que 84% considera seu relacionamento com a turma bom ou excelente.

Por sua vez, Laura apresentou novos elementos para essa discussão:

“[...] Eu acho que não tem um momento específico, às vezes acontece na aula de Educação Física de eles se estranharem, por algum motivo, às vezes é quando eles estão brincando no parque, às vezes é em alguma atividade em sala... Não tem algo que a gente tenha identificado “esse é o resultado”, ou “é por causa disso”, a gente vê essa turma que é do Xº ano, que é fora da curva, o tempo todo você está apagando um incêndio ali dentro, é um que está fazendo a fofoca, o outro que não consegue lidar com o corpo e não para quieto, o que está subindo em tal coisa, um que está correndo e esbarra em outro que ao invés de conversar já bate, já embola o campo ali, é uma situação mais assim” (Laura).

Em seu relato, notamos que as microviolências (BLAYA, 2006), a indisciplina (AQUINO, 2003) e as situações de violência na escola (CHARLOT, 2002) ocorrem constantemente entre os/as estudantes da sala apontada, em diferentes situações, tanto nas aulas como nos momentos não dirigidos. A professora destaca não terem identificado quais fatores motivam essas atitudes, no entanto citou exemplos em que as crianças apresentam comportamentos considerados inadequados, além de dificuldades para resolver seus conflitos por meio do diálogo.

Dessa forma, compreendemos que as crianças sentem necessidade de brincar, se movimentar e se relacionar com o outro, entretanto as instituições de ensino, preocupadas com a formação acadêmica dos/das estudantes, utilizam-se de mecanismos de controle disciplinar que cerceiam suas possibilidades de manifestação corporal nos diferentes tempos e espaços escolares (MORAES, 2005).

No tocante ao desenvolvimento das relações de convivência na escola, Vinha et al. (2017) afirmam que “É necessário construir na escola um lugar de diálogo e de transformação tanto pessoal quanto coletiva, a fim de orientar os professores e os alunos para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores.” (p. 149).

Em meio a esses cenários, percebemos certa preocupação dos/as professores em elucidar o que tem motivado os casos de violência nas escolas. A seguir, apresentaremos diferentes pontos de vista acerca de aspectos que possivelmente influenciam a incidência desse fenômeno nas ETIs.

Um ponto importante levantado nas entrevistas, diz respeito às famílias dos/as estudantes. As professoras Clara e Laura refletiram sobre esse tema da seguinte maneira:

“A violência, ela vem do ambiente familiar primeiro, não adianta. Ela só é reproduzida devido ao ambiente familiar, ela se reproduz na sociedade e aqui não é diferente. A violência é aquela do trato, do respeito pelo ser humano, seja ele qual for, se ele é pequenininho, o ser humano como ser humano. Porque houve aquele tempo em que a criança não valia nada, nem a mulher. E agora, alguns lugares ainda mantém essa estrutura, mesmo que ela tenha sido de séculos atrás [...]. E aqui a gente tenta quebrar isso constantemente. Como essa violência acontece? Ela é verbal, ela é física e é assim, uma forma que eles têm de se mostrar e se impor.” (Clara).

“A gente vê a família como um fator muito preponderante, que deveria ser um facilitador para o trabalho, mas não é... É um ‘dificultador’! São famílias desestruturadas, famílias que não estão nem aí, famílias que não tem uma noção de bom senso, de valores, de saber o que é respeitar o outro, saber que vir na escola, valorizar a escola enquanto um espaço de conhecimento, um espaço de fazer amizades, um espaço que eu preciso ter uma responsabilidade, eu preciso trazer meu material, organizar o meu material, fazer uma lição, acompanhar o desenvolvimento do meu filho. A gente tem família que não tem isso, largam na escola e a escola que se vire” (Laura).

Na perspectiva de Clara, a violência é compreendida como um fenômeno social que se manifesta no ambiente familiar e se reproduz na escola, por meio de atos violentos que marcam as relações de poder entre os/as estudantes. Nessa direção, Laura defende que as famílias deveriam ensinar valores, acompanhar o desenvolvimento educacional dos/as estudantes e reconhecer o ambiente escolar, entretanto ela considera

que a falta de estrutura familiar e o distanciamento dos/as responsáveis em relação à escola, dificulta a ação pedagógica.

A partir dos argumentos defendidos nessas falas, percebemos que o discurso pedagógico tende a responsabilizar as famílias pelas posturas inadequadas que os/as estudantes assumem na escola, como a indisciplina em relação às regras estabelecidas, desinteresse pelos estudos, além do fracasso escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; PEDROSA et al., 2016; SANTOS, 2017).

Em um estudo intitulado *“Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección”*⁴ (PRODÓCIMO; FUENSANTA; ARENSE, 2014), investigou-se as diferenças na situação sociofamiliar entre estudantes envolvidos e não envolvidos com *bullying* e sua relação como fatores de risco ou de proteção para a dinâmica desse fenômeno. Entre os/as 2793 estudantes que participaram da pesquisa, em 17 escolas públicas brasileiras, 31,3% estavam envolvidos com *bullying*, os quais apresentaram maior probabilidade de pertencerem a famílias extensas e não biparentais. Como fatores de proteção, os/as pesquisadores/as encontraram: pertencer a uma família biparental, ter poucos irmãos, que o pai tenha cursado o ensino fundamental e a mãe tenha nascido no estado em que a família mora. A partir desses resultados, os/as autores/as alertam sobre o cuidado com os estereótipos, no sentido de não estabelecer relação de causalidade entre o *bullying* e a situação sociofamiliar dos/as estudantes, assim como discutido anteriormente no tocante a relação da violência com a pobreza.

Ao considerarem outros aspectos, os/as professores/as comentaram sobre a qualidade das relações sociais entre os/as estudantes:

“[...] Aluno novo que entrou e então teve um pouquinho de problema para se adaptar, ou que veio de uma vivência diferente, um estado diferente, uma maneira de lidar diferente, acostumados com uma idade, com crianças mais velhas e aí trouxe um comportamento um pouco... Então até se ajustar e entender ‘ó aqui na sala nós somos um grupo, a gente se trata com respeito, eu não preciso gostar do outro, mas eu preciso tratar o outro com respeito’... A gente não tem afinidade com todo mundo né, mas a gente tem uma convivência que precisa ser boa, respeitar.” (Laura).

“Então quando o aluno começa a perceber a violência e não tem nenhuma satisfação, nenhuma providência é tomada, ele começa a

⁴ Em tradução livre *“Bullying: variáveis sociofamiliares como fatores de risco ou de proteção”*.

repetir padrões de violência, começa a repetir bullying, começa a repetir agressões.” (André).

Laura compreende que o fato das crianças recém-chegadas apresentarem comportamentos desrespeitosos, diferentes daqueles estimados pela escola, pode ser considerado como um aspecto que motiva os atos de indisciplina, incivilidade e violência escolar. Percebemos que nessas situações a mediação é feita por meio do diálogo, onde a professora ressalta a questão da boa convivência e do respeito entre as pessoas. Por outro ângulo, André aponta que a falta de ações eficazes por parte dos/as adultos/as reforça a incidência de atos violentos e *bullying*.

Nesse sentido, Aquino (2003) discute as relações entre a autoridade docente e a diversidade sociocultural do/as estudantes, no ideário de um ambiente escolar democrático. De acordo com o autor, os regimentos escolares fundamentam-se em padrões de comportamento conservadores aos novos perfis discentes, o que desencadeia resistência, conflitos e problemas disciplinares. Em contrapartida, os contratos pedagógicos representam os acordos estabelecidos entre as partes, em busca da vivência de valores nas relações sociais do cotidiano escolar. Portanto, é indispensável promover o diálogo entre professores/as e estudantes para esclarecer os anseios e as expectativas de ambos, frente ao processo de ensino e aprendizado.

A partir dos relatos dos/as professores/as, observamos a ocorrência de casos de *bullying* e de violências física e verbal entre os/as estudantes; de violência simbólica e verbal entre docentes e estudantes; além de microviolências e indisciplina, a exemplo da depredação do patrimônio escolar e o uso de drogas, guardadas as devidas diferenças entre os/as participantes que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. De acordo com as suas afirmações, os atos violentos ocorrem em vários contextos no cotidiano escolar das ETIs, como na sala de aula, durante as aulas de Educação Física ou em momentos não dirigidos. Por fim, os/as professores/as levantaram aspectos que possivelmente influenciam a incidência desse fenômeno nas escolas, como a dificuldade dos/das estudantes em respeitar regras, vivenciar valores, se relacionar com os colegas, resolver os conflitos por meio do diálogo, a situação social de suas famílias, além de ações, normas e posturas violentas dos/as agentes educacionais contra os/as estudantes.

Embora essas análises correspondam às manifestações de violência presentes no cotidiano das ETIs, reconhecemos que os resultados aqui apontados não

diferem do que ocorre nas escolas de tempo parcial, portanto acreditamos ser fundamental para o nosso estudo conhecermos a opinião dos/as professores/as a respeito das relações de convivência nas escolas em que atuam, bem como os aspectos que marcam a convergência entre a implementação das Escolas de Tempo Integral e o fenômeno da violência escolar.

Relações de convivência

As relações sociais entre os membros da comunidade escolar constituem outro tema importante para a nossa investigação. Nas entrevistas, os/as professores descreveram a convivência entre os/as estudantes, professores/as, equipe gestora, funcionários/as e familiares. No que diz respeito aos estudantes, seus comentários seguiram diferentes linhas de pensamento:

“Digamos que a cada duas semanas têm uma violência física entre eles (estudantes). A intolerância, a forma de eles discutirem e de abordarem os problemas é através da violência física e verbal, não é do entendimento.” (Ester).

“A gente tem alguns problemas no Xº ano, com relação a essa discriminação com a criança ‘porque é mais lerdinha’, uma criança que tem dificuldade, que entrou na turma esse ano... Tem certa discriminação e a gente teve que fazer um trabalho com eles, chamar os pais de alguns alunos, foi uma conversa mais assim...” (Laura).

“E assim, temos e eles (estudantes) reconhecem que existem os preconceitos, que acontecem motivados por questões de etnia, mas também por questões de gênero. Eles aparecem, como outros xingamentos de todos os tipos, envolvendo família, alguns por ordem religiosa, porque temos famílias de religiões de matriz africana, varias famílias evangélicas e famílias católicas convivendo ali. Então, de vez em quando, aparecem algumas coisas ligadas a isso, porque as famílias se conhecem e eles sabem ‘fulano vai ao terreiro’, mas assim, faz as provocações no sentido do desconhecimento mesmo, porque acha que tudo é macumba, o que o outro faz é macumba, então isso aparece.” (Juliana).

Em sua fala, Ester enfatiza algumas características da relação entre os/as estudantes, como a intolerância, a falta de entendimento entre eles/as e a forma violenta com que resolvem seus conflitos. Ao refletir sobre o tema, Laura acrescenta que as crianças praticam atos discriminatórios, principalmente com aquelas que apresentam

dificuldade com o aprendizado ou são novatas na turma. Na argumentação de Juliana, os/as estudantes percebem a incidência de atitudes preconceituosas entre eles/as, como as que envolvem questões de gênero, étnicas e religiosas. Em contrapartida, outros pontos de vista foram apresentados:

“Eu acho que os alunos da ETI Cajueiro não são de uma comunidade completamente carente, eles tem um nível social um pouquinho mais elevado, eles conseguem ter uma vivência social boa, a gente não vê casos muito graves de agressão física na escola, eles conversam, eles brincam, eles zueiam uns com os outros e isso fica muito mais parecendo brincadeira do que questões de violência. [...] Eles não têm aquela índole de quem convive com muita violência no dia-a-dia, em casa ou no bairro. Eu acho que o bairro não é tão violento assim, para eles serem violentos, e isso reflete na escola como eu te falei. Quando a comunidade é uma comunidade que sofre muita violência e que também põe para fora muita violência, a escola também se torna violenta, os alunos se tornam violentos. E eu acho que não é o caso desse bairro, eu acho que esse bairro é muito pacífico, pelo menos o que eu observo. E os alunos também refletem isso, eles são muito bons alunos, não são de brigar, de fazer essas coisas, mas tem casos né?” (André).

“Elas (relações sociais) melhoraram muito aqui. A percepção dos alunos em relação a isso, devido a esse trabalho, a gente tem um ambiente escolar em que os alunos tiveram a oportunidade de exercitar um pouco o protagonismo de uma forma organizada e começar a ter esse gosto por aquilo, o sentido, o significado de que aquilo que ele faz e a forma como ele se relaciona com as outras pessoas interfere no ambiente, interfere naquilo que ele aprende e naquilo que ele leva da escola. [...] Temos vários alunos que saem da escola e depois retornam, porque eles gostavam do ambiente, porque tinha um ambiente de amizade, um ambiente de convivência com os outros, uma questão em relação à aprendizagem. Eles nos colocam que tiveram a oportunidade de estar aprendendo muita coisa aqui, que em outros espaços escolares, não tiveram essa oportunidade de estar vendo.” (Rogério).

De acordo com André, embora existam casos de violência na ETI Cajueiro, os/as estudantes convivem bem na escola. Ele afirma não ser comum a ocorrência de atos considerados graves, como agressões físicas entre eles/as, em virtude da comunidade e do bairro não serem violentos. Para Rogério, as relações de convivência melhoraram na ETI Jequitibá, na medida em que os/as estudantes tiveram mais oportunidades para se organizar e refletir sobre suas atitudes em meio ao ambiente escolar. Com isso, compreendemos que o protagonismo discente possibilita ampliar as

percepções dos/as estudantes acerca da convivência escolar e dos sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizado (VINHA et al. 2017).

Ao tratarmos das relações de convivência entre professores/as e estudantes, os/as entrevistados/as ressaltaram o seguinte:

“[...] Acho que é um grupo de professores e funcionários que se importa com as crianças. Sabe que estabelece um vínculo, por mais que a gente fique brava, às vezes está estressada com eles, a gente tenta criar um vínculo porque entende que através do vínculo afetivo que se estabelece uma relação mais propícia para esse processo de ensino e aprendizado. Eu preciso estabelecer uma relação de confiança, atingir o outro de certa forma para que a gente possa ir junto e produzir alguma coisa.” (Laura).

“O adulto tem que ter essa relação com (os/as estudantes). É uma relação que ao mesmo tempo ‘sou eu que mando, mas eu estou te vendo’. Eu desço aqui, aquele que está aqui em cima não consegue dar aula aqui, não dá aula! [...] O impor é do jeito que eu me imponho, com respeito ‘eu te respeito você tem que me respeitar, só que aqui sou eu quem manda’. Tem que deixar bem claro quem manda, tem que ter.” (Clara).

“[...] Tivemos vários embates aqui em que os alunos colocaram as formas como os professores tratam os alunos. Tivemos resistências em fazer e organizar as assembleias, em função até de que havia professores que colocavam ‘como é que o aluno, a opinião do aluno, o parecer do aluno vai sobrepor o parecer do professor?’. Então a gente trouxe para uma relação mais horizontal e menos autoritária, então a questão da autoridade vem mais de dentro da percepção das pessoas em relação ao respeito, em relação a ‘não é porque ele é professor que ele vai deixar de respeitar’. Ter respeito pelo aluno nas condições básicas, princípios básicos. Então teve muito essa discussão, teve alunos que eram colocados como problema, os ‘alunos problema’ que colocaram embates em relação a professores que também tinham essa coisa de se impor.” (Rogério).

Na opinião de Laura, o grupo de professores/as e funcionários/as da ETI Ipê se preocupa em estabelecer vínculos afetivos com os/as estudantes, pois conforme citado anteriormente, a qualidade do clima escolar influencia as relações de confiança e favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado. Nessa perspectiva, Clara comenta que os/as professores/as têm que se impor com os/as estudantes, mas ao mesmo tempo tratá-los/as com atenção e respeito, esse equilíbrio retoma a importância das relações horizontais no modelo de gestão democrático. Entretanto, a fala do Rogério chama atenção pela resistência de um grupo de professores/as da ETI Jequitibá em

realizar assembleias de classe com os/as estudantes, por receio de tornar as relações sociais entre docentes e discentes menos autoritárias e verticais.

Ao refletirem sobre as relações de convivência entre os/as professores/as, os comentários foram os seguintes:

“Essa questão da estrutura, por ela ser insuficiente, fez com que nós professores trabalhássemos muito mais coletivamente. Por conta dos rodízios, ter que partilhar espaços, porque tinha que se encontrar, porque uma tinha que salvar a outra, porque essas situações são tão complexas e se uma não ajuda a outra ali, ninguém sobrevive. Então eu acho que algumas faltas fizeram outras coisas acontecerem, mas desde o projeto a gente já tinha uma ideia do fortalecimento do trabalho coletivo, não foi só a questão do espaço que fez a gente pensar nisso, tanto que a gente conseguiu ter as demandas dos TDEPs (trabalho docente entre pares), dos trabalhos docentes coletivos ampliados na escola.” (Juliana).

“Acho que a gente tem uma relação muito boa. É um grupo muito coeso, é um grupo que se ajuda bastante, é um grupo participativo, interessado, mesmo os funcionários também a gente tem uma parceria com eles, a gente tenta um ajudar o outro, acho que a gente tem uma relação harmônica.” (Laura).

“Eu acho que, de uma forma geral, o corpo docente se entende. Têm também os estranhamentos, cada um tem o seu jeito de trabalhar, mas eu não percebo um conflito que atrapalhe o trabalho.” (Ester).

Em sua fala, Juliana ressalta a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento das aulas na ETI Pitangueira, devido à necessidade de fazer rodízio dos espaços e das salas ambientes. Outro aspecto importante levantado pela professora foi a inclusão do *trabalho docente entre pares* (TDEP) na jornada de 24/40 horas aula, por ser destinado ao planejamento de ações coletivas, como aulas e projetos interdisciplinares. Apesar da conquista desse tempo pedagógico na jornada de trabalho, a demanda por espaços físicos marca a falta de estrutura adequada para o funcionamento das ETIs e, mais uma vez, retoma a questão das políticas públicas e dos desinvestimentos na área da educação.

Laura aponta características que favorecem a dinâmica das relações de convivência entre o corpo docente da ETI Ipê, como a coesão do grupo, a ajuda mútua, o interesse e a participação de todos/as. Nessa esteira, Ester destaca as diferentes características de trabalho na ETI Araucária, mas ressalta o entendimento que existe entre os/as professores/as. Por outro lado, Clara relata as sucessivas mudanças no

quadro de funcionários/as da ETI Manacá, em meio a discordâncias entre equipe gestora, professores/as e estudantes:

“[...] Quebrou muito (o corpo docente) e não foi só uma vez, foram vários anos. [...] A gente tinha um grupo muito mais coeso, um grupo muito mais junto, mas todos foram se aposentando. Porque a gente precisava se unir enquanto grupo, porque a agressividade também parte da direção, se a direção não entende esse mecanismo e a forma como nós trabalhamos e não consegue enxergar esses alunos como eles são... Eles (estudantes) acabam com a direção também. Tiveram muitos casos aqui em que o diretor saiu e não voltou nunca mais, aí é problema do diretor que também não soube lidar. Os professores ficavam, tiveram vários anos em que ficaram, e isso são eles (professores/as) que contam que eles tocavam a escola”. (Clara).

Em nosso entendimento, as atitudes agressivas provenientes da direção escolar retratam a violência simbólica presente no cotidiano das escolas, como casos de assédio moral e desrespeito com professores/as, funcionários/as e estudantes, bastante recorrentes no modelo autoritário de gestão.

A respeito das relações de convivência entre professores/as e equipe gestora, recortamos os seguintes trechos das entrevistas:

“[...] Temos problemas com a direção, porque ela tem que andar mais, ela tem que conhecer o dia-a-dia, tem que conhecer o que está acontecendo, se ela não fizer isso, ela não entende o porquê de estarmos pedindo determinado material, não entende o porquê da punição, ela não entende! Quando a gente tira da sala de aula é porque realmente não está dando.” (Clara).

“[...] Às vezes temos algumas dificuldades com as gestoras por causa de comunicação, porque eu acho que entre elas mesmas a comunicação é falha. São três gestoras, a orientadora pedagógica, a direção e a vice-direção, mas que têm uma carga horária para atender duas escolas, praticamente das 7h até 23h. [...] Penso que, pelo número de alunos, se dessem conta uma orientadora pedagógica e uma diretora... Mas não é o número de alunos, isso também influencia, é o perfil dos nossos alunos. Como temos conflitos diários, teria que ter (uma orientadora pedagógica) em tempo integral, mas não é o que acontece. [...] Além de ter esse fator do horário reduzido, que contribui para as confusões e conflitos entre professor, aluno e gestão, tem também a questão da dificuldade de comunicação. Uma fala uma coisa, daqui a pouco a outra fala outra coisa, então isso gera problemas.” (Ester).

Na opinião de Clara, a diretora educacional precisa conhecer melhor o cotidiano da escola para compreender as demandas dos/as professores. Percebemos que, muitas vezes, a alta demanda de trabalho burocrático faz com que a equipe gestora se concentre em resolver pendências administrativas, impactando na dimensão pedagógica da escola. Para Ester, as falhas de comunicação e o número reduzido de profissionais da equipe gestora são aspectos que afetam as relações de convivência na ETI Araucária, onde os conflitos são recorrentes. Nessa fala, fica evidente como o quadro incompleto de funcionários/as influencia o funcionamento da escola. Acerca dessa temática, outros comentários ampliaram a discussão:

“Nesse momento, eu acho que as relações pessoais estão um pouco mais estabilizadas, está ficando mais fácil conversar na escola. A gente teve um momento de muita tensão, por conta de mudanças que foram feitas de cima para baixo, sem ter a participação da comunidade escolar. Foram mudanças meio autoritárias e isso virou um clima muito tenso na escola. [...] E isso criou uma tensão muito grande e criou relações bem conturbadas, principalmente na relação dos professores com a administração, que não deixava de refletir nos alunos também, porque os alunos também encampavam algumas demandas que eram dos professores, que eram da escola, que eram da comunidade [...] Agora, eu acho que percebo um pouquinho mais de transparência, um pouquinho mais de democracia nas decisões, eu acho que está melhorando um pouquinho.” (André).

“A gente pensa nos projetos de forma coletiva mesmo. Desde que implementou a escola, a gente teve uma gestão bastante democrática, que também não centralizava as decisões nela, tudo era feito junto com a gente. Então isso é importante, tudo o que a gente ia pensar na escola era feito junto com os professores, isso é um ponto muito importante e positivo.” (Juliana).

André aponta que a postura autoritária da equipe gestora, ao tomar decisões importantes sem a participação da comunidade escolar, gerou um ambiente de insatisfação na ETI Cajueiro. Entretanto, a partir de ações mais democráticas na administração da escola, percebeu sinais de mudança nas relações de convivência, como a abertura para o diálogo. Em outra perspectiva, Juliana reconhece o modelo de gestão democrático adotado na ETI Pitangueira, desde sua implementação. Ela considera importante que as ações pedagógicas e os projetos desenvolvidos na escola sejam planejados de forma coletiva. Essas falas retomam a questão do clima escolar, pois

percebemos que quando as relações entre professores e equipe gestora não são boas, os reflexos são percebidos nas relações com e entre os/as estudantes.

Outro ponto importante nessa análise refere-se ao modelo de gestão empregado pela direção escolar nas relações de convivência. Compreendemos que na estrutura horizontal, os atores têm mais espaço para dialogar, propor iniciativas e criar soluções em conjunto para atender as demandas da comunidade escolar, enquanto na organização verticalizada, existe uma cadeia de comando com diferentes níveis hierárquicos, onde as decisões são centralizadas na equipe gestora. Nesse modelo de gestão, as orientações vindas de cima para baixo, geralmente frustram as expectativas e geram um clima de insatisfações entre funcionários, professores/as, estudantes e seus familiares.

Outra questão interessante diz respeito à percepção dos/as professores em relação às famílias dos/as estudantes:

“[...] Na época a gente tinha um conselho de escola muito atuante, a gente teve pais de alunos do nosso conselho participando junto da comissão. Então, quando a gente teve que negociar com a secretaria, esses pais conselheiros estavam conosco. Existiam pressões acontecendo que, naquele momento, foi importante. Na nossa escola a gente precisou fazer mudanças estruturais [...]. Foi importante esses pais estarem com a gente.” (Juliana).

“Porque aqui é assim, o professor não tem razão quando chama (para conversar) e as mães dão razão para os alunos mais tranqueiras. [...] Mas eles vêm! Só os que não me conhecem, os que são novos ou que vêm de fora que vêm até com petulância.” (Clara).

Em seu relato, Juliana lembra que no período de implementação da ETI Pitangueira o conselho de escola apoiou as demandas necessárias para a adequação da estrutura predial. Ela acredita ter sido indispensável a participação das famílias nesse processo. Para Clara, ainda que os/as responsáveis compareçam às reuniões escolares, algumas famílias tendem a dar razão para os/as estudantes indisciplinados e tratam com desrespeito os/as professores/as que as convocam para conversar. De acordo com Cavalcante (1998) a colaboração entre pais e escola é fundamental para melhorar o ambiente escolar e transformar a relação dos/as estudantes com o processo de ensino e aprendizado em experiências significativas.

Em suma, ao refletirem sobre a dinâmica das relações sociais entre os atores da comunidade escolar, os/as professores descreveram as ETIs em que trabalham da seguinte maneira:

“A escola que eu trabalho hoje é uma escola que me dá muito prazer em trabalhar. Porque é uma escola que tem um público muito produtivo, um público que a gente consegue desenvolver um trabalho que dá muitos resultados, que a gente consegue fazer e realizar propostas, fazer as coisas que a gente propõe. [...] A gente conversa, a gente produz conhecimento, produz vivências com o que eles nos trazem e com o que a gente traz para eles, então a gente faz essa socialização de conhecimento. [...] Mas também tem uma viabilização desse trabalho muito grande, eu acho que essa escola ainda consegue viabilizar muitas propostas nossas, muitos projetos que a gente consegue mobilizar, a gente tem conseguido. Não é um sonho, mas eu acho que já é uma questão bem fora da realidade de outras escolas públicas de Campinas mesmo, onde a gente vê que a situação é muito precária. E também por conta dessa combinação de escola, comunidade, pobreza e exploração que acontece na comunidade. E essa escola eu acho que ela tem um pouco mais de facilidade para trabalhar, eu acho que a escola tem um ambiente bom para trabalhar, para ensinar, para aprender, para desenvolver e para conviver. Acho que em suma, dá para dizer que eu não trocaria essa escola por nenhuma outra de Campinas (risos). Pelo o que eu vejo, pelos meus colegas falando na rede, eu não trocaria não.” (André).

“[...] Pelas coisas que eu ouço e que eu vejo em outros lugares, eu descrevo como uma escola tranquila. Eu acho que a gente tem sim alguns casos (de violência escolar), mas não dá para esperar que não se tenha nada [...] a gente gostaria de ter um ambiente mais harmônico, onde a gente não precisasse ver uma criança batendo na outra. [...] Eu descrevo que a gente ainda pode melhorar, mas eu descrevo que é um ambiente muito bacana de se trabalhar, a gente tem uma relação boa com as crianças, então eu acho que a gente está nem no perfeito, claro que não, mas eu acho que a gente está no legal, no ideal, eu não diria que é uma coisa ruim, a gente está mais para os pontos positivos do que para os pontos negativos apesar de termos casos ainda” (Laura).

Em sua reflexão, percebemos que André sente-se realizado em trabalhar na ETI Cajueiro. O professor considera os/as estudantes produtivos e acrescenta que a escola viabiliza o desenvolvimento dos projetos. Em comparação com outras escolas, Laura percebe certa tranquilidade na ETI Ipê. Ela entende que os conflitos são comuns no cotidiano escolar, entretanto lamenta a ocorrência dos atos violentos. De acordo com Pontes (2007), a compreensão dos/as professores/as acerca do fenômeno da violência escolar esbarra em questões relacionadas com a noção de conflito. O autor esclarece que

os conflitos são “formas normais e necessárias de interação social e que podem contribuir para a mudança, a permanência ou até para a transformação desse corpo” (p. 88). Ainda, considera que “toda violência é manifestação de conflito, mas nem todo conflito descamba em violência” (p.92).

Em outras falas, os/as professores levantaram diferentes características das escolas em que atuam:

“Eu acho que a minha escola tem uma questão de violência que é evidente, não dá para falar que ela não acontece. Ela acontece o tempo todo, em qualquer aula que você for você vai detectar alguma coisa acontecendo, seja um gesto de uma criança para a outra, uma fala do professor ou uma questão de uma imposição da gestão por uma coisa que a gente desacredita que precisa acontecer. [...] Eu acho que esse é um ato de violência, que a gente não consegue superar, fazer uma transformação social a partir da escola. Então eu acho que ali tem isso, é uma coisa que na ETI Pitangueira eu comecei a ter percepção maior disso, porque a gente tem um grupo que é muito politizado e a gente discute bastante, que não era uma dimensão que eu tinha em outra escola, por exemplo, que eram coisas que passavam. Porque ali, ficam muito evidentes as desigualdades sociais, a questão da vulnerabilidade social, então ali ela chama para você olhar para aquilo”. (Juliana).

“Como eu disse que (o corpo docente) quebrou muito, agora tem que ser construída uma nova cara e um novo objetivo coletivo. Porque a escola só tem identidade quando ela tem um objetivo coletivo, mesmo que eu discorde, mas eu preciso caminhar coletivamente.” (Clara).

No ponto de vista de Juliana, a violência escolar na ETI Pitangueira se manifesta de diferentes formas, por parte da equipe gestora, dos/as professores e dos/as estudantes. Ao refletir sobre as desigualdades sociais e as condições de vulnerabilidade às quais a comunidade se insere, ela valoriza a dimensão social presente nas discussões promovidas pelo corpo docente. Para Clara, após a reformulação do grupo de professores, a ETI Manacá passa por um processo de construção de identidade em busca de um objetivo coletivo.

Algumas questões relacionadas com os projetos desenvolvidos nas ETIs também foram pautadas:

“Eu acho que é uma escola que tem um projeto maravilhoso, mas que está vulnerável, por falta de estrutura física, recursos humanos e um olhar mais cuidadoso da prefeitura e da secretaria de educação com

a nossa escola. Porque nossa escola está virando referência para os serviços de saúde, de justiça, porque tudo o que as outras escolas não conseguem lidar, vem para a nossa escola, a gente precisa de psicólogo, psicopedagogo e não tem. Então, a gente se vira, a gente se ajuda.” (Ester).

“Eu acho que a escola como um todo, ela vem em um crescente porque a gente aborda essa questão da violência, a gente aborda essa questão da convivência. Nós tivemos um momento [...] de bons avanços aqui na escola. Essa questão da possibilidade deles participarem mais efetivamente e serem mais protagonistas, a oportunidade de terem um currículo mais abrangente envolvendo vários tipos de linguagens diferentes, [...] de outras habilidades mais corporais, mais teatrais, que pudessem estar sendo trabalhadas na escola, outras formas de trabalho. [...] Mas além de cortarem as oficinas, os próprios oficinairos têm que estar vinculados a uma percepção de Português e Matemática instituídas em provas. [...] Por conta dessa política que tirou a prioridade em relação às linguagens de dentro da escola integral, que era o projeto original, fundamentado cientificamente em relação a muitos estudos que já vinham acontecendo da Jaqueline Mol em relação a tudo isso, por um projeto simples de tempo integral e de aumento de conteúdos específicos, de reforço específico para esses conteúdos dentro desse tempo ampliado da escola integral. Para mim, um prejuízo enorme em relação ao que a gente almejava e a gente vê isso como reflexo. [...] A oportunidade de alunos que a gente pode considerar como ‘problema’, que se afinam mais com outro tipo de linguagem, seja teatral, seja artística, seja musical, e que não é contemplado.” (Rogério).

Ester argumenta que, embora a ETI Araucária desenvolva um projeto de referência em Campinas, a escola sofre com a falta de recursos humanos e estrutura física. Ela considera que a prefeitura e a secretaria de educação deveriam investir mais na escola. Nessa esteira, Rogério descreve que a ETI Jequitibá passou por momentos importantes com o oferecimento de oficinas ligadas ao Programa Mais Educação. Entretanto, a partir de cortes no programa, as oficinas se resumiram ao reforço de componentes curriculares específicos.

Em meio a esse cenário, conhecemos as perspectivas dos/as professores acerca das relações sociais entre os atores da comunidade escolar e as principais características das ETIs em que trabalham. Ao considerarmos o fenômeno da violência escolar como objeto desse estudo, encontramos no texto “Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo” de Angel Pino (2007), boas pistas para o desenlace dessa discussão.

No artigo, o autor examina aspectos conceituais sobre violência, crime e transgressão; discute a relação entre violência e racionalidade; aborda a relação da violência com condições históricas, sociais, econômicas e políticas da sociedade; por fim, discute o papel da educação e da educação escolar no sentido das relações sociais, onde a violência é desnecessária.

O autor compreende a educação como a constituição humana do ser humano, “processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido” (PINO, 2007, p.779). Ao considerar o plano das relações sociais como fundamental dessa experiência constitutiva do ser cultural do ser humano, Pino (2007) destaca que “É a consciência da necessidade de estabelecer e de viver essas relações que constitui a razão da base da não-violência” (p.780).

Linhas de convergência

Nessa pesquisa, buscamos aprofundar a discussão acerca de dois objetos de estudo bastante relevantes no campo da Educação Física, a implementação das Escolas de Tempo Integral e o fenômeno da violência escolar. Com o intuito de compreendermos a correlação entre esses temas, apresentaremos a seguir os diferentes pontos de vista dos/as professores/as entrevistados/as:

“[...] Como a escola é integral e como os alunos estão aqui o dia inteiro — praticamente eles vivem na escola — o que eles estariam fazendo em outro local, as relações sociais que eles teriam em outros locais, como as relações de amizade, de companheirismo, as relações de violência também, de diferenças, eles passam a ter na escola, porque eles estão aqui. E como eles estão aqui o dia inteiro, é aqui que as coisas acontecem, não só as coisas boas, mas também as coisas ruins.” (André).

“Começa a aumentar a convivência, é natural que se aumente os conflitos. A mesma proporção também que se aumenta a afetividade, mas o que aparece são os conflitos. [...] Lógico, você está 4h vai ter ‘x’ conflitos, você vai estar 8h vai ter ‘x’ e ‘y’, é normal.” (Ester).

“As crianças passaram a circular mais pela escola, se encontrar mais do que acontecia antes, então eu acho que, quando têm mais encontros, as questões de violência elas vão aparecer. Violência física

ou mesmo de xingamentos, essas coisas... Porque eles passam a se encontrar mais e tem um espaço de convivência maior, com mais tempo de convivência [...] elas almoçam e logo depois têm um tempo de brincar, nisso se reúnem 200 crianças, são três momentos diários em que isso acontece.” (Juliana).

Nesses trechos, percebemos certa tendência dos/as professores/as em correlacionar a ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes nas ETIs com o aumento dos casos de violência na escola. Eles/as destacam que os encontros e as relações sociais passaram a acontecer mais nas ETIs, assim como os vínculos afetivos e as situações de conflito e violência.

Por outro lado, ainda que esses argumentos evidenciem aspectos que possivelmente influenciam a violência escolar, os/as professores/as ponderaram a respeito do trabalho desenvolvido nas ETIs frente à incidência dessas situações:

“Eu acho que a gente está aqui em uma realidade muito bacana, mas eu acho que é fruto de um trabalho que a gente está realizando ao longo dos anos [...] Na verdade, o que mudou mesmo, o que influenciou não foi a questão do tempo integral, eu acho que foi mais essa questão das assembleias de classe e do trabalho com projetos, eu vejo uma diferença maior nisso. Eu não sei se falar o quanto o fato de ter virado tempo integral interferiu ou não na questão da violência, eu vejo mais uma coisa que para mim é nítido é essa questão das assembleias de classe, dos trabalhos que são desenvolvidos e da maneira que são desenvolvidos com os alunos, o projeto tem uma influência maior” (Laura).

Em seu ponto de vista, a ampliação da jornada escolar não representa uma influência significativa na questão da violência. Laura considera que a boa convivência entre os/as estudantes resulta de ações pedagógicas, como as assembleias de classe e outros projetos desenvolvidos na ETI Ipê. Discutiremos sobre esse tema na próxima categoria de análise, *Estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs*. Nessa esteira, André argumenta sobre o comportamento dos/as estudantes durante as atividades oferecidas na ETI Cajueiro:

“Elas (violências) acontecem em todos os momentos da convivência dos alunos na escola, em uns mais em outros menos. A gente tem algumas atividades na escola que são bem lúdicas, bem à escolha do aluno. Então eu acho que nessas atividades, em que o aluno escolhe o que ele quer fazer, como as oficinas onde ele preferiu estar ali naquele momento, que o índice de violência nesses momentos é muito

menor, o índice de insatisfação, porque é quando o aluno escolhe o que ele quer fazer... Quando ele está na escola porque ele é forçado, eles têm certa insatisfação, certa rebeldia com relação a isso, mas quando ele está na escola e está ali porque ele escolheu fazer aquilo, escolheu algum tipo de oficina, alguma prática esportiva ou alguma prática artística, nesse momento ele está fazendo o que ele gosta, então é difícil ele se rebelar contra ele mesmo, contra o que ele escolheu fazer.” (André).

Ele compreende que as transgressões disciplinares e a violência escolar fazem parte do cotidiano da escola, entretanto o fato dos/as estudantes poderem escolher as atividades que irão desenvolver nos projetos propiciou uma redução na incidência desses casos. Com isso, entendemos que a oportunidade de exercer a autonomia crítica ao optar pelas atividades de seu interesse, faz com que os/as estudantes atribuam mais significado ao processo de ensino e aprendizado e ao ambiente escolar.

Um argumento levantado por Clara nos chamou atenção para outra característica relevante das ETIs:

“[...] A gente não esperava, mas foi muito melhor. Porque o ambiente aqui (no bairro) é que eles são agressivos, o ambiente é de casa e não aqui. Isso aqui (escola) deu estrutura, deu segurança, porque eles têm café da manhã, têm o lanche da manhã, têm o almoço, depois têm o lanche da tarde e isso trouxe a eles muita segurança, em todos os sentidos. Os pais também se sentiram protegidos e amparados. [...] Porque é muita agressividade lá (no bairro) e aqui (escola) eles se sentem protegidos e isso diminui a violência. Porque ‘aqui eu não preciso fazer a minha arma’, porque isso é defesa, essa agressividade deles é defesa, só.” (Clara).

A professora ressalta que a violência se faz presente na comunidade do entorno da ETI Manacá. Ela percebe que os/as estudantes sentem-se seguros na escola, pois encontram o suporte necessário para suprir suas necessidades básicas. Essa perspectiva se aproxima do caráter assistencialista das ETIs, no qual as instituições de ensino protegem e amparam os/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Mais um ponto interessante para nossa análise, diz respeito aos recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas e às estruturas física e organizacional das ETIs. Sobre esse tema, os/as professores/as comentaram o seguinte:

“[...] A ETI Cajueiro a gente não pode ter por referência, porque é uma escola que foge ao padrão das escolas públicas municipais do Brasil afora na questão da estrutura, porque ela é uma escola bem grande, com muitas salas ambientes. Mas ela precisa ter uma visão de ‘que aluno a gente quer para a cidade, para o Brasil?’ [...] Não é só cumprir o que o mercado determina, mas também a gente tem que pautar algumas coisas para o mundo, para o mercado, para o capitalismo, para a cidade em que a gente vive, não pode seguir somente as pautas que estão postas, tem que contestar algumas coisas e dar esse conhecimento crítico, essa educação crítica. Não é só chegar aqui colocar todas as oficinas bonitinhas, faz isso e faz aquilo lá, tem que contestar um pouquinho, tem que questionar...” (André).

“[...] É um prédio totalmente fechado para o período integral, você não vê a luz do sol, você não tem lugar para tomar sol, lugar para tomar ar, tudo fechado com grade e tela. Apesar de ter uma sala temática, que eu adoro trabalhar lá e fica tudo bem organizadinho, mas não é o suficiente para o período integral, não é o suficiente! [...] E quando falta algum professor, ou você junta turmas ou o que você tem que fazer é milagre! Só que não é simplesmente juntar turmas, porque são anos, amadurecimentos e conhecimentos diferentes e muitos conflitos entre eles. Quando junta turmas, você está gerando uma série de problemas e o pedagógico fica esquecido. Não é só deixa-los lá dentro, não é só ter um lugar para eles ficarem, tem que ter um lugar para eles ficarem com qualidade e quando você não tem o suporte, perde-se a qualidade. [...] Então não é ‘um problema da escola integral’, o problema da escola integral ou do meio período é a falta de estrutura para trabalhar que vai comprometer o trabalho de qualquer um. Sobrecarrega o professor, sobrecarrega o funcionário, o aluno que não se sente entendido, isso tudo gera revolta, cansaço, LTS (licença para tratamento de saúde)...” (Ester).

“A gente fez um documento com a proposição de um projeto. Com isso, a partir dessas experiências, a gente já sabia que algumas coisas a gente não queria para a educação integral. A gente não queria turno e contraturno, a gente não queria ter um trabalho que ficasse delegado aos educadores voluntários, como no Programa Mais Educação. Então a gente pensou em um projeto que tivesse professores efetivos ligados à escola, pensando esse projeto da escola. Acho que esse foi um dos grandes pontos que a gente conseguiu garantir, que eu acho que foi um ponto interessante para a gente ter mantido o projeto na cidade. Porque tantas outras coisas foram se desconstruindo no meio do caminho, como o currículo que já mudou o que a gente tinha proposto. [...] Eu acho que temos muitos pontos ali (para melhorar). A questão das refeições é muito evidente e nevrálgica, porque desde que a gente implementou esse é um problema que a gente não conseguiu resolver. [...] Forma uma fila enorme para as crianças se servirem, porque tem que servir em tal horário, então você tem um espaço que não colabora para que algumas coisas diferentes possam acontecer. [...] Então as crianças ficarem naquela fila para almoçar é um negócio terrível!” (Juliana).

André reconhece que a ETI Cajueiro tem uma estrutura física adequada para o desenvolvimento das aulas e dos projetos, acima da média em comparação com outras instituições de ensino. Ele também ressalta a importância da escola se empenhar para a construção do conhecimento crítico e reflexivo com os/as estudantes. Por outro lado, Ester avalia que a estrutura do prédio não é apropriada para a ETI Araucária e aponta que o processo de ensino e aprendizado fica prejudicado quando faltam professores/as. Ela sinaliza que a falta de suporte tanto para as ETIs como para as escolas de ensino parcial causa problemas para todos da comunidade escolar. Por sua vez, Juliana lembra a elaboração do documento que fundamentou a implementação das ETIs em Campinas, bem como as conquistas e perdas ao longo desse processo. No tocante a estrutura, ela salienta os problemas relacionados com a organização dos momentos de servir as refeições.

Em meio a todo esse cenário, onde a violência escolar se faz presente no cotidiano das Escolas de Tempo Integral, veremos no próximo tópico as estratégias desenvolvidas pelas escolas e pelos/as professores/as para lidar com esse fenômeno.

2.3. Estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs

Ações pedagógicas e projetos das escolas

A compreensão das estratégias utilizadas para lidar com a violência escolar nas ETIs integra mais um tema significativo para o nosso estudo. A respeito das ações pedagógicas para mediar essas situações, os/as professores/as comentaram o seguinte:

“Na Educação Física a gente trabalha muito essa coisa do grupo, por isso os Jogos Escolares Municipais (JEM), para mim, foi um instrumento de construção, eu uso o JEM como instrumento de educação. Para mim, ele não é um fim, é um meio para que eu consiga chegar ao meu fim que é a valorização, a autoestima, o trabalho em grupo, o respeito nesse grupo, o saber essa coisa do que eles não têm em casa, no ambiente familiar, nem na própria rua e nem na comunidade. [...] Então eles se dedicam, eles querem. Aí eu trabalho o melhor de cada um, eu não quero ‘o melhor’, eu quero ‘o melhor de cada um’. Mesmo a agressividade, eu transformo ela a favor.” (Clara).

“[...] A gente percebe (o bullying), porque a gente tem uma conversa com os alunos, a gente dá abertura para o diálogo nas nossas aulas e nas nossas práticas. Então a gente consegue, às vezes, que o aluno quebre esse silêncio e fale sobre o que ele passa na escola, tenha liberdade para se comunicar, para conversar e tocar no assunto [...]. Eu acho que o desafio maior é perceber quando há uma situação de sofrimento do aluno, sem que ela seja exteriorizada. A gente tem que parar um pouquinho para conversar informalmente com os alunos de vez em quando, na hora do almoço, no refeitório, na hora do lazer, do recreio, porque são nesses momentos de lazer que surgem algumas coisas, eles contam algumas coisas que normalmente no período de aula a gente não tem como ficar atento a isso, algumas coisas acontecem bem escondidas.” (André).

Nessas falas, percebemos que Clara e André desenvolvem medidas preventivas para lidar com os casos de violência entre os/as estudantes, com estratégias que objetivam reforçar as relações de convivência, os laços de amizade e de confiança. As professoras Ester e Juliana comentaram sobre outras formas de intervir nessas situações:

“Eu procuro, na medida do possível, tentar amenizar o estrago físico. Quando é uma violência física, eu tento separar, mesmo sabendo dos riscos, porque eles são adolescentes, jovens e fortes, entre as meninas também tem briga e, sem querer, a gente acaba levando. Fica aquela situação, ‘devemos entrar ou não devemos entrar’, então pelo meu perfil, eu não consigo ver uma briga de aluno e não tentar separar, não tentar evitar. Mas depois que passa eu fico pensando ‘poxa vida, eu corri risco’[...] mas a gente sempre intervém de alguma forma, também falando...” (Ester).

“Eu acho que eles são bem pequenos e, normalmente, isso acontece por falta de orientação mesmo, então o que eu faço é chamar as crianças e conversar. [...] Eu trabalho muito com roda de conversa com as crianças, mas isso é demorado... Você pensa ‘vai conversar que não vai mais acontecer’, mas não, continua acontecendo. [...] Grande parte dos profissionais ali eu acho que trabalha muito com essa ideia mesmo da conversa, porque a gente não acredita muito que suspender a criança vai resolver a questão. [...] Em casos muito recorrentes, que a gente nota crianças que estão sempre praticando atos de violência contra a mesma criança, ‘temos casos de bullying’, a gente tem que fazer uma intervenção maior, chamar a família para localizar ‘olha, está acontecendo isso’, aí a gente já tenta, além da conversa cotidiana, trazer a família para mais próximo.” (Juliana).

Observamos que as professoras fazem uso de medidas socioeducativas para cessar as atitudes violentas. Diante do risco, Ester enfatiza ter que separar brigas para

preservar a integridade física dos/as envolvidos/as. Nesse contexto, entendemos que a conversa é uma das estratégias mais utilizadas por elas, no sentido de esclarecer o que de fato aconteceu e para orientar os/as estudantes sobre como resolver seus conflitos por meio do diálogo. Juliana esclarece que entre as atitudes a presença da família é fundamental para mediar os casos recorrentes e de *bullying*.

Em sua fala, Laura ainda apontou o uso de medidas punitivas, caracterizadas pela ruptura no diálogo com os/as estudantes:

“Olha, eu vou falar que tudo depende do dia, depende da situação e depende de quem faz. Porque o que a gente sempre costuma fazer é conversar [...]. A gente tenta até trabalhar com a sala toda, eu falo para eles ‘gente, quando vocês virem algum amigo brigando, fala para ele parar com isso, isso não é bacana’ [...]. Às vezes, tem conflito que, se são as mesmas crianças, eu já nem converso, eu pego e levo para a direção. [...] Esse ano a gente até colocou no regimento, que eu nem sei se isso é muito correto na verdade, mas a gente está suspendendo, [...] está reincidindo casos de bater, de agredir o outro, a gente está suspendendo.” (Laura).

Percebemos que a atuação da professora varia de acordo com as diferentes situações de violência, dos/as estudantes que as praticam, bem como a reincidência dos casos. Ela explica que, ao encaminhar os/as estudantes para a direção escolar, as estratégias incluem entrar em contato com as famílias e, dependendo da gravidade dos fatos, determinar dias de suspensão para os/as envolvidos/as. No que diz respeito à suspensão de estudantes, Silva (2017) aponta que ações educativas centradas no controle disciplinar excessivo e nas punições podem agravar comportamentos indisciplinados e violentos, além de intensificar a desigualdade social de grupos tradicionalmente excluídos ao longo do processo educativo.

Nas entrevistas, também buscamos por elementos que descrevessem os projetos desenvolvidos nas escolas para o enfrentamento desse fenômeno. A respeito das assembleias de classe, os/as professores/as comentaram o seguinte:

“Nós começamos a implantar as assembleias de classe com os alunos, em que eles começaram a organizar formas de discussão sobre temas, não só que perpassam os conteúdos ou os conteúdos transversais, e eles começaram a discutir entre eles de uma forma mais protagonista, digamos assim, menos expositiva. Mas havia a discussão e até a organização de espaços pedagógicos em relação à política e à questão da organização social, para que eles pensassem a realidade

da escola e, a partir dessa realidade da escola, também fosse pensando a própria realidade que eles vivem no entorno deles, essas relações”. (Rogério).

“Todas as turmas fazem assembleia, eles têm os representantes, a gente tem a reunião dos representantes que trazem as demandas das assembleias e a gente formou as comissões para focar nos temas levantados por eles. Então tem uma comissão que colocou muito a questão do visual da escola — que eu acho que tem a ver com a violência isso né? — quando você tem um ambiente que, de alguma forma, olhar para aquilo te remete a uma coisa de descaso... Então eles falam bastante disso, da escola estar mais bonita. [...] A gente não tem muito caso de depredação lá não viu, diminuiu muito. Se a gente for ver, antes as carteiras eram rabiscadas e agora não. Porque eles rodiziam muito de sala e eles tem a responsabilidade pelo ambiente também. Não que fique muito limpo, mas a gente tem pouco caso de depredação, a gente trabalha bastante com isso...” (Juliana).

“A gente começou com um projeto de assembleia de classe há um tempo, não sei se há cinco anos, e eu acho que isso teve muitos bons resultados. [...] É um projeto da escola, todas as salas fazem uma assembleia de classe, tem que fazer. Então toda semana, as professoras de sala (pedagogas) ficam encarregadas de fazer esse trabalho, porque elas têm mais tempo com eles. Eles se reúnem, eles têm o ‘eu crítico’, ‘eu sugiro’ e ‘eu felicito’, essa questão de não citar nomes e de fazer crítica a uma ação, um comportamento que não é legal e não a pessoa. Parte de coisas que eles trazem e que eles vão colocando ao longo da semana ou de temas que a professora traz [...]. O 5º ano começa a ter essa questão ‘por que tem que ser magra para ser bonita?’, ‘por que você é desse jeito?’, ‘você é gorda!’... Então traz filme ou uma leitura e aí suscita de refletir a respeito disso e de como isso afeta nossas relações aqui dentro (da escola).” (Laura).

Os/as professores/as explicaram sobre o projeto das assembleias de classe que acontece regularmente nas escolas. Nesses momentos, as crianças realizam críticas, sugestões, felicitações e perguntas sobre os assuntos trazidos por elas ao longo da semana, ou pelo/a professor/a de referência, mediador/a da assembleia. Na perspectiva dos/as professores/as, essas discussões incentivam as crianças a refletirem sobre como suas atitudes interferem nas relações de convivência e quais ações podem tornar o ambiente escolar melhor para todos/as.

As assembleias de classe são espaços de diálogo em que professores/as e estudantes discutem questões importantes quanto às relações sociais na escola, com o objetivo de aprimorar a ação e a convivência democráticas (PUIG, 2002). De acordo com o autor, a elaboração das assembleias consiste em três momentos específicos: A preparação, quando professor/a e estudantes levantam temas relevantes para o debate; o

debate dos temas, onde os/as participantes encontram espaço para expressar suas opiniões; e a aplicação dos acordos, que tem como objetivo estabelecer os combinados da turma. No tocante aos resultados provenientes das assembleias, o autor destaca a análise de situações difíceis, acordo e planos de ação, normas de comportamento e propostas de trabalho.

Outro destaque foi o trabalho com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável por coordenar a avaliação interna da unidade de ensino, constituída por representantes docentes, estudantes, funcionários/as, familiares e equipe gestora:

“Outro caso que também tem ajudado é a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Uma professora fica encarregada junto com a orientadora pedagógica e tem dois representantes por sala. As crianças discutem uma ou mais vezes por semana, eles são encarregados da horta e trabalham com outras questões também, por exemplo, ‘o que tem sido muito legal na escola’, ‘o que está acontecendo de muito bom que vocês estão aprendendo’ ou coisas que não estão legais nas salas ‘tem gente falando demais enquanto a professora está falando’, ‘tem gente que não está respeitando as regras da escola’. [...] A gente teve alguns problemas com banheiro, de gente jogar papel no vaso, o rolo inteiro, então eles conversam e depois esses representantes replicam, conversam com a sala toda.” (Laura).

“Veio uma lei, a oportunidade do processo de estabelecimento da Comissão Própria de Avaliação (CPA), de a própria escola ter uma legislação que pudesse, ela mesma, organizar uma forma de avaliação sobre todos os aspectos da escola, que a gente pudesse organizar como é que seria feita essa avaliação. A gente começou a implantar as assembleias de classe com a representação dos alunos, as assembleias de professores, as assembleias dos outros segmentos também, a discussão com os pais. A gente teve todo um plano de organização em relação à CPA, em que essas discussões se dessem de maneira mais horizontal e menos vertical vindo de cima para baixo. [...] Dividimos as assembleias de CPA e as assembleias de convivência. Nas assembleias de CPA a gente discutia mais sobre as questões estruturais da escola, o pedagógico. Nas assembleias de convivência, as relações pessoais não só entre alunos, mas alunos, professores, gestores, a relação pessoal entre todos eles. E essas questões cidadãs, de respeito às diferenças, as questões de gênero, a questão de preconceito de classes.” (Rogério).

De acordo com a Resolução SME N° 5/2008 (CAMPINAS, 2008), esse processo de avaliação tem como finalidade conhecer a realidade da escola e planejar ações que visem o aprimoramento institucional e a superação de dificuldades. A

comissão conta com reuniões semanais ou quinzenais, onde discutem e avaliam as ações realizadas na escola. Após os encontros, os/as estudantes conversam com suas turmas sobre os encaminhamentos definidos. A partir desses diálogos entre os atores da comunidade escolar, os/as professores/as afirmam ter percebido mudanças importantes nas relações de convivência das escolas.

Mais um aspecto relevante das ETIs refere-se à metodologia de ensino por meio de projetos:

“Eu acho que o trabalho com projetos tem ajudado, a gente direciona os projetos para essa questão do respeito, do respeito às diferenças, da valorização das diferenças, esses ‘modos de ser’, situações atuais que remetem a esses comportamentos, nessas questões... [...] A gente está até fazendo um curso agora [...] a gente teve dois encontros e ela está trabalhando a questão do meio ambiente. E nessa questão do meio ambiente, muito essa questão da interação social também, o quanto isso interfere no outro, as relações que a gente estabelece, é outro olhar. Essa é uma formação que eu acho, talvez, está vindo ao encontro desse tema. Porque acaba abordando, quando você fala da liberdade, da integridade, da dignidade, você também está falando um pouco de como isso é tirado com essa violência.” (Laura).

“Específico de falar ‘nós vamos trabalhar com a questão da violência’, não. A gente trabalha com o enfrentamento do preconceito, então a gente vai problematizar as situações de preconceito, trabalhar com a temática étnico-racial é mais frequente lá, porque tem que ser e a gente lida com isso, é uma população que precisa. [...] Mas surgiram questões de bullying e de preconceito nas assembleias agora, então é uma demanda das crianças e isso chama para um trabalho. Então vai ter uma comissão formada pelo grupo e, junto com as crianças, vão ter alguns professores pensando em ações. As crianças mesmo já propuseram algumas ações que eles acreditam que possam ajudar na questão do bullying e do preconceito, eles pensaram em umas campanhas de conscientização, que eles querem fazer cartazes e conversar com as crianças, e isso veio das assembleias. Então é uma coisa sobre a qual a gente vai se debruçar agora para pensar junto com eles as ações.” (Juliana).

“Mas esses momentos (de intervalo) também eram momentos de muita tensão dentro da escola, que era um momento de muito ócio, que para alguns é tranquilo, mas para outros não, alguns que estão sem fazer nada buscam práticas meio perigosas e violentas inclusive. Eu acho que com os projetos eles já tentam fazer um pouquinho mais, nesses horários ociosos, o que eles estão fazendo no projeto, como é o caso do tênis de mesa e dos esportes. Então eles aprendem nas oficinas o tênis de mesa, esportes, artes, algumas filmagens, produção de cinema e já levam isso para os momentos ociosos, para esses horários livres, aí já ficam mais de boa durante o dia e nesses horários de intervalo, porque eles têm outras ocupações. Às vezes eles

têm trabalhos para fazer das oficinas e eles aproveitam o horário do almoço para fazer esses trabalhos também.” (André).

“Você não viu nenhum problema assim... Mas antes você via, era muito claro, porque esse trabalho vem vindo desde quando era meio período. Nós começamos a fazer mais intervalos, onde eles tinham que se socializar mais, tinha atividades dentro do próprio intervalo para a construção já do período integral. [...] Quando parou (equipe gestora na escola) começou a construir essa não violência. Esse trabalho vem de muitos anos para chegar ao que está chegando hoje. [...] O período integral, destas atividades que você vê, já vem ao encontro disso que eu estou falando, da não violência, de uma mudança e de um trabalho mais preocupado com o aluno. [...] Porque você tem que ter um olhar para o ser humano, ao mesmo tempo coletivo e individual. E cada vez são mudadas as necessidades de cada turma, de cada idade e de cada aluno. E se você não fizer isso, não caminha a escola, isso parte de todos. Eu falo desde o começo, englobar o pessoal da limpeza, os guardas, o pessoal da cozinha, mas parece que a direção não entende muito bem esse sistema.” (Clara).

No ponto de vista dos/as professores/as, o corpo docente se utiliza da elaboração e desenvolvimento de projetos para encaminhar questões relacionadas ao respeito, à valorização das diferenças e às relações de convivência no ambiente escolar. Essas propostas envolvem aulas práticas, rodas de conversa, trabalhos em grupo e momentos de interação entre estudantes de diferentes idades, o que proporciona uma visão de mundo menos egocêntrica. Cada ETI tem autonomia para propor temas, ajustar o tempo de duração e reorganizar as turmas a fim de delinear o melhor formato para cada projeto. Embora os/as professores/as tenham mencionado particularidades dessa estratégia pedagógica em suas entrevistas, não as detalharemos nesse texto para manter o sigilo do estudo.

Outra questão interessante levantada por Laura diz respeito ao empenho da ETI Ipê em elaborar ações que buscam a aproximação entre escola, comunidade do entorno e os/as familiares dos/as estudantes:

“É bem difícil trazer o público para cá, ao longo dos anos a gente foi conseguindo aumentar isso. A gente tem festas, reuniões de pais, mostra cultural no final do ano, bazar a gente faz na escola, a gente tenta aproximar as famílias... A gente conseguiu aumentar o número de pessoas que vem, principalmente nas reuniões de pais, mas ainda não é muito. [...] A gente criou uma página da escola em uma rede social, está lá desde o ano passado, então a gente posta coisas da escola e os pais, a família comenta, eles veem o trabalho, isso é uma maneira de aproximar um pouco mais, de tentar estimular essa

família a estar mais próxima da criança, do que está sendo desenvolvido aqui, mas eu acho que a gente tem muito para melhorar nessa questão.” (Laura).

Ela comenta que ao longo do ano, são realizadas reuniões com os/as responsáveis, mostras culturais, festas e bazares. Também, foi criada uma página em rede social para divulgar os trabalhos desenvolvidos na ETI. A professora percebe que essas estratégias estimularam a relação da escola com os familiares, entretanto avalia que precisam melhorar esse trabalho para fortalecer ainda mais esses vínculos.

No que se refere ao oferecimento de formação continuada específica sobre a violência escolar, os/as professores comentaram sobre ao curso “Convivência Ética na escola” ministrada pelo GEPEN da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), realizado nas escolas:

“[...] A gente viu na ‘Convivência Ética’, a oportunidade de acontecer um projeto da nossa escola que possibilitasse destinar alguns tempos de aula (para realizar as assembleias de classe) [...]. Com a formação a gente conseguiu garantir um tempo em que pudesse estar organizando melhor essas práticas, por alguns professores que acreditam nessas práticas como meio e conteúdos a serem trabalhados também na escola. Então como oportunidade para a gente ter um tempo em que seria esse espaço mesmo dentro da grade de horários para estar trabalhando esses conteúdos. [...] Nós formamos um ‘Grupo de Ajuda’ com esse curso, a gente percebeu que esse curso também ajudou a gente a discutir alguns temas e a ter um embasamento maior, mais científico em relação a desenvolver alguns conceitos que a gente pudesse aplicar aqui e algumas práticas e experiências que vimos com as reuniões dos tutores, a gente associou ao que a gente já fazia, então nos deu esse impulso também”. (Rogério).

“A gente tem uma formação que se chama ‘Convivência Ética na Escola’ já há dois anos, e a gente está escrevendo o plano de convivência [...]. Nesse plano de convivência a gente procura ser o mais justo possível, então amenizar os conflitos, evitar os conflitos e, tendo o conflito, resolver de uma forma justa e coerente. [...] No nosso caso eu acho que já amenizou, porque com essa formação a gente teve mais clareza do que é violência, do que é indisciplina, o que é uma violência grave ou branda, então a gente consegue melhorar um pouco a resolução desses conflitos, amenizar... [...] A gente está aprendendo a não fazer com que um problema pequeno se torne grande, que a gente consiga resolver, sendo justo nas atuações, nas sanções, na conversa, tudo começa através do diálogo, esclarecimento, sem acusações, ‘vamos ver o que está acontecendo, cada um tem a sua oportunidade de falar’, é assim que a gente trabalha.” (Ester).

“A gente teve uma formação de convivência ética na escola, no ano passado. Eu acho que a escola estava aprendendo a lidar com isso, com essa violência, a partir dessa formação, a partir de outras formações que tivemos e de palestras. A escola está começando a perceber que a violência acontece e como ela acontece, a escola está começando a sistematizar essas violências e traçar uma forma de agir, um pouco que padrão, para cada tipo de violência, as violências que acontecem com as crianças” (André).

Os/as professores/as destacam pontos interessantes da formação oferecida na escola, como o esclarecimento a respeito das relações de convivência e de conceitos ligados ao fenômeno da violência escolar. Eles/as também comentam sobre as ações realizadas a partir desse curso, como a definição de uma rotina para a realização das assembleias de classe, a organização das equipes de ajuda — grupos de estudantes que aconselham e apoiam os colegas com dificuldade ou vítimas de *bullying* — e a implementação do plano de convivência, um conjunto de ações que visam desenvolver as relações de convivência nas instituições de ensino.

Por fim, percebemos que entre as ações pedagógicas citadas pelos/professores, o diálogo é a estratégia mais utilizada com os/as estudantes, tanto nas medidas preventivas como no sentido de mediar situações de violência. Dependendo da gravidade das situações, também são empregadas medidas punitivas, como a suspensão. Entre as os projetos desenvolvidos pelas escolas, destacamos as assembleias de classe, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), a metodologia de ensino por meio de projetos e a formação continuada sobre convivência ética nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, ao propormos a discussão sobre as perspectivas dos/as professores/as de Educação Física acerca das manifestações de violência nas Escolas de Tempo Integral em Campinas-SP, consideramos ser imprescindível compreendermos os diferentes pontos de vista a respeito dos conceitos de violência e violência escolar. No tocante à violência, eles/as a compreendem a partir da intencionalidade do ato, por causar danos físicos, morais ou emocionais à outra pessoa, reconhecem as diferentes formas como esse fenômeno se manifesta e apontam suas possíveis causas, como fatores familiares e sociais. A respeito da violência escolar, parte dos/as professores direciona o foco do problema para a sociedade, de modo que as violências do cotidiano são reproduzidas nas escolas, enquanto outros/as afirmam que as instituições de ensino também produzem violências, como o impacto de políticas públicas na qualidade do ensino.

A partir dessas definições, por meio dos relatos de caso trazidos pelos/as docentes, conhecemos as formas como a violência escolar se manifesta nas ETIs, bem como os contextos em que ocorrem e os aspectos que possivelmente influenciam esses atos. Percebemos que as violências na escola, à escola e da escola estão presentes no cotidiano das ETIs, em diferentes situações e se expressam por meio dos casos de *bullying* e dos atos de violência verbal, física e simbólica. Ainda, percebemos a incidência de microviolências e de indisciplina.

Alguns aspectos que possivelmente influenciam a violência escolar são, na perspectiva dos/professores, a dificuldade dos/as estudantes em vivenciar valores, resolver seus conflitos por meio do diálogo, famílias desagregadas e o distanciamento dos/as responsáveis em relação à instituição de ensino.

Com o intuito de delineararmos com mais detalhes esse cenário, destacamos as relações de convivência entre os/as estudantes das ETIs, marcadas pela intolerância, atitudes discriminatórias e preconceituosas, falta de entendimento entre eles/as e a forma violenta com que resolvem seus conflitos. Entre professores/as e estudantes, percebemos que eles/as se preocupam em estabelecer vínculos afetivos, em relações sociais menos autoritárias, no sentido de atribuir significado ao ambiente escolar e ao processo de ensino e aprendizado. A convivência entre os/as professores/as é

caracterizada pela ajuda mútua, trabalho coletivo, interesse e participação de todos, entretanto prejudicadas por sucessivas mudanças no quadro de funcionários. Por fim, algumas atitudes provenientes da direção escolar retratam a violência simbólica presente no cotidiano das escolas, como casos de assédio moral e desrespeito com professores/as, funcionários/as e estudantes, bastante recorrentes no modelo autoritário de gestão. No tocante às famílias dos/as estudantes, os/as professores/as reconhecem a importância que elas tiveram durante o processo de implementação das ETIs e afirmam ser indispensável que estejam mais presentes nas escolas.

Também investigamos a correlação entre a violência escolar e a implementação das ETIs e percebemos certa tendência de alguns professores/as em correlacionar a ampliação do tempo de permanência dos/as estudantes nas ETIs com o aumento dos casos de violência na escola. Em contrapartida, outros/as acreditam que a ampliação da jornada escolar não representa uma influência significativa na questão da violência, pois as ações pedagógicas e os projetos desenvolvidos pela escola interferem de maneira mais determinante no assunto.

No tocante a estrutura, percebemos que algumas escolas têm espaço físico, recursos materiais e humanos apropriados para o atendimento em tempo integral, porém outras sofrem com prédios inadequados, ausência de professores/as, gestores/as e profissionais de apoio. Nesse sentido, entendemos que a falta de estrutura e de recursos materiais, bem como o quadro incompleto de profissionais são aspectos que interferem no clima escolar, nas relações de convivência e na qualidade do ensino.

As tensões e contradições apresentadas pelos/as professores/as retratam a alarmante situação das escolas públicas brasileiras frente à violência escolar, sejam elas de tempo parcial ou integral. Em meio aos desinvestimentos na área da educação, em quais condições as metas do PNE 2014-2024 avançam? Apesar dessas dificuldades, compreendemos a escola como um espaço de resistência, onde reivindicamos políticas públicas que valorizem o ensino público de qualidade.

Trouxemos para o debate as diferentes estratégias utilizadas pelos/as professores/as e pela escola para lidar com a violência escolar nas ETIs, a partir de suas ações pedagógicas e dos projetos desenvolvidos nas instituições de ensino. Entre as estratégias para lidar com a violência escolar nas ETIs, salientamos os projetos desenvolvidos pelas escolas, como as assembleias de classe, a Comissão Própria de

Avaliação (CPA), a metodologia de ensino por meio de projetos e o curso de formação continuada sobre convivência ética nas escolas. Quanto às ações pedagógicas, percebemos que os/as professores/as buscam dialogar com os/as estudantes para resolver as situações de violência.

Por fim, conhecer as diferentes perspectivas desses/as professores/as, nos possibilitou refletir acerca das manifestações de violência escolar no contexto das Escolas de Tempo Integral. Por serem temas importantes para a pesquisa no campo da Educação Física, acreditamos que os aspectos levantados nessa investigação possam colaborar com o desenvolvimento de novos estudos, que envolvam observação e que permitam a participação dos/as estudantes, a fim de ampliarmos a discussão sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 10-09-2013.
- _____, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, OEI, MEC, 2012.
- _____; RUA, Maria G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 88p.
- ALMEIDA, Adriana M. A violência escolar na adolescência inicial durante as aulas de Educação Física e o recreio. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ALMEIDA, Adriana M.; CABRAL, Raquel L.; GONÇALVES, Adriana G.; PRODÓCIMO, Elaine. Publicações acadêmicas sobre bullying em periódicos brasileiros de educação: O que dizem os estudos sobre esse assunto. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas-SP. v.20, n.3, p. 822-843 jul./set. 2018
- APEOESP. Publicações do Observatório da Violência. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>. Acesso em: 21 de junho de 2019.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BLAYA, Catherine. **Violência e maus tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. *Em tese*, vol. 2 num. 1 (3), janeiro-julho, 2005, pp. 68-80. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acesso em: 12-10-2015.
- BOTLER, Alice M. H. Injustiça, conflito e violência: Um estudo de caso em uma escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p.716-732, jul./set. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2002.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Coautoria de Jean Claude Passeron. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Atlas da Violência 2018.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Rio de Janeiro, RJ, jun. 2018. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br>. Acesso em: 21 de junho de 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de Dezembro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm#art266 Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Lei n°. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n° 05/2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI". Diário Oficial, Campinas, SP, 10 de Março de 2014.

_____. Resolução SME N° 5/2008. Estabelece as diretrizes para a implementação do Processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Diário Oficial, Campinas, SP, 6 de Maio de 2006.

CARVALHO, Maria G.; OLIVERA, Gislene F.; CÁRITA, Ana. Representações da Violência por Professores. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro, v.10, n.29, p. 07-22, 2016.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicol. Esc. Educ.** vol. 2, n. 2, pp.153-160, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p247-270, dez, 2002.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CEREZO, Fuensanta. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v.9, n.3, p.367-378, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432–443, 2002.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.). **Violences à l'école – état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CORREA, Miriam M.; NOVAES, Renato C.; TORRES, Monica S.; SOUSA, Maria do Socorro C.; SANTOS, Roberto F.; TELLES, Silvio de C. Costa. Bullying, Violência e Educação Física nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro. **Motricidade**, vol. 14, n. S1, 2018, p. 234. Disponível em <<https://go.galegroup.com>> Acesso em: 6 ago. 2019.

COSTA, Jurandir F. Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CUNHA, Marcela B.; COSTA, Marcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações**, v. 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola, um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 7ª ed. Campinas-SP: Verus Editora, 2012.

FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. ESB. Rio de Janeiro: Imago v. XXI, 1996.

GIORDANI, Jaqueline P.; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 103-111, Apr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000100103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jan. 2019.

LABRUNETI, Sylvia F. **Contribuições de Winnicott para estudo e prevenção da atitude antissocial no ambiente escolar.** 2014. 208f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador. Estudos de educação e destaques de correspondência.** Org. Jader de Medeiros Britto. Brasília: INEP, v.5, 2ª Ed. 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization Press, 2002.

Disponível em: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_repor
Acesso em: 15-08-2013.

MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MORAES, Fernando C. C. Sobre o corpo da criança na escola: Um estudo de caso. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande-MS, v.11, n.22, p. 50-65, 2005.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade:** um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.763-785. ISSN 0101-7330.

PONTES, Reinaldo N. **Relações sociais e violências nas escolas.** Coautoria de Claudio Roberto Rodrigues Cruz, Jane Simone de Moraes Melo. Belém, PA: UNAMA, 2007.

PRODÓCIMO, Elaine; CERESO, Fuensanta; ARENSE, Julián Jesús. Acoso escolar: Variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. **Psicología Conductual**, Vol. 22, Nº 2, 2014, pp. 343-357. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>> Acesso em: 06 ago. 2019.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**. Curitiba-PR. n.39, p.73-85, jan./abr., 2011. Editora UFPR.

SANTOS, Rachel F. M. **Violência escolar e as relações de poder entre professores e estudantes: Uma análise em escolas estaduais de ensino médio de Ribeirão Preto/SP**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca.

SILVA, L. C. Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 18, p. 439-466 mai-ago. 2017.

SILVA, Fábio L.; MUZARDO, Fabiane T.; ZAMARIAM, Julho; SILVA, Fabio A. As violências no ambiente escolar: O bullying na percepção de professores e alunos. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12 v.12 n.23 jul./dez. 2018.

THOMAS, Jerry. R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILHENA, Junia; MAIA, Maria. V. C. M. **Agressividade e violência: reflexos acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea**. Revista Mal-estar e Subjetividade, n. 2, p. 27-58. 2002.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MARTÍNEZ José María Avilés. Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. *In*: NÚÑEZ, José Carlos; GÁZQUEZ, José Jesús; PÉREZ-FUENTES, Mª del Carmen; MOLERO, Mª del Mar; MARTOS, África; BARRAGÁN, Ana Belén; SIMÓN, Mª del Mar (org.). **Psicología y Educación para la Salud**. Scinfooper, 2017. p. 147-154. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>> Acesso em: 06 ago. 2019.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: Perspectivas de professores/as de Educação Física sobre as Escolas de Educação Integral de Campinas-SP.
Ricardo Manoel de Oliveira Zambelli; Elaine Prodócimo
Número do CAAE:**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa: O estudo discorrerá sobre a violência escolar nas Escolas de Educação Integral (EEI), da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, a partir das perspectivas de professores/as de Educação Física. Nesse contexto, discutirá a dinâmica das relações interpessoais entre professores, alunos, familiares, equipe gestora e funcionários na rotina de estudo e trabalho; bem como a percepção e a problematização da violência escolar nas EEIs. Desse modo, a produção de conhecimento sobre esse fenômeno possibilitará ampliar a compreensão acerca de suas manifestações no cotidiano dessas instituições de ensino.

Objetivos: O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar a violência escolar no contexto das Escolas de Educação Integral; e como objetivo específico compreender como a violência escolar é percebida e problematizada pelos professores/as de Educação Física nos seus diferentes contextos de atuação no cotidiano escolar.

Procedimentos: Ao participar do estudo, você será convidado(a) a realizar uma entrevista semiestruturada com o pesquisador. Será realizada uma única vez, individualmente, com duração aproximada de trinta minutos, no local de trabalho, em data e horário previamente combinados que não interfira na rotina escolar. Será gravada em áudio e posteriormente transcrita. Após a transcrição o texto será devolvido para que você possa alterá-lo. Após a realização do estudo as gravações serão arquivadas por um período de cinco anos e depois serão apagadas.

Benefícios e ressarcimento: O presente estudo trará benefício pedagógico-científico para o entrevistado, pesquisador e à comunidade acadêmica de modo geral quanto à produção de conhecimento na área da Educação Física. Os resultados obtidos estarão à disposição dos participantes. A pesquisa não traz benefícios financeiros e não ocorrerá nenhum custo já que toda a pesquisa será realizada no seu local de trabalho e em horário de permanência na escola. Qualquer dano resultante diretamente do estudo será ressarcido pelos pesquisadores.

Acompanhamento e assistência: Os sujeitos da pesquisa que aceitarem participar deste projeto poderão a qualquer momento recusar a participação ou o termo de consentimento sem qualquer prejuízo em qualquer fase do estudo. Declaramos estar à disposição dos entrevistados e da

instituição de ensino para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o da escola em que trabalha não serão citados.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:

Prof. Esp. Ricardo Manoel de Oliveira Zambelli – Mestrando em Educação Física
Faculdade de Educação Física - FEF/UNICAMP
Tel: (19) 98357-1500

Profª Dra. Elaine Prodócimo
Docente na Faculdade de Educação Física - FEF/UNICAMP
Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH)
Tel: (19) 3521-6762
Endereço: Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo
CEP 13.083-851, Campinas, SP, Brasil.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE II

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À Diretoria da EEI _____.

Eu, Ricardo Manoel de Oliveira Zambelli, aluno de Mestrado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP solicito a autorização dessa Diretoria para a realização da pesquisa intitulada, “**VIOLÊNCIA ESCOLAR: Perspectivas de professores/asde Educação Física sobre as Escolas de Educação Integral de Campinas-SP.**”, a ser realizada nesta EEI.

Nesse estudo, utilizaremos como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas com professores/asde Educação Física, voluntários a participar da pesquisa. Outras informações estão mais detalhadas no projeto de pesquisa, que segue em anexo.

De acordo com os objetivos e a metodologia da pesquisa acima citada, solicito autorização para seu desenvolvimento, sendo assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 510/2016 CNS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.
- Na certeza de contar com a colaboração desta Diretoria agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Eu, _____,
Diretora da EEI _____, concedo
autorização para a realização da pesquisa de acordo com as normas apresentadas acima,
assim como no projeto apresentado.

Campinas, ____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo