

EDGAR GACHET

**FUTSAL COMO PROPOSTA PARA
DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE
CRIANÇAS**

Campinas

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

EDGAR GACHET

**FUTSAL COMO PROPOSTA PARA
DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE
CRIANÇAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Bacharel em Educação Física.

Orientador: Profa. Dra. Elaine Prodócimo

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DEFENDIDA PELO ALUNO EDGAR GACHET E ORIENTADO PELA PROFESSORA DRA. ELAINE PRODÓCIMO.

ASSINATURA DO ORIENTADOR

**Campinas
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

COMISSÃO JULGADORA

Nome Completo do Orientador

Elaine Prodócimo

Nome Completo do Titular da Banca

Thiago José Leonardi

Dedico este trabalho aos que, de qualquer forma, me guiaram no caminho até aqui, e àqueles que acreditam e lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e não poderia ser diferente, agradeço três pessoas sem as quais eu nada seria: meu pai Amarildo, minha mãe Cláudia e minha irmã Letícia. Obrigado por terem feito o impossível para que eu pudesse ter uma educação de qualidade. Por me ensinarem a trilhar meus próprios caminhos. Por estarem sempre presentes. Por serem eternas referências em minha vida. Mas acima de tudo, obrigado por me mostrarem que Família e Amor são duas palavras que, apesar de diferentes, possuem mesmo significado.

Estendo esse agradecimento àqueles que considero minha segunda família: Douglas e Regina. Obrigado pelo apoio, por cuidarem de mim como um filho, e pelos puxões de orelha constantes.

Um obrigado especial para Alice, por ser uma felicidade constante em minha vida e por deixar meus dias mais iluminados. Obrigado por ser essa pessoa ímpar e tornar tudo mais fácil.

Aos familiares que sempre se fizeram presentes nos episódios mais importantes e me guiaram em muitos momentos, em especial minha avó Onízia, meus padrinhos Kleber e Marisa, Wilson e Solange.

Aos professores que tive, pois, cada um à sua maneira, marcou minha vida, para o bem ou para o mal. Obrigado por acreditarem na educação em um país que despreza esta profissão que, para mim, é a mais nobre. Em especial à Profa. Dra. Elaine Prodócimo por acreditar, incentivar e, com todo carisma e paciência, orientar este projeto. Sem vocês eu não estaria aqui. Ninguém estaria.

Aos amigos que me proporcionam ou já proporcionaram momentos inesquecíveis e que, por inúmeras vezes, me ensinaram mais do que qualquer faculdade poderia.

Aos moradores da república Inferno que, entre louças sujas, roupas jogadas e comidas que desapareceram misteriosamente da minha parte da despensa, me proporcionaram uma vivência que eu jamais esquecerei. Obrigado por todas as conversas, das mais sérias às mais doentias. Pelas festas e pelos bares. E por me provarem que a zoeira não tem limites.

Este trabalho é para todos vocês.

GACHET, Edgar. **Futsal como proposta para diminuição da violência entre crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

RESUMO

A violência é um problema social que vem se tornando cada vez mais frequente em nossa sociedade. Capaz de se manifestar em qualquer ambiente, suas raízes são profundas e nem sempre aparentes, mas suas consequências são graves e muitas vezes permanentes. Diante disso, propomos a educação como uma ferramenta que nos permite intervir diretamente nesse quadro a fim de minimizar sua recorrência, ou mesmo evitá-lo. Nesse contexto, o esporte surge como um forte aliado por se tratar de um fenômeno de múltiplas possibilidades, das quais destacamos a contribuição na formação integral do indivíduo, na perspectiva de uma educação por meio da vivência. O objetivo do presente estudo é analisar a influência da prática do futsal na diminuição das violências entre crianças de 8 a 10 anos, de ambos os sexos de uma instituição de ensino não-formal da cidade de Campinas-SP. Buscamos compreender, por meio desta proposta, como os alunos percebem a questão da violência (causas e consequências), como ela pode refletir dentro e fora do jogo e se o esporte pode ser um balizador que contribui para sua diminuição. A fim de atender ao objetivo do estudo foi realizada pesquisa participante, de caráter qualitativo, que envolveu uma proposta de intervenção com o esporte futsal para um grupo de crianças da instituição estudada, grupo focal com alunos e professores antes e após a intervenção, diário de campo sobre a intervenção e triangulação de dados como forma de organização das informações obtidas e análise do material. Os resultados mostraram não só uma influência na postura das crianças perante às violências, como também aos conflitos de uma forma geral. Os professores entrevistados atribuíram ao projeto uma melhora da socialização entre os participantes, e que esta se estende para além da quadra. Os alunos participantes relataram em comum a aquisição de valores e aumento do respeito por meio da proposta do projeto. Diante dos resultados obtidos, observamos que o esporte pode contribuir na diminuição de violência por meio da promoção de valores quando proposto, e tratado, de acordo com tal finalidade. Sinalizamos, ainda, que o papel do professor nesse processo é de suma importância, pois cabe à ele direcionar, propor e dar sentido ao que ensina, favorecendo a incorporação desses valores por parte das crianças.

Palavras-chaves: Violência, Educação Não-Formal, Futsal.

GACHET, Edgar. **Futsal as a proposal to diminish violence among children.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

ABSTRACT

Violence is a social issue that is becoming more frequent in our society. Able to manifest at any environment, its roots are deep and not always apparent, but its consequences are severe and often permanent. Before that, we come to propose education as a tool that allows us to intervene directly in this scenario aiming to minimize its occurrence, or even to avoid it. In this context, sport rises as a strong ally, because it is a phenomenon of multiple possibilities, of which we highlight the contribution to full development of the individual, within the perspective of education through experience. The aim of this study is to analyze the influence of the practice of futsal in the diminishing of violence among children between 8 and 10 years old, of both genders, enrolled in a non-formal education institution in the city of Campinas-SP. We seek comprehension, with this proposal, of how the students perceive the matter of violence, its causes and consequences, how it may impact inside and outside of the game and if sports can be a marker that contributes to its decrease. Aiming to achieve the goal of the study, a research, of qualitative character, was conducted before and after intervention with the sport futsal for a group of children of the mentioned institution, focal group with students and teachers, field log regarding the intervention and data triangulation as a way to organize the information obtained and material analysis. The results showed effect not only on the children's attitude towards violence, but also towards conflicts in general. The interviewed teachers granted to the project the responsibility of improvement of the socialization among the participants, and claimed that it reaches areas outside the court. The participant students commonly stated the acquisition of values and the increase of mutual respect by means of the proposal of the project. Facing the obtained results, it is possible to state that sports can contribute in the reduction of violence, through the promotion of values, when proposed and treated according to such end. We highlight, yet, that the teacher's role in this process is extremely important, since it is his duty to direct, propose and give meaning to what is being taught, supporting the incorporation of such values by the children.

Key-words: Violence, Non-formal Education, Futsal.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PE Pedagogia do Esporte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Alunos.....	38
Quadro 2: Perfil dos Professores.....	39
Quadro 3: Quadro de Aulas.....	63

SUMÁRIO

O CAMINHO ATÉ AQUI	13
1 INTRODUÇÃO	14
2 VIOLÊNCIA: UM PROBLEMA SOCIAL	18
2.1 Agressividade e violência	18
2.2 Caracterização da violência	20
2.3 Interrompendo um ciclo.....	22
3 PEDAGOGIA DO ESPORTE	26
3.1 Referenciais da Pedagogia do Esporte.....	28
4 MÉTODO	33
4.1 A instituição	37
4.2 O grupo	38
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
5.1 Percepção de violência e consequências.....	40
5.2 Causas da violência.....	42
5.2.1 Família	42
5.2.2 Mídia.....	45
5.2.3 Externalização do sentimento	47
5.2.4 Convívio.....	48
5.3 Contribuições do esporte.....	49
5.4 Contribuições do projeto.....	51

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
7 BIBLIOGRAFIA	58
8 APÊNDICES	63
8.1 Atividades – Aulas:.....	63
9 ANEXOS	69
9.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais	69
9.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores.....	72

O CAMINHO ATÉ AQUI

Assim como muitos brasileiros, quando nasci me deram um nome, uma religião, um time e uma bola de futebol. Ao longo de minha infância, jogar bola sempre foi a brincadeira preferida nos ambientes em que cresci.

Aos dezessete anos conheci de fato o Futsal, aqui, na Faculdade de Educação Física. Por meio dele fui convidado, em 2012, meu segundo ano de graduação, a participar de um projeto destinado a crianças de um lar assistencial da cidade de Campinas, que tinha como principal objetivo promover a sociabilização pelo esporte (no caso, futsal).

O grupo era razoavelmente grande e bem heterogêneo (vinte crianças de cinco a treze anos, de ambos os sexos). Apesar de ter durado apenas um semestre, foi tempo suficiente para notar algumas mudanças no grupo ao longo do período, principalmente mudanças comportamentais. Uma experiência fantástica que me mostrou outro caminho que nunca me apresentaram. Foi então que percebi pela primeira vez o esporte como algo além do alto rendimento. Um esporte que permite, entre tantas coisas, questionar e debater valores.

A partir desta vivência, comecei a questionar o esporte como algo além do que vi e vivi, envolvendo-me cada vez mais com outros projetos do mesmo tipo.

Dos questionamentos surgiu a ideia de uma pesquisa com a proposta de observar, entre outros aspectos, a diminuição da violência por meio da vivência do esporte.

1 INTRODUÇÃO

A violência acompanha o homem desde os primórdios. Se em determinado momento ela permitiu a evolução de nossa espécie, hoje configura, em muitos aspectos, um problema social. Basta acompanhar os noticiários para perceber que ela vem se tornando cada vez mais frequente em nossa sociedade. De acordo com Waiselfisz (2015), em 2012 (último ano de dados disponíveis) cerca de 116 pessoas morreram, por dia, vítimas de bala de fogo em nosso país, o que corresponde ao maior índice desde 1980. Cabe ressaltar ainda que ela não é exclusiva de nenhuma classe socioeconômica ou de um lugar específico, e que estes dados apontam apenas um tipo de violência (conforme veremos adiante) dentre tantos. Além disso, quando detectada, são poucos os casos a que damos a devida importância. De certa forma, estamos nos acostumando com a violência.

Souza (2008) afirma que as raízes da violência são profundas e suas manifestações nem sempre aparentes, podendo passar, algumas vezes, despercebidas. De acordo com a autora, as consequências dessas violências, para quem as sofre, são graves e muitas vezes permanentes.

Essa realidade nos alerta para a necessidade de estudar e compreender tal fenômeno a fim de reduzir suas ocorrências, minimizando seus danos nas pessoas, e com isso, na sociedade como um todo.

Nesse sentido, o esporte pode tornar-se um forte aliado por se tratar de um fenômeno de múltiplas possibilidades que não promove somente a aprendizagem das questões técnicas e táticas, mas também promove e discute valores (RIJO, 2001; GALATTI, 2006), podendo assim, contribuir na formação integral do indivíduo¹, na perspectiva de uma educação por meio da prática. Concordamos com os autores e entendemos que é no esporte que o aluno, como praticante, tem um contato mais direto com seu próprio corpo, desafiando e desenvolvendo suas habilidades e adquirindo outras novas, tanto físicas e mentais, quanto sociais. É nele que o praticante tem uma relação com as regras, com o imprevisível, e com o outro. Outro ser que pensa, que sente, e que traz consigo sua própria maneira de agir e relacionar-se com o meio. Essa

¹ De acordo com alguns autores (SCAGLIA, 1999; FREIRE, 2003; LEONARDI; GALATTI; PAES, 2009; 2014) a formação integral do indivíduo é a contribuição no desenvolvimento do praticante que contemple todas as suas necessidades, compreendendo-o como um ser que pensa, sente e se move, tornando-o, entre outras coisas, mais crítico, autônomo, consciente e tolerante.

interação permite que seus praticantes convivam, em uma relação amistosa e/ou de rivalidade não hostil, com situações que desenvolvam o respeito, a sensação de pertencimento, a integração e inclusão social, a cooperação, a competição, a cidadania, a autonomia, o ganhar e o perder, entre outros muitos elementos. Para além das questões relacionais, ele ainda é capaz de promover a mudança de hábito e estilo de vida, contribuindo para a melhora da qualidade de vida, da saúde, e do bem estar físico e mental de seus praticantes.

Podendo ser praticado nos mais diversos ambientes, creditamos às instituições de ensino (formais e não-formais)² o dever de propô-lo instruindo o indivíduo como cidadão, promovendo seu pleno desenvolvimento, contribuindo de forma positiva na formação do caráter, por meio da discussão de valores e princípios morais, propondo práticas que integrem o aluno com o ambiente em que este se insere. Afinal, são nos diferentes contextos educacionais formais e não formais que o indivíduo passa, muitas vezes, a maior parte do seu dia, convivendo ainda com outras crianças, tornando-se parte de um círculo social mais amplo, desenvolvendo assim o dialogar, o ouvir e o discutir. Desta maneira a criança tem contato com o diferente, aprendendo a conviver e respeitando essas diferenças.

Dito isso, se tanto esses contextos educacionais quanto o esporte podem contribuir na formação integral do indivíduo, por que não encontramos nas instituições um cenário recheado de propostas associadas objetivando uma prática esportiva voltada para a discussão de valores e formação do cidadão?

Desde há muito tempo, é comum encontrarmos um distanciamento dessas propostas. O que era para ser um esporte de inclusão e desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social acaba se tornando um modelo de esporte exclusivista, pautado na seletividade dos “mais aptos”, com o único propósito de encontrar um jovem talento.

Bratch e Almeida (2003; 2013) fazem uma reflexão quanto à presença deste modelo na escola ao elucidarem que os alunos com dificuldades em matérias como matemática, português, física etc., recebem atenção especial e são encaminhados para atividades de reforço escolar, enquanto no esporte temos uma situação oposta em que o aluno com facilidade na modalidade é quem recebe incentivo, sendo encaminhado,

² Discutiremos mais adiante os motivos que nos levam a relacionar, para este estudo, o ensino formal e não-formal como pertencentes à mesma proposta.

muitas vezes, para atividades esportivas extras oferecidas pela própria escola a fim de melhorar seu rendimento. Nesse discurso, as crianças consideradas “menos aptas” acabam ficando para trás. Para os autores, essa incompatibilidade entre as propostas deve-se à adoção do modelo do esporte de alto rendimento nas escolas, inclusive por interesse do governo, que define que as ações do esporte da escola devem ser norteadas pelo Ministério do Esporte com o auxílio do Ministério da Educação, e não o contrário, como deveria ser (BRACTH; ALMEIDA, 2003; 2013).

Ferreira (2009, p. 36), quanto a isso, contribui:

Parece até que saber o quanto uma criança ficou mais rápida, mais forte e/ou mais ágil fosse mais importante do que compreender e refletir sobre o quanto e como ela modificou sua forma de se relacionar com outras pessoas, o quanto é importante para ela pertencer a um determinado grupo, o quanto ela está mais autônoma, mais segura, mais responsável, mais compreensiva, mais inteligente, mais criativa, mais crítica, mais solidária, mais justa, mais tolerante, mais responsável, mais feliz [...].

Desta forma, o cenário que supostamente deveria prezar pela inclusão, formação e desenvolvimento integral de seus alunos torna-se, e não somente do ponto de vista esportivo, um ambiente de exclusão pautado na seletividade dos mais aptos. Além disso, não raramente encontramos contextos educativos em que a prática esportiva é minguada e seus conteúdos limitados, bem como seu tratamento, constituindo assim uma monocultura esportiva³.

Será esse o real papel das instituições de ensino? Selecionar seus alunos e limitar suas práticas esportivas? E qual a finalidade do esporte nessas instituições? Encontrar o jovem talento ou promover e discutir valores? Pensar na medalha ou prezar pela formação integral de seus alunos, como cidadãos?

³ Termo utilizado pelos autores para se referir a uma prática pouco diversificada. A fim de exemplificar a questão da monocultura esportiva, cito um acontecimento durante uma aula do projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Esporte e Humanidades (GEPEH), do qual faço parte: o esporte trabalhado no momento era o Handebol, e quando perguntei quantos dos alunos presentes (trinta crianças de ambos os sexos, entre oito e dez anos) já tiveram qualquer tipo de contato com a modalidade (jogar, ouvir falar, ver etc.), apenas um levantou a mão, ou seja, para este grupo, nem mesmo o tão famoso “quarteto fantástico” (futsal, voleibol, handebol e basquetebol) está sendo minimamente trabalhado nas suas respectivas escolas.

Sinalizamos, portanto, a necessidade da desconstrução desse modelo esportivo nas instituições de ensino pautado na exclusão social e seletividade dos mais aptos que não contempla a criança em suas necessidades.

Diante do exposto e pautado na ideia de que o esporte também é uma das ferramentas da educação e, portanto, deve encontrar-se associado à proposta educativa da instituição, o presente estudo tem por objetivo investigar como uma proposta de futsal pautada nos conceitos do referencial socioeducativo⁴ (PAES, 1996) do esporte pode auxiliar na diminuição da violência entre crianças de oito a dez anos de uma instituição de ensino não-formal da cidade de Campinas-SP, cujo nome será mantido no anonimato. Buscamos compreender, por meio desta proposta, como os alunos percebem a questão da violência (causas e consequências), como ela pode refletir dentro e fora do jogo e se o esporte pode ser um balizador que contribui para sua diminuição.

⁴ Discutiremos este termo mais adiante.

2 VIOLÊNCIA: UM PROBLEMA SOCIAL

Conceituar violência não é tarefa fácil. Suas classificações, formas e significados podem variar de sociedade para sociedade, e suas manifestações podem ocorrer nos ambientes mais variados. Waiselfisz e Maciel (2003) ratificam esse pensamento ao dizer que seus significados são socialmente construídos e se modificam conforme o momento histórico ou contexto social, ou seja, além de variar de sociedade para sociedade, o conceito de violência pode ainda variar dentro de uma mesma sociedade.

Diante disso, entendê-la exige conhecimento de suas causas (VIANA 2002), bem como de seu contexto. Apresentaremos a seguir algumas acepções encontradas na literatura que coincidem de forma a nos permitir uma abordagem satisfatória do tema a partir da proposta deste estudo.

2.1 Agressividade e violência

Ao propor uma reflexão sobre a temática da violência, devemos levar em consideração a distinção entre dois termos: *agressividade* e *violência*.

É comum associá-los, uma vez que são tratados tanto pela nossa sociedade quanto pela mídia em geral como possuidores de um mesmo significado. Com intuito de abordar esse tema, ainda que não tão profundamente, recorreremos à psicanálise para a definição de alguns termos.

O primeiro ponto a ser considerado é que para Freud (1996) a agressividade é inata ao ser humano, constitutiva do eu, e na sua relação com seus objetos. A agressividade é parte do processo de construção da subjetividade e da identificação de cada sujeito. Para o autor, a agressividade é, portanto, um impulso, e como tal, pode ser direcionado tanto para a criação quanto para a destruição. Corroborando com esse pensamento, Winnicott (2000), Vilhena e Maia (2002) consentem que a agressividade traz em si mesma um movimento natural, sem intencionalidade de ferir ou danificar, que quando não é reconhecida, nem direcionada de forma criativa, pode se expressar de forma destrutiva, configurando o que denominamos violência.

Diante disso, tanto a agressividade voltada à destruição quanto para a criação advém do mesmo impulso, “[...] o que mudou foi como o meio acolheu este gesto, que de criativo passou a ser reativo” (VILHENA; MAIA, 2002, p. 42).

Costa (1986) postula que a diferença entre os termos é que a violência constitui-se em um emprego deliberado da agressividade a um objeto com o desejo de causar mal, humilhar, diminuir ou fazer sofrer.

Ao contrário da agressividade, para o autor, não há violência instintiva, porque falar de violência é falar de uma intenção de destruir.

Nessa perspectiva, entendemos a agressividade como um movimento natural, inicialmente desprovido de intenção de causar danos ou ferir, que pode ser, inicialmente, criativo ou destrutivo dependendo da forma como ele é reconhecido e direcionado. No entanto, a partir do momento em que essa ação tiver a intenção de ferir ou for percebida por quem a sofre, ou por quem observa, como possuidora de desejo destrutivo, ela passa a ser considerada como violência.

Tomando como exemplo os esportes coletivos de competição em que o contato físico é inevitável e, até certo ponto permitido, essa distinção acaba se tornando difícil de perceber, tornando necessária a presença de uma terceira pessoa (árbitro) para identificar, distinguir e punir tais ações de acordo com o grau de intencionalidade que lhe são atribuídas. Desta forma, é possível uma disputa de bola em que dois jogadores se chocam ser apenas uma disputa pela bola, desprovida de intenção de ferir ou machucar o outro jogador, não sendo caracterizada, portanto, como violência.

Freud (1932, p. 198) em *“Por que a guerra?”* refere-se à violência dizendo que “[...] é pois um princípio geral que os conflitos de interesses entre os homens são resolvidos pelo uso da violência”. De acordo com Odália (1985, p. 14) “[...] não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas da sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais”. Diante dessas afirmações, Souza (2008, p. 122) considera que hoje “O uso da violência, como meio para resolver conflitos pessoais, significa, por parte dos homens, deixar de utilizar o instrumento que os diferenciam dos outros animais, o diálogo”.

O próprio Freud, no final do mesmo artigo, afirma que é possível diminuir a expressão da agressividade destrutiva por meio do fortalecimento intelectual do

indivíduo. Consideramos, nesse ponto, que por tratar-se de um impulso que pode ser direcionado para algo positivo, o esporte, dependendo a forma como é trabalhado, pode ser um espaço canalizador desse impulso de forma criativa, conforme veremos adiante.

Diante do exposto até aqui, não devemos ignorar o fenômeno, mas sim reconhecê-lo, interpretá-lo e discuti-lo em, e com, nossa sociedade, em especial com nossas crianças, promovendo reflexões acerca da temática, buscando soluções para resoluções de conflitos que não sejam por meio do uso da violência, como por exemplo, o respeito e o diálogo.

2.2 Caracterização da violência

Apesar de seu conceito amplo, complexo, polissêmico, controverso e por vezes subjetivo, a violência, segundo Minayo e Souza (1997), pode ser genericamente sintetizada como o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam danos físicos ou morais a si próprios ou a outros. As autoras ainda complementam “exceto por acidentes”, o que reitera a intencionalidade existente na violência.

A Organização Mundial da Saúde (2002, p. 5) fortalece essa definição ao referir-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.

Encontramos, ainda, em Souza (2008) a violência como imposição de algo realizado por um indivíduo/grupo social a outro indivíduo/grupo social contra a sua vontade. E por fim, destacamos a definição de Koller (1999, p.33) que corrobora que todo ato de violência tem em comum o fato de ser caracterizado por “ações e, ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos”.

A partir das afirmações até aqui expostas, entendemos a violência como um fenômeno social, mutável de acordo com a sociedade e de seu contexto histórico, cuja

manifestação ocorre nos mais diversos ambientes e esferas da sociedade, de forma intencional, assim ferindo, diminuindo, retardando ou privando a si mesmo ou o outro na forma física, moral, afetiva, ou em qualquer outra forma.

Após definido o conceito que utilizaremos de violência no presente estudo, consideramos importante analisar quais as classificações de violência que se relacionam mais diretamente com o contexto em questão, afinal, partindo do pretexto de que entendê-la exige conhecimento do seu contexto, e que “cada caso é um caso”, encontramos na literatura as mais diversas classificações.

Para o presente estudo, portanto, selecionamos três divisões encontradas em Bourdieu e Passeron (1970), Charlot (1997), Zaluar e Leal (2001) e Abramovay e Rua (2002) no contexto da violência escolar: violência física, psicológica e simbólica.

A violência física é aquela que, de acordo com Charlot (1997), Zaluar e Leal (2001) e Abramovay e Rua (2002), se faz presente quando o indivíduo oprime pelo excesso de força corporal ou armada e coloca em risco a integridade física de uma pessoa ou grupo. A Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências (BRASIL, 2001) conceitua abuso físico ou maus tratos físicos como o uso da força física capaz de produzir uma injúria, ferida, dor ou incapacidade. É, portanto, uma violência fácil de identificar.

A violência psicológica, por sua vez, conforme Zaluar e Leal (2001), é aquela exercida pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. No mesmo sentido Abrapia (1997), Brasil (2004) e Souza (2008), a definem como um conjunto de ações, palavras e atitudes destinadas a envergonhar, censurar e pressionar o outro por meio de constantes agressões verbais, desrespeito, xingamentos, ameaças, humilhações, intimidações, rejeição e preconceitos. Esse tipo de violência, ao contrário da violência física, tem a característica de, muitas vezes, não ser aparente, possibilitando que suas manifestações passem despercebidas, como afirma Souza (2008).

Já a violência simbólica, para Bourdieu e Passeron (1970) acontece quando o indivíduo ou grupo mais privilegiado domina o indivíduo ou grupo menos privilegiado, de forma que este não se perceba como vítima desse processo, aceitando sua dominação como algo natural. Vale destacar que, para os autores, no ambiente escolar esse tipo de violência acontece também quando os agentes pedagógicos

transmitem a cultura dominante ante a cultura dos dominados, ou seja, ensinam conteúdos que contemplem apenas os interesses do sistema, e não dos alunos.

2.3 Interrompendo um ciclo

Conforme já abordado, devido a sua complexidade não podemos tratar tal tema a partir de uma única causa. Devemos levar em conta que o indivíduo traz consigo uma série de informações e comportamentos previamente adquiridos e internalizados de acordo com suas vivências. Somente a partir dessa concepção é que se deve analisar tal fenômeno.

Sinalizamos como ponto de partida para essa reflexão o fato de que vivemos em uma sociedade individualista em que a elevação da autoestima parece relacionada à desvalorização do outro (SOUZA, 2008). E que esse tipo de convívio, por si só, favorece um ambiente propício para as tensões. Mas quais as consequências dessas violências para as vítimas?

Independente do tipo de violência sofrida pela vítima, há um comprometimento, em menor ou maior grau, de suas relações. Alguns desses danos, quando muito graves, podem até ser permanentes (SOUZA, 2008).

O indivíduo violentado pode apresentar, inicialmente, sintomas que atingem tanto o plano físico (como hematomas, ferimentos, queimaduras, dores, dificuldades para dormir etc.) quanto emocional (como baixa autoestima, atitudes passivas, depressão, ansiedade, pensamentos suicidas, reclusão etc.). A partir disso, sucedem-se outros aspectos preocupantes, como a perda de interesse pelos estudos que pode levar a um baixo rendimento escolar. Souza (2008), Pitzner e Drummond (1997) chamam a atenção para a violência psicológica por seu caráter não aparente, que a torna difícil de se identificar, podendo ainda representar uma situação em que a criança ou adolescente é desqualificado em suas capacidades, potencialidades, desejos e emoções de modo permanente durante seu período de crescimento e desenvolvimento.

Diante do exposto, fica evidente a urgência de se tratar a temática da violência em todos os ambientes que a criança se insere. Não podemos mais pensar na violência como uma exceção, pois ela cresce a cada dia em um ritmo descontrolado.

Outro agravante deste cenário, e que vale ser citado, é o tempo de convívio familiar. É comum encontrar lares em que ambos os pais precisam trabalhar para o sustento da família. Com as jornadas longas de trabalhos, surge a necessidade de deixar os filhos com alguém por longos períodos, diminuindo assim o tempo de convívio familiar, pois o pouco tempo que sobra é muitas vezes utilizado para o descanso, tempo este que poderia ser destinado para interações entre pais e filhos, como o diálogo e discussão de valores.

A família ocupa papel fundamental na formação da identidade, aquisição de valores e modelos comportamentais que permearão na vida da criança. Apesar de todos os outros fluxos de influência, é a família a primeira e mais importante referência na vida das crianças. Os pais, durante o período de desenvolvimento da criança, estão constantemente a bombardeá-las de modelos comportamentais, morais e ideológicos.

A criança que cresce em um ambiente em que a resolução de conflitos é tratada com o uso da violência, tende a incorporar e permear esse modelo, interpretando-o como natural ou eficiente, reproduzindo-o futuramente (SCODELARIO *et al.*, 2004). Souza (2008, p.126), no que tange a violência no contexto escolar, afere que:

De forma geral, observa-se que as agressividades⁵ reproduzidas por alunos, podem estar relacionadas ao que eles presenciam ou vivem dentro do convívio doméstico, familiar ou social [...] o indivíduo que possui comportamentos agressivos na escola, muitas vezes sofre ou presencia atos de violência, pois geralmente está cercado por instrumentos e situações que remetem à violência.

Nesse sentido, o cenário de violência começa, muitas vezes, na casa da criança, podendo gerar, ainda, um círculo de reprodução e retroalimentação de práticas violentas.

Percebemos, portanto, um ciclo que pode começar quando a criança vivencia a violência, e recomeçar quando ela a pratica. A explicação para isso pode ser encontrada em Bandura (1973), quando este diz que as crianças podem aprender modelos cognitivos e comportamentais a partir de modelos ou cópias de eventos diários.

⁵ O termo utilizado pelo autor foi mantido, mas o entendimento é que ele refere-se ao que o presente estudo considera como violência.

Cousinet (1974, pp. 102 e 103) valida essa afirmação ao dizer que a aprendizagem está baseada na imitação:

O princípio comum a todas as aprendizagens é a imitação [...] Imitação é, antes de mais nada, atividade natural do homem e tem, na vida da criança, lugar de primeira ordem [...] e é o instrumento comum, para o pequenino, de toda aprendizagem [...] Acrescento que sua imitação comporta uma parte de experimentação. Imitar é ensaiar, fazer uma tentativa. experimentar-se, sendo embora diferente daquele que a gente imita, sendo nós, nós, enquanto ele é ele, ao fazer a mesma coisa que ele, chegaremos ao mesmo resultado que ele. Em caso de êxito, o aprendiz se enriquece com o outro a quem imitou, ele é ele mesmo mais o outro, mais todos os outros, à medida das sucessivas imitações.

Desta forma, podemos afirmar que a criança espelha-se nos modelos que lhe são apresentados diariamente, dentro e fora do seu círculo social: pais, avós, professores, ídolos, amigos etc.

Consideramos a família como tendo papel fundamental na formação da identidade, criação de valores e modelos comportamentais que permearão na vida da criança, pois, é natural que a criança se desenvolva primordialmente conforme a cultura de sua família.

Pais que gritam, utilizam a força física para resolução de conflitos ou desmerecem o próximo por sua cor de pele, crença, posição social, gênero etc., também estão sendo referências constantes de modelo para seus filhos.

Mais que servir de bons exemplos, cabe à família (assim como todos os outros fluxos de influência para a criança) discutir esses valores, dando significado e sentido às ações, de forma que a criança entenda, do ponto de vista crítico, os porquês existentes. Desta forma, a criança passará de imitadora para crítica e compreendedora da sociedade em que se insere.

Consideramos destacar ainda, para além da influência advinda da família, que a mídia detém responsabilidade sobre o cenário atual da violência, pois, em um momento em que o acesso às informações encontra-se facilitado pelo avanço tecnológico, o tema é tratado de maneira empolgante ou indiferente nas cenas de novelas, *reality shows*, programas de TV etc., bem como a idolatria de pessoas com modelos comportamentais que nem sempre são uma boa referência para as crianças se faz presente. Exemplificamos com o caso dos ídolos do futebol brasileiro.

O discurso de que o jogador brasileiro já nasce com a “malandragem” só permeia a ideia de que um bom jogador é aquele que consegue ludibriar a arbitragem favorecendo apenas ele mesmo ou sua equipe, ou ainda aquele que provoca ou violenta seus adversários sem que ninguém veja, e que desta forma, sai impune. É aquele que, inclusive, desrespeita as autoridades (árbitros) no cumprimento das leis (regras). Para ilustrar esse quadro, basta a reflexão sobre qual a primeira reação, em qualquer jogo de futebol ou futsal, de qualquer esfera (profissional, amador, universitário etc.), de um jogador quando este é punido? Aceitação ou reclamação? E se reclama, é de forma pacífica? Basta assistir qualquer jogo para ver que esse desrespeito tornou-se naturalmente aceito no futebol brasileiro por grande parcela da sociedade. Percebemos que, cada vez mais cedo, crianças estão reproduzindo esse desrespeito com as autoridades em uma partida de futsal ou futebol.

A preocupação que surge a partir desse fato é: a criança que, desde cedo, aprende com seus ídolos que é natural desrespeitar a autoridade irá respeitar leis e autoridades futuramente? E com isso queremos dizer para além do contexto esportivo.

Assim como na família, as crianças encontram nos seus “ídolos” algumas referências que auxiliarão na aquisição de modelos comportamentais dentro e fora de quadra/campo. E quando o ídolo é o próprio pai, e este se comporta da forma que abordamos acima acerca do desrespeito no esporte?

Diante disso é que consideramos importante abordar tal tema com nossas crianças, apresentando para elas outras maneiras de resolver conflitos que não sejam por meio do uso da violência, bem como pontuar e diferenciar os efeitos de cada modelo.

3 PEDAGOGIA DO ESPORTE

O esporte é uma criação do homem e patrimônio cultural da humanidade. Nenhuma outra linguagem ou religião tem um alcance geográfico e social tão grande ou goza de tamanha popularidade quanto ele (GOLDBLATT, 2007; MELO, 2008).

Diante de um fenômeno de dimensões globais, a primeira coisa que devemos levar em consideração ao estudarmos o esporte moderno é que ele mudou (GALATTI, 2010), e continuará a mudar, pois trata-se de um reflexo da sociedade e de seus interesses, e esta, por sua vez, muda constantemente. Tubino (2001) ratifica esse pensamento ao dizer que o esporte é condicionado e condicionante. Ao mesmo tempo em que ele influencia a sociedade, ele também é influenciado pela dinâmica de suas relações sociais.

A partir da acepção do esporte como um fenômeno cultural, devemos considerar seu contexto e olharmos para ele “sob o prisma da complexidade, e tal como um prisma, dependendo da maneira como a luz (nosso pensamento) incidir sobre ela, será refletida em uma direção diferente” (LEONARDI, 2013, p. 23), ou seja, entendemos o esporte como um fenômeno de múltiplas possibilidades, interligadas, que variam de acordo com o ponto de vista e o tratamento que damos à ele.

Há, portanto, que se pensar e repensar a prática esportiva, pois como problematizam Parlebás (1987) e Paes (1996), o esporte por si só não possui nenhuma virtude “mágica”. Ele é o que se fizer dele. Montagner (1993, p. 57), quanto a isso, corrobora ao dizer que: “[...] o esporte não é educativo à priori. É preciso torná-lo um meio de educação”. O professor, ou técnico, é responsável por direcionar a prática de acordo com o que pretende formar a partir do praticante. Mais que direcionar, cabe ao professor dar sentido ao que ensina, pois de nada importa ao aluno ser exposto à conteúdos que ele não vê relação com seu dia a dia. É preciso que a prática signifique algo para o aluno, e que este veja relação com sua vida.

Sendo assim, entendemos que o professor/técnico influencia diretamente nesse processo, pois cabe a ele direcionar suas aulas e escolher o tratamento pedagógico de acordo com o praticante que deseja formar, pois o esporte só será uma ferramenta eficaz de educação quando todas as suas propriedades estiverem direcionadas para tal

proposta. É essencial, portanto, que o professor estabeleça intenções claras quanto a este objetivo.

Quando tratado com esta finalidade, o esporte pode e deve ter, juntamente com a educação, papel fundamental para a formação integral do indivíduo, podendo ainda ser trabalhado como um facilitador para o processo educativo (PAES, 1996; FREIRE; SCAGLIA 2003; SANTANA, 2005; BENTO, 2006; GALATTI, 2006; PAES; BALBINO 2009; FERREIRA, 2009; LEONARDI; GALLATI; PAES, 2009; LEONARDI 2010), pois, a partir dele podemos trabalhar os valores e comportamentos, estimulando assim a cooperação, a participação, a convivência, a cidadania, a inclusão, entre inúmeros outros elementos. Bento (1999), assim como Ferreira (2009), afere ainda que este tratamento deve ser trabalhado independente do rendimento ou sucesso desportivo, o que reforça a ideia de que a proposta educativa e social do esporte deve estar presente em todas as esferas que este se insere, inclusive no esporte de alto rendimento.

Diante de tantas possibilidades a serem trabalhadas por meio do esporte, surge a necessidade de compreender as diferentes perspectivas, tratamentos e pontos de vista que nos guiem de acordo com a proposta que buscamos. Chamamos esse campo do conhecimento de *pedagogia*.

Para Libâneo (1994, p.24):

A pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social.

A pedagogia tem, portanto, a finalidade de compreender e analisar o contexto em que se inserem os sujeitos, questionar, propor e avaliar as intervenções de todo o processo educativo, visando o preparo do cidadão para a vida em sociedade.

Quando pensamos em Pedagogia do Esporte (PE), Matos (2006) faz uma observação simples, porém esclarecedora, ao dizer que decompondo o termo Pedagogia do Esporte temos inicialmente a Pedagogia e depois o complemento determinativo – do Esporte, ou seja, a PE é o campo do conhecimento responsável por investigar as finalidades da intervenção no contexto esportivo, analisando, pensando, propondo discutindo e avaliando os processos, da teoria à prática e vice-versa.

Matos (2006, p. 160), ratificando esse pensamento, diz que a PE:

[...] por um lado significa a práxis pedagógica concreta no e através do desporto, na qual intervém o professor de EF e, por vezes também o treinador; por outro lado, a PE significa uma ciência que é tratada como uma das numerosas disciplinas do cosmos das ciências. Quando falamos em PE temos presente esta dupla acepção.

A PE parte tanto da prática – por meio da intervenção de professores e treinadores – quanto da teoria – como um campo de estudo dentro das ciências que tem por finalidade a análise, organização de conteúdos, a elaboração e avaliação de teorias que promovam a ação pedagógica.

A prática é o ponto de partida e laboratório da teoria. É nela que propomos, experimentamos, observamos e avaliamos questões inerentes à teoria. Bento (2006, p.27) articula que a PE “além de constituir um plano de elaborações conceituais, é também a designação de uma área voltada para reflexões, conhecimentos e prescrições didáticas e metodológicas, referentes à diversidade de práticas desportivas”. Diante disso, faz-se necessário compreender a teoria como ciência imprescindível à prática, pois a falta dela tende a tornar a prática arbitrária e aleatória, repleta de conceitos reducionistas e reprodutivistas sem fundamentação teórica e finalidades claras ou adequadas. Da mesma forma, a teoria sem a prática fundamenta-se em suposições. Ambos os casos acarretam em uma vivência incompleta, que não contempla, principalmente, as necessidades do praticante. Devemos, portanto, considerar que teoria e prática são complementares e dependentes uma da outra.

3.1 Referenciais da Pedagogia do Esporte

Conforme Hirama (2012) apresenta em seu livro *Algo para além de tirar as crianças da rua*, alguns autores dividem o esporte em categorias, de acordo com suas características. Bratch (2005), por exemplo, divide o esporte em duas categorias:

- Esporte de alto rendimento – intimamente ligado aos resultados e aproxima-se do esporte como um trabalho.

- Esporte como atividade de lazer – é uma derivação do esporte de alto nível, mas preza pela prática como lazer, saúde e sociabilização no momento de não-trabalho.

Tubino (2001) inclui ainda uma terceira categoria ademais as duas primeiras já propostas por Bratch:

- Esporte-espetáculo – atuação dos talentos esportivos; movidos pelos resultados; e vincula-se às federações e confederações.
- Esporte-participação – de caráter comunitário e democrático; relacionado ao lazer e ao tempo livre.
- Esporte-educação – voltado para a formação do cidadão e vinculado à inclusão social.

Essa categorização é válida se levarmos em consideração que as pessoas, ao procurarem o esporte, têm diferentes motivações e objetivos, o que demanda diferentes tratamentos do esporte, que configuram a proposta naquele determinado contexto. Sinalizamos aqui a importância de não confundir os ambientes e propostas. Para Tubino (2001), a categoria esporte-educação deve prezar pela integração e inclusão social em que não se valorize a vitória, muito menos a seletividade dos “mais aptos”, mas sim as vivências pessoais e grupais. Se a escola é, conforme já abordamos, um ambiente de inclusão e de vivências que contribuirão para a formação do indivíduo, desenvolver o esporte-espetáculo nela seria contradizer toda a sua proposta.

Desta forma o esporte contribuirá na formação de indivíduos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais cooperativa, tolerante e solidária. Esse tratamento do esporte deveria se fazer presente principalmente em instituições com propostas educativas. Mas não exclusivamente.

Ferreira (2009, p.36), nessa perspectiva, propõe que o esporte deve:

Educar o atleta que joga, educar a criança que se espelha em seu ídolo, educar o indivíduo que se apropria da prática esportiva em seu tempo livre, educar as milhões de pessoas que consomem diariamente o espetáculo mais assistido na atualidade – o espetáculo esportivo. Enfim, o esporte deveria educar os indivíduos que se envolvem, se

fascinam, que se movimentam, se percebem, se emocionam, se entregam para e pelo esporte.

A visão que o autor afere sobre o esporte, e com a qual concordamos, é que ele deveria ser antes de qualquer coisa, e independente de seu contexto, educativo. Somente a partir da educação, sempre norteado pela PE, é que deveria ser direcionado de acordo com o objetivo que é buscado. Sem nunca perder de vista a educação.

Libâneo (2010, p.30) considera que a educação é um:

[...] conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Quando pensamos em educar por meio do esporte estamos, portanto, nos referindo a essa acepção da educação de que a PE deve enfatizar, antes de mais nada, o humano, os valores morais e modos de comportamento. E que essas contribuições se estabeleçam de forma permanente nesse indivíduo, de forma que ele, inserido na sociedade, possa ofertar melhorias nas relações sociais como um todo, servindo ainda de exemplo para outras pessoas e grupos.

Na perspectiva de nortear a prática, elaborando orientações, princípios, procedimentos e estratégias, a PE encontra-se pautada em três referenciais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014):

- Técnico-tático – Proposto por Paes (1996, 2001) e Balbino (2009), este referencial cuida das questões motoras, dos aspectos físicos, dos fundamentos, das técnicas e táticas da prática esportiva, bem como do planejamento, organização e sistematização pedagógica das modalidades esportivas para a vivência e prática das mesmas, além da escolha metodológica para sua aplicação.
- Socioeducativo – Proposto pelos mesmos autores supracitados, este referencial trata das atitudes, dos valores importantes para a prática educativa, como princípios éticos e pedagógicos. Cabe a ele compreender, possibilitar, propor discussões, e contribuir para a vida do praticante, como indivíduo crítico, ético, cooperativo, autônomo,

tolerante, consciente de seus direitos e responsável com seus deveres como cidadão.

- Histórico-cultural – Proposto por Machado e Paes (2012), tem o propósito de reconhecer o esporte como um fenômeno sociocultural transformado e transformador da sociedade, objetivando tratar dos conhecimentos que o configuram e o consolidam como este elemento cultural e social. É sob essa perspectiva que o referencial histórico-cultural reconhece a necessidade da compreensão deste fenômeno por parte dos alunos e praticantes. De forma a contribuir para tal compreensão do esporte pela sociedade, propõe-se a transmissão de saberes inerentes ao esporte, como sua história, impactos, evolução e regras.

O presente estudo encontra-se norteado pelo referencial socioeducativo pois buscou, por meio da vivência esportiva, tratar das atitudes e valores presentes no jogo e na vida das crianças. Vale lembrar que, quando pensamos em esporte devemos pensar no desenvolvimento integral do indivíduo que o pratica, tanto em seus aspectos motores, quanto cognitivos, afetivos, sociais, psicológicos e culturais. Portanto, para nós, tratar isoladamente apenas uma faceta do esporte é reduzir suas possibilidades e empobrecer sua prática.

A criança que pratica o esporte deve ser contemplada satisfatoriamente com os conceitos dos três referenciais. É importante que ela compreenda os esportes, a maneira como eles se relacionam, quais são as formas de se relacionar no esporte (com a bola (ou objeto), sem a bola, com colegas, com adversários, com o(s) alvo(s) etc.). É importante que ela crie, solucione e resolva os problemas e situações que a imprevisibilidade do esporte proporciona. É importante também que ela compreenda as regras, questione e aprenda a respeitá-las. Que ela aprenda a lidar não só com a derrota, mas também com a vitória. Que ela perceba que o respeito e a cooperação são essenciais. E mais, que ela perceba que todo aprendizado obtido por meio do esporte transcende as linhas que delimitam a quadra ou campo.

Esses e outros exemplos só serão, de fato, contemplados integralmente, se os três referenciais forem tratados de forma satisfatória pelo agente pedagógico.

Desta forma, essas diferenciações servem como norteadores da prática e não como partes distintas de um todo, portanto não devem ser pensadas nem tratadas separadamente ignorando as demais, e sim de forma a se complementarem, pois somente assim seremos capazes de contemplar as necessidades da criança.

4 MÉTODO

A fim de atender ao objetivo do estudo foi realizada pesquisa participante, de caráter qualitativo, que envolveu uma proposta de intervenção⁶ com o esporte futsal para um grupo de crianças da instituição estudada, grupo focal com alunos e professores antes e após a intervenção, diário de campo sobre a intervenção e triangulação de dados como forma de organização das informações obtidas e análise do material.

O projeto foi inicialmente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Após seu aceite (número 848.148), entregamos aos pais/responsáveis dos alunos e aos professores os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁷) para autorização do levantamento de informações.

Com os termos devidamente assinados, iniciamos a primeira fase de grupos focais, que para Morgan (1997), trata-se de uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Nesta técnica, de acordo com Johnson (1994), seus usuários partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, supõe-se que as informações produzidas em grupos contém maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Escolhemos esta estratégia, pois, por se tratar de crianças, acreditamos que os grupos focais fariam com que se sentissem mais a vontade diante de uma situação nova para eles – entrevista –, e que, por estarem juntas de seus amigos, as respostas soariam mais naturais e se complementariam. O grupo focal antes da prática serviu, para além de conhecer o grupo e seu contexto antes do início das atividades, para possibilitar algumas observações nas relações dos alunos entre o antes e após a intervenção.

Para a realização dos grupos focais contamos com duas pessoas, conforme sugere a técnica de grupos focais: uma para assumir a posição de facilitador do processo de discussão, responsável pela dinâmica, e outra para registrar as respostas e os fatos ocorridos durante a entrevista. Além disso, para auxiliar na transcrição e garantir que nada se perdesse, utilizamos um gravador de áudio.

⁶ As aulas (total de 20) estão dispostas no Apêndice A, ao final do trabalho.

⁷ Os termos podem ser encontrados no Anexo, também ao final do trabalho.

As primeiras perguntas foram informativas, para ambos os grupos, a fim de conhecer os sujeitos de uma forma geral e que serviram de roteiro: Qual seu nome? Quantos anos você tem? Há quanto tempo é aluno (ou professor) na instituição? Você pratica esporte diariamente? Qual?

Depois de conhecer um pouco dos grupos, especificamos as perguntas relacionadas às propostas do estudo: O que vocês entendem por violência? Ocorrem casos de violência na instituição? De que tipo? Como são tratados? O que ocorre com a criança considerada violenta? A que causa atribui a violência? Acha que o esporte pode ajudar? Como?

Após os grupos, os dados foram devidamente transcritos.

Foram organizados dois grupos com seis alunos cada e um grupo com quatro professores, sendo destes, duas pedagogas e dois professores de Educação Física. Todos acompanham o dia-a-dia desses alunos, seja em sala de aula (pedagogas) ou fora da sala (professores de educação física).

Os dois primeiros grupos focais – alunos – foram feitos no dia 20/03/2015, um após o outro. Já para o terceiro – professores – houve certa dificuldade em encontrar um horário comum e possível para os quatro professores, sendo possível apenas no dia 28/04/2015.

As aulas, chamadas de oficinas (conforme propõe a própria instituição), foram ministradas do final de março ao final de junho de 2015.

Foram realizadas observações de acordo com a abordagem da pesquisa participante que, segundo Barbier (1996) e Haguette (1999), permite a interação do pesquisador com o objeto pesquisado. Optamos por essa técnica, pois acreditamos que esse contato direto entre pesquisador e participantes permite interações mais próximas e uma observação mais completa, no sentido de analisar uma intervenção.

Iniciamos as atividades no dia 25/03/2015, as aulas ocorreram às quartas e sextas-feiras, com a duração de uma hora cada, e foram estruturadas da seguinte forma:

- 1º momento: recepção dos alunos e uma conversa inicial, em roda, em que abordamos o objetivo da aula e perguntamos aos alunos o que eles entendiam e esperavam desse objetivo;
- 2º momento: proposta de uma primeira atividade, na forma de aquecimento, fazendo uso dos jogos e brincadeiras baseados no objetivo da aula;

- 3º momento: outra conversa, também em roda, para que os alunos dissessem o que entenderam da brincadeira e qual sua relação com o objetivo da aula;
- 4º momento: o jogo de futsal propriamente dito;
- 5º momento: um feedback de toda a aula para que os alunos assimilassem e apontassem, do objetivo proposto, o que foi aprendido e/ou observado no jogo e como isso pode contribuir dentro e fora de quadra.

Poucas aulas não seguiram fielmente esse modelo e foram ajustadas conforme as necessidades do grupo ou aos imprevistos e adversidades⁸ do dia. Buscamos por meio desta estrutura, e por meio dos jogos e brincadeiras, tratar tanto dos elementos do futsal (como as regras e alguns aspectos técnico-táticos), quanto das questões relacionadas ao ensino, vivência e aprendizagem relacional dos alunos (como a cooperação, a competição, a comparação, o respeito, o diálogo etc.).

Ao final de todas as aulas foi proposto o jogo de futsal – popularmente chamado de “coletivo” –, pois além de ser a parte preferida da aula pelos alunos, é o momento em que eles são expostos às situações reais do jogo, tendo que lidar com suas regras, imprevisibilidades, e se experimentarem livremente, tanto individual quanto coletivamente. Propusemos ainda, entre as atividades e ao final de cada aula, uma roda para discussão, por julgarmos ser uma parte indispensável e importantíssima no processo de aprendizagem da criança, pois permite o diálogo. É neste momento em que se permite à criança refletir, se expressar, interagir, questionar e argumentar sobre o que foi proposto, o que foi aprendido, quais foram suas emoções, qual o sentido que ela dá ao conteúdo e como este se estende para além das quadras.

Todo conteúdo, como já dito, foi pensado com base nas propostas da Pedagogia do Esporte, com ênfase no referencial socioeducativo, levando em consideração a faixa etária, o cenário, o grupo, as vivências e o contexto social dos alunos, com a intenção de mostrar-lhes que o esporte não é feito apenas de alto rendimento, mas algo acessível a todas as pessoas e que tem a capacidade de educar, unir, divertir, criar diálogos, e contribuir para a formação integral do indivíduo de forma positiva.

⁸ As aulas do dia 24 de Abril, 27 e 29 de Maio foram adiadas devido a uma paralização da instituição. E a aula do dia 17 de Junho foi cancelada por motivo de doença do pesquisador.

Ao final de cada aula também fora feito um relatório com os acontecimentos do dia, contendo: o que foi apresentado aos alunos, como a proposta foi recebida por eles, como foi o andamento da atividade, se ocorreram conflitos e/ou atos violentos durante a aula (se sim, como foram tratados e qual sua repercussão perante o grupo), além de algumas observações nossas e dos alunos, bem como algumas de suas falas. Esse material constitui o diário de campo, que segundo Minayo (1993), deve conter todas as informações que não foram registradas nas entrevistas formais. Para a autora, essas informações podem ser tanto observações sobre conversas informais, como de comportamentos, gestos, falas, expressões, hábitos, ou qualquer outra atividade que compõem o quadro das representações sociais. Desta forma, o diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Julgamos indispensável o uso dessa técnica neste estudo, pois ela permitiu que recolhêssemos o máximo de informação necessária acerca da prática, compondo os resultados.

Esses dados permitiram ainda, a partir da releitura do ocorrido na intervenção, uma reflexão sobre o trabalho feito, sinalizando para uma avaliação das aulas. Outro ponto que consideramos na escolha desta técnica foi o fato de que, por vezes, a criança tende a responder o que os adultos querem ouvir, como, por exemplo, em uma entrevista, e quando ela joga não há essa preocupação. A criança quando brinca, é ela.

As aulas acabaram no dia 31/06/2015, e a fim de avaliar as mudanças observadas pelo grupo, realizamos novamente os grupos focais com os alunos no dia 29/06/2015 e com os professores no dia 02/07/2015.

Os grupos deveriam ser os mesmos⁹ do primeiro encontro e as perguntas que serviram de roteiro aos alunos foram relacionadas primeiramente à avaliação por parte destes sobre o projeto, e depois à percepção da mudança de comportamento no grupo durante o semestre: Vocês gostaram das aulas? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram? O projeto trouxe alguma alteração na turma durante o semestre? Em relação às violências, aumentaram, diminuíram ou manteve? Por quê? O que vocês

⁹ Um aluno que participou do primeiro grupo focal nem chegou a participar da prática, portanto, não fez parte da segunda coleta de dados.

aprenderam nas aulas de futsal? Do que foi aprendido com as aulas, o que pode ser utilizado no dia a dia fora da sala de aula?

Aos professores não foram feitas exatamente as mesmas perguntas que aos alunos, pois nem todos presenciaram a prática de perto – é o caso das pedagogas, que acompanhavam o grupo em sala, mas não em quadra, onde o estudo foi realizado. Portanto, para eles foi elaborado roteiro que abrangesse a percepção deles acerca do comportamento dos alunos dentro, ou fora, de suas respectivas aulas: Vocês notaram alguma mudança no comportamento das crianças durante o projeto, que pode ser ligado ou atribuído ao mesmo? Em relação às violências, aumentaram, diminuíram ou mantiveram? Por quê?

Ao término dos grupos focais, os dados apresentados foram organizados e analisados por meio da triangulação de dados, que segundo Minayo (2005), integra a literatura, a análise de resultados e visão que os atores constroem sobre o objeto em investigação. Ou seja, relacionar o que se foi obtido com o que se tem publicado sobre o tema.

4.1 A instituição

O estudo foi realizado em uma instituição de ensino não-formal da cidade de Campinas-SP que conta com aproximadamente 370 crianças de 6 a 14 anos, divididas em 15 turmas. Essa divisão é feita da seguinte forma: crianças de 6 anos (ou que vão completar 6) e de 7 a 14 anos. Desta forma, as crianças mais novas têm um período adaptativo na instituição com outras crianças de mesma idade, e os mais velhos (7 a 14) são distribuídos aleatoriamente em suas turmas, de modo que haja uma interação entre idades, proporcionando ao aluno um convívio com crianças de sua idade, mais velhas e mais novas, enriquecendo suas vivências.

Com a proposta de complementar a educação das crianças e oferecer, em período integral, assistência aos filhos de pais que trabalham o dia todo, a instituição em que este estudo foi realizado atende as crianças matriculadas em uma instituição de ensino formal próxima, no período do contraturno regular. Portanto, todas as crianças que participaram da pesquisa estudam na mesma escola.

Diante disso é que aproximamos a instituição em questão com uma instituição de ensino formal, pois suas propostas se aproximam da formação integral do indivíduo e as crianças nela matriculadas não têm outra opção a não ser permanecer o dia todo por lá.

Atualmente a instituição conta com 23 professores (formados em pedagogia ou educação física) e funciona das 8h30 às 19h30, de segunda à sexta-feira. Durante esse período são oferecidos café da manhã, almoço, café da tarde e jantar para os alunos, professores e funcionários.

As aulas são chamadas de oficinas e seus conteúdos são os mais diversos, a fim de contemplar às necessidades das crianças (música, arte, educação física, história, leitura etc.). As crianças têm, ainda, um horário destinado às práticas que mais lhe agradam, chamado de horário livre. Neste período de uma hora, cada criança escolhe o que deseja fazer (praticar um esporte, escalar, andar de carrinho de rolimã, ler um livro na biblioteca, pintar, brincar de pega-pega etc.). Para isso, cada professor oferece uma atividade da qual fica responsável. Se um aluno, ou grupo de alunos, quiserem uma atividade que não está sendo oferecida, basta comunicar os professores, que preparam (se possível) a atividade para o próximo horário livre.

4.2 O grupo

Conforme já abordamos anteriormente, os alunos matriculados na instituição em que o estudo foi realizado estudam na mesma escola. Desta forma, trata-se de um grupo que já se conhecia e possuía suas próprias vivências prévias, afinal, eles ficam cerca de 9 horas por dia uns com os outros.

Os alunos (quadro 1) que se matricularam no futsal eram em sua maioria do sexo masculino (10), e apenas 2 do sexo feminino. Todos com pelo menos 2 anos na instituição.

No que tange os esportes que praticavam diariamente, a palavra “todos¹⁰” se fez muito presente. Se levamos em consideração, de acordo com o que vimos e

¹⁰ De acordo com eles, a palavra “todos” queria dizer todos os esportes que já tiveram contato na instituição ou fora dela.

ouvimos, que a instituição oferece as mais diversas atividades e esportes, esse ponto é positivo.

Outro ponto que vale ser destacado é que o futsal apareceu na forma de futebol. Isso acontece pelo fato dos dois esportes terem suas distinções pouco abordadas nos meios em que se inserem.

Os professores (quadro 2), por sua vez, eram em sua maioria do sexo feminino (3), com apenas 1 do sexo masculino, e acompanhavam o grupo em suas respectivas aulas. As duas pedagogas não acompanharam a prática de perto, pois estavam com outro grupo no horário das oficinas, mas os de educação física contribuíram (e muito) de perto.

Quadro 1. Perfil dos Alunos

Aluno	Sexo	Idade	Tempo na Instituição	Quais esportes mais gosta
A1	Masculino	9	4 anos	Todos
A2	Masculino	10	4 anos	Basquete e Futebol
A3	Masculino	8	2 anos	Todos
A4	Masculino	8	2 anos	Futebol
A5	Masculino	8	2 anos	Todos
A6	Masculino	8	3 anos	Voleibol
A7	Feminino	9	3 anos	Todos
A8	Masculino	8	4 anos	Todos
A9	Feminino	10	7 anos	Judô e Futebol
A10	Masculino	8	2 anos	Todos
A11	Masculino	9	3 anos	Todos
A12	Masculino	9	2 anos	Bets/Taco e Queimada

Fonte própria

Quadro 2. Perfil dos Professores

Professor	Idade	Sexo	Formação	Tempo na Instituição	Esportes que mais gosta
P1	47	Masculino	Educação Física	3 anos	Judô
P2	26	Feminino	Educação Física	10 meses	Karatê
P3	35	Feminino	Pedagogia	11 anos	Voleibol
P4	49	Feminino	Pedagogia	11 anos	Caminhada ¹¹

Fonte própria

¹¹ Na questão “Quais esportes você mais gosta?” mantivemos as respostas dadas pelos sujeitos mesmo quando não se referiram especificamente a um esporte, como é o caso do bets/taco, da queimada e da caminhada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos pelos grupos focais e pelo diário de campo, consideramos dividir os resultados em quatro categorias: *percepção de violência e consequências*, *causas das violências*, *contribuições do esporte* e *contribuições do projeto*.

5.1 Percepção de violência e consequências

Ao propormos a discussão no grupo focal sobre os significados de violências, percebemos que de início os alunos a relacionaram exclusivamente ao ato físico e intencional de ferir o outro: “*é dar soco*” (A2), ou “*ficar empurrando no futebol*” (A4) ou ainda “*you bater em uma pessoa e a pessoa bater em you de novo*” (A12). Esse tipo de correlação é altamente compreensível, principalmente quando se trata de crianças, uma vez que, conforme já mencionamos, a violência física é a forma mais visível de violência, cujas manifestações e consequências são diretas e aparentes.

Apontamos ainda nessas falas que tanto um “*empurrão*” quanto um “*soco*” são considerados como violências a partir do pressuposto de que, independentemente do grau ou intensidade da ação, foi percebida a intenção de ferir ou prejudicar o outro.

Para os professores, a violência que ocorre com maior frequência na instituição é a violência verbal: “*Eu acho que aqui o que eu mais vejo é a violência verbal. A violência física acontece, mas eu acho que a verbal ela é muito mais frequente.*” (P3).

Tal afirmação apareceu na fala de todos os professores, o que evidencia a prevalência desse tipo de violência perante as outras (que não são inexistentes). Os alunos também percebem-na como prática comum: “*Quase todo mundo xinga todo mundo.*” (A6) O fato deles não citarem a violência verbal logo de início, como foi com a violência física, sustenta-se na ideia de que esse tipo de violência é mais subjetivo, e menos aparente como afirma Souza (2008). Para as crianças, xingar é mais aceitável do que bater. Fundamentamos essa afirmação com o fato de que as consequências das violências verbais são mais indiretas, e ocorrem no plano emocional. Não são visíveis e diretas como a violência física.

Sobre esse tipo de violência, uma das professoras considera que:

“[...] pode ser não só usar um palavrão, que a sociedade considera um palavrão, mas eu posso usar uma palavra qualquer, num tom e num contexto que eu agrida o outro [...] a maneira, o tom que eu uso, a palavra que eu escolho, o contexto em que eu escolho aquela palavra, o que eu vou falar do outro. Isso pode ser agressivo ou não, pode ser desrespeitoso ou não” (P3)

A fala da professora corrobora com o que citamos anteriormente quando relacionamos violência com intencionalidade de ferir. Nesse sentido, a fala não necessariamente precisa conter uma palavra ofensiva para ser considerada violenta. Basta que seja percebida nela a intenção (COSTA, 1984) de humilhar, censurar ou diminuir o outro (ZALUAR; LEAL, 2001), o que reforça a subjetividade deste tipo de violência.

Na instituição em que este estudo foi realizado, quando é percebida uma violência, a forma de intervenção é semelhante entre os professores, que param a atividade e discutem com a turma toda sobre o ocorrido, refletindo, propondo e ouvindo alternativas de solução.

Para eles, e para nós, é importante que a criança vivencie esses conflitos. Assim a criança torna-se capaz de resolver problemas futuros:

“A gente deixa a criança tentar resolver. A gente tá perto, mas não intervindo diretamente. A gente fica olhando e vamos ver como eles resolvem o conflito, aí se a gente percebe que não tá dando certo, aí a gente entra. Então a gente procura não entrar logo de cara no conflito pra deixar a criança resolver, porque eu acho particularmente fantástico o horário livre, é um momento muito interessante pra eles também terem conflito, porque a convivência tem conflito, eu acho que eles têm que experimentar os conflitos, o que a gente tem que tomar cuidado é quando parte pra uma violência muito forte.” (P2)

A criança precisa vivenciar e resolver seus próprios conflitos para que haja autonomia, desde que isso não a prejudique. Não é suficiente um adulto interferir dizendo “Isso não pode!”. Temos que levar até a criança uma reflexão sobre os motivos de não poder. Esse comportamento também é compartilhado pelos demais professores da instituição, que atuam como agentes mediadores dos conflitos evitando que a

situação saia do controle, de forma a proporcionar a autonomia da criança na resolução dos seus próprios conflitos.

Quando a ocasião requer a intervenção do professor, se muito grave, é comunicada posteriormente à diretoria, que por sua vez informa as famílias das crianças envolvidas.

Perguntamos às crianças o que acontece quando se envolvem nestas situações em que é preciso comunicar a família, e obtivemos que “*a mãe dá uma apanhada na bunda*” (A3) ou ainda “*quando acontece isso, a minha mãe me deixa sem meu videogame, sem meu tablet, sem minha televisão por um mês*” (A5).

Notamos que as falas relacionavam-se exclusivamente aos castigos, tanto físicos quanto materiais, não aparecendo em nenhum momento o diálogo como forma de correção – o que não quer dizer que ele não exista, apenas não foi citado.

5.2 Causas das violências

Subdividimos as causas em quatro categorias: *família, mídia, externalização do sentimento e convívio* a fim de agrupar os resultados e facilitar a discussão.

5.2.1 Família

Quando discutimos os fatores que podem levar uma pessoa a ser violenta, a maioria das crianças evidenciou a família como principal responsável: “*os pais não dão educação*” (A4) foi uma fala frequente.

A família ocupa papel primordial de referência e suporte à agressividade da criança (VILHENA; MAIA, 2002) e, como tal, deve se preocupar com o que, e de que forma está passando para seus filhos. Diante disso, uma professora comenta que:

“[...] outra coisa que a gente percebeu também é com algumas crianças que reproduzem as falas da família. [...] teve uma criança que foi xingada e ela foi lá e xingou de novo e disse que ia arrebentar a cara do outro, e aí eu fui conversar com essa menina, porque foi uma menina. Ela falou assim que o pai dela falou que não é pra ela levar desaforo de ninguém. Então se alguém xingar ela tem que bater.” (P2)

Será esse o papel da família? Seria esta uma boa maneira de instruir uma criança a resolver seus conflitos?

Nesse contexto, consideramos de grande importância que os pais percebam e julguem constantemente qual tipo de modelo está sendo para seus filhos diariamente, e se este modelo harmoniza com o que a criança está vendo. Exemplificando: instruímos nossos filhos a terem paciência no trânsito e respeitarem a sinalização, mas passamos no farol vermelho, estacionamos em vaga reservada, xingamos, buzinaamos e trafegamos/ultrapassamos pelo acostamento quando há um congestionamento.

Diante disso, uma professora corrobora que *“Quando a criança vive numa casa em que todos gritam, a gente percebe muito isso, e às vezes a gente fala pra criança que ela grita demais, e aí quando o pai chega, ele grita também.”* (P2)

Cabe destacar ainda, que quando falamos em família, não necessariamente estamos descrevendo um pai ou uma mãe, e sim qualquer membro que esteja relacionado com a criança nesse sentido, e lhe é atribuída a função educativa

Como já abordado anteriormente, uma das formas de aprendizagem para a criança é por meio da imitação (BANDURA, 1973; COUSINET, 1974). Esse distanciamento entre os valores falados e mostrados pode ainda confundir a criança, pois são contraditórios.

O tempo de convívio familiar também é uma questão a ser aqui considerada pois trata-se da disponibilização do tempo para a criação de laço afetivos, discussão de valores e diálogos entre os membros da familiar.

Diversos podem ser os fatores que contribuem para a diminuição da disponibilização desse cenário. Dentre eles, destacamos a presença de ambos os pais no mercado de trabalho que se faz cada dia mais presente e necessário em nossa sociedade. Com a ausência dos pais em casa, a criança acaba sendo conferida à outra pessoa ou lugar: como os avós, tios, escola, um cuidador, ou ainda ninguém.

Na instituição em que este estudo foi feito, por exemplo, as crianças ficam cerca de cinco horas por dia, no contraturno escolar, que somadas às quatro horas de escola, resultam em cerca de nove horas por dia fora de casa. Qual a condição física e emocional quando esta criança chega em casa? E seus pais?

Diante disso uma professora alega que:

“Tem criança que chega em casa, faz a lição, toma banho e dorme. Então que tempo que ela tem com essa família? Óbvio que não dá pra generalizar, mas eu acho que a falta de tempo também com as famílias eu acho que pode influenciar também na forma como que a criança vai se relacionar, como que ela vai se relacionar com os conflitos, [...] do tempo que as famílias estão passando com as crianças, muito pouco tempo na minha opinião, estão delegando muito as funções pras escolas, tanto a não formal quanto a formal.” (P2)

Este cenário, cada vez mais comum, pode conduzir algumas famílias a desenvolverem um convívio desprovido de determinados diálogos, transmissões de valores, atenção e afeto – que não necessariamente relaciona-se com o tempo de convívio, mas com a qualidade do mesmo –, transferindo às escolas e outras instituições a responsabilidade de suprir essa falta e educar seus filhos em sua ausência.

Conforme a fala da professora, não devemos generalizar e achar que este cenário condiz com o restante do país, mas essa discussão é válida pois trata-se do contexto em que os alunos da instituição em questão estão inseridos – segundo relatos dos professores e dos alunos.

Para uma professora, a educação para os valores trata-se de uma questão cultural:

“Então acho que tem também uma questão cultural, e também, junto com isso, quais são os valores que hoje são priorizados? Como que se educam as pessoas hoje? Como que os pais, e em que contexto os pais foram educados? Tudo isso vai influenciar no comportamento, na agressividade ou não da criança que a gente tá lidando.” (P3)

Novamente evidenciamos o papel fundamental da família nesse processo. Entendemos que cada família educará seus filhos de acordo com os valores e princípios que julgam imprescindíveis para a vida em sociedade, e que esses valores podem variar em cada família, afinal, estas também foram instruídas por seus pais de acordo com a crença de cada um.

Porém, independentemente da crença de cada um, não podemos perder de vista o papel da família de direcionar os impulsos agressivos da criança para a criação e não destruição, possibilitado pelo fortalecimento intelectual do indivíduo (FREUD, 1996).

5.2.2 Mídia

Ressaltamos que não é nosso objetivo discutir e aprofundar nos prós e contras da mídia na sociedade, mas sim propor uma reflexão acerca dos apontamentos levantados pelos grupos e pela prática.

Dito isso, consideramos que, em tempos em que o acesso às tecnologias está a um botão de distância das pessoas e cada vez mais presente em nossa sociedade, a mídia, conforme já abordamos, tem sua parcela de contribuição no agravamento das violências.

Nos telejornais, filmes, novelas, *reality shows*, programas de TV e até mesmo no esporte, as violências vêm sendo abordadas de forma empolgante, sem a devida atenção ou tratamento do tema. Alguns poucos, de fato, se beneficiam da audiência gerada por elas, mas, e nossas crianças que veem os “ídolos” de uma nação resolvendo seus problemas por meio da violência? Ou por conta da frequência que estes assuntos são tratados, os veem de forma natural?

O alcance geográfico e demográfico das mídias, hoje alavancados com o acesso à internet, já atinge níveis globais. Quantas das nossas crianças não estão expostas a qualquer tipo de conteúdo midiático?

De acordo com uma pesquisa realizada em 2014 pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil, cada vez mais cedo as crianças estão criando perfis em redes sociais e passando mais tempo conectados à rede, majoritariamente por seus celulares e *tablets*. Esse fenômeno de imersão cada vez mais precoce da criança em uma ferramenta que a conecta com qualquer acontecimento de qualquer lugar do mundo também facilita o acesso aos vídeos, imagens, filmes, jogos e outras situações que remetem, entre tantas outras coisas, à violência.

Para um dos professores: “*o que eu percebo assim, é que eles acabam reproduzindo o que eles veem na televisão.*” (PI). Diante dessa fala, se pensarmos que essas crianças, por meio do princípio da imitação já citado, se espelham nesses ideais de conduta a que são expostas e acabam por reproduzi-las no esporte e nas escolas, esse quadro torna-se ainda mais preocupante.

Para além de contribuir para a divulgação de conteúdos violentos, a tecnologia ocupa hoje uma parcela preocupante do tempo da sociedade. No trânsito, na

festa, em casa, no trabalho, na escola, em uma reunião, ou qualquer outro ambiente, basta uma olhada ao redor para encontrar alguém “dominado” pela internet. As pessoas estão, cada vez mais, se submetendo a esse tipo de convivência e deixando de interagir com os outros pessoalmente e com o mundo ao seu redor. Esse contexto afeta, inclusive, nossos lares. A utilização da internet e seus dispositivos para distrair ou acalmar as crianças, para além de negligenciar a necessidade de movimento da criança, abre mão de um tempo precioso em que poderiam ser construídos laços mais íntimos, exemplos e diálogos que permeariam por toda a vida destas.

Há de pensar no conteúdo ao qual a criança está submetida. À família cabe a função de aproveitar tais conteúdos para tratar diferentes assuntos, instruindo e educando seus filhos ante estas situações, dialogando com o mundo ao seu redor. Quanto a isso, uma professora contribui:

“Então a forma como eles tratam, como eles veem, se a gente não tiver os profissionais atentos a isso, a ter esse diálogo, eles vão resolver da forma como a TV ensina. O comportamento com relação aos conflitos entre gênero, mais as coisas também raciais que aparecem, de discussão, de tirar sarro e tudo mais, da forma que esses programas humorísticos de baixo calão resolvem, que a família assiste. Então os pais também não procuram muitas vezes saber de que forma isso vai influenciar na educação dos filhos.” (P4)

Vale ressaltar ainda, que a mídia exerce uma forte influência entre os jovens, principalmente no esporte, por inculcar personagens tidos como “os bem sucedidos” que apresentam um padrão de vida almejado por muitos, e conquistado pela habilidade com a bola, e não dependendo do acesso ao estudo de qualidade, o que leva muitos jovens a buscarem esse padrão de vida abrindo mão de seus estudos para seguirem a imagem idealizada pela mídia. O que não se mostra é a gritante porcentagem de atletas que não alcançam o âmbito do esporte profissional, e desta parcela insignificante que o atinge, outra pífia porcentagem recebe salários astronômicos.

E o que acontece, então, com todos esses jovens que abriram mão do estudo para se tornarem “ídolos” e serão devolvidos à sociedade sem estudo e frustrados? Devemos desconstruir esse ideal e valorizar nossas crianças pela educação. E no esporte, não objetivar a criação de uma “máquina de fazer dinheiro”, e sim um cidadão consciente de seus direitos e deveres em sociedade.

5.2.3 Externalização do sentimento

De acordo com Ridley (2000), os seres humanos restringem a violência da mesma forma que os demais animais, pela “lei social”. Para o autor (assim como Freud, 1996) a agressividade é inata ao ser humano, mas a sociedade pode educá-lo a não expressá-la de forma tão destrutiva.

Nesse sentido, recordamos o exposto por Vilhena e Maia (2003) de que cabe à família a função inicial, que posteriormente é também dada à sociedade, de direcionar os sentimentos e impulsos da criança. A falta desse direcionamento pode resultar na externalização desse sentimento, por parte da criança, da forma que lhe convir no momento.

Para um aluno entrevistado, a pessoa é violenta “*porque ela tem raiva*” (A12).

A raiva é um sentimento que pode ser expresso por meio de atos e palavras. Ela pode se manifestar quando somos frustrados por algo externa ou internamente. Para os alunos, a pessoa com raiva “*Às vezes tem problema. É raivoso igual cachorro*” (A9) ou ainda “*tem vezes que as outras pessoas ficam incomodando, aí ela fica brava*” (A8).

Lipp (2005, pp. 14, 15) propõe que a raiva pode se expressar em forma de violência física ou verbal ou ser interiorizada e se transformar em outras emoções como mágoa, desencanto, e até depressão. A autora complementa ainda que “Enquanto uma vida sem qualquer sentimento de raiva, mesmo que momentâneo, é praticamente impossível, todo ser humano pode aprender a lidar com ele, entendê-lo, controlá-lo e saber quando e em que medida usar a sua raiva”.

A raiva (assim como a agressividade) faz parte da natureza humana e, portanto, faz parte de um conjunto de emoções que deve ser trabalhado desde cedo nos indivíduos.

Para os alunos, a raiva pode transpor os ambientes: “*ela também tem um pouco de raiva, ou então tem alguma coisa dentro de casa e quer descontar nas pessoas dentro da escola.*” (A8).

A contribuição de Lipp (2005) nos permite compreender essa adaptação da raiva de um ambiente para outro, pois a pessoa que se enraivece pode guardar esse

sentimento consigo, tornando-o uma mágoa e direcionando posteriormente em outra pessoa, como uma explosão de algo que não pode mais suportar dentro de si.

5.2.4 Convívio

Outro ponto levantado na pesquisa e que vale ser considerado pois contribui para o surgimento de conflitos, é o convívio.

Uma professora contribui *“Eu tenho bastante convicção de falar que o horário livre da manhã é o que mais tem conflito. Porque também tem um número maior de crianças, tem umas cento e cinquenta crianças circulando no espaço.” (P2)*

No período da tarde (período em que este estudo foi realizado), esse número é reduzido (cerca de oitenta crianças), mas o que queremos sinalizar com essa fala é um problema que apesar de não ser o caso, é a realidade da maioria das instituições de ensino brasileiras: o elevado número de alunos por turma, confinados por muito tempo em um espaço que nem sempre é adequado.

A existência de conflitos é inevitável em um ambiente com pessoas de diferentes culturas e ideologias. Conforme afere a professora:

“[...] quando você convive muito com uma pessoa, eu acho que é inevitável ter conflito. Não necessariamente uma agressão, mas o conflito vai ter. Agora a forma como você vai reagir a esse conflito que é cultural, que é educacional. Acho que é impossível não ter conflito. Acho que é muito cultural mesmo a forma como que você reage ao conflito” (P2).

Novamente evidenciamos o fator educacional da forma como reagimos a algo. Tanto a agressividade, quanto a raiva, o conflito, a competição, a derrota e demais exemplos que expomos ao longo do trabalho são situações e sensações que devem ser tratadas com as crianças, educando-as para suas resoluções e externalizações.

Por meio deste estudo buscamos trabalhar a forma como a criança poderá resolver seus conflitos internos e externos, ao proporcionarmos reflexões acerca das condutas e das possibilidades de resoluções, bem como debater sobre os benefícios e malefícios da ação escolhida. Desta forma, não é interessante que evitemos os conflitos entre as crianças ao evitar o esporte de competição, por exemplo. Pelo contrário, por meio dele podemos proporcionar situações que as próprias crianças se relacionem com o

outro e com o imprevisível, e assim criar diálogos e reflexões que objetivem ampliar suas formas de resolução.

5.3 Contribuições do esporte

Alguns autores (PAES, 1996; FREIRE; SCAGLIA, 2003; BENTO, 2006; GALATTI, 2006; PAES; BALBINO, 2009; FERREIRA, 2009; LEONARDI, 2010) aferem que por meio do esporte podemos trabalhar os valores e comportamentos, estimulando a cooperação, a participação, a convivência, a cidadania, a inclusão, o respeito, entre inúmeros outros elementos. Nesse sentido, para uma das professoras:

“Sem que eu tenha que dizer para a criança que quando a gente está brincando de escravos-de-jó, por exemplo, a gente está conseguindo trabalhar a questão do respeito, do ouvir, do falar, da atenção, da motricidade [...] através das brincadeiras e através dos esportes, isso acontece.” (P3)

Para a professora, assim como para os autores, é possível trabalhar aspectos sociais, motores e mentais nas crianças a partir de atividades lúdicas, ou seja, trabalhar a pessoa como um todo.

Quando as crianças dizem que o esporte pode contribuir na diminuição da violência porque possibilita *“brincadeiras e amizade com os amigos” (A4)*, elas estão não só reafirmando tal fato como também estão nos sinalizando para a característica social que o esporte proporciona.

A mesma professora, ainda nessa perspectiva sobre o esporte complementa: *“Eu acho que o esporte, a atividade física, vai ajudar mais ainda pela questão do que ela vai gerar no seu corpo. Que é a sensação de bem estar. [...] Então acho que o esporte ele tem ainda esse aliado, que são as químicas do corpo que vão mudar.” (P3)*

De fato, são inegáveis as mudanças positivas que o esporte produz a curto e longo prazo no organismo de quem o pratica, quando bem orientado. A professora soma, nesta fala, a possibilidade de educar por meio do esporte, com o bem estar físico, emocional e mental que este proporciona, ou seja, trata-se de unir o útil ao agradável.

Para os alunos, há ainda outra característica do esporte que pode contribuir para a diminuição das violências, quando apontam que *“a memória fica mais ligada pelo jogo do que pela raiva”* (A12).

Encontramos nessa fala a sensação de arrebatamento citada por Huizinga (1999), que é possibilitada pela alegria no ato de jogar. Essa sensação permite ao jogador ser absorvido inteiramente pelo jogo, de tal forma que sua única preocupação seja jogá-lo, abdicando-se de fatores externos, como no caso, a raiva.

Ficam evidentes, portanto, as diversas facetas que o esporte pode abordar e contribuir na formação do indivíduo, tanto no plano individual (bem estar físico, mental, cognitivo, motor etc.) quanto no coletivo (cooperação, respeito etc.). Porém, para que essa transmissão de saberes e valores do esporte torne-se possível, uma professora adverte:

“Eu acho que o esporte é fundamental. A gente só não pode achar que ele vai salvar o mundo. Tomar cuidado com esse falso moralismo, que tudo o esporte vai salvar. Então é obvio que o esporte não vai salvar o mundo, mas ele pode contribuir muito. Acho que ele é uma das ferramentas que dá pra se trabalhar. Mas se o esporte for aplicado de qualquer forma, não necessariamente ele vai contribuir. Então acho que tem também a forma como ele vai ser aplicado, em que contexto, como que vai ser esse processo de ensino aprendizagem.” (P2)

Outro professor concorda: *“O esporte vai ter um grande valor nessa transformação, dependendo da intenção do profissional.”* (P1)

Essas falas reafirmam o que alegam Parlebás (1991), Paes (1996) e Montagner (1993), de que o esporte por si só não possui virtude educativa. Ele é uma ferramenta que contribuirá de acordo com o uso que se fizer dele. É a intenção do profissional que rege a finalidade e contribuição que o esporte trará ao praticante.

É preciso, segundo os autores, que se estabeleçam objetivos claros com a prática, e que se estabeleça, também, relação com a vida do aluno, para que esse veja significado no conteúdo.

Então, se objetivamos formar cidadãos mais cooperativos e respeitosos, não só a prática deve estar direcionada para esta finalidade, com atividades que exercitem esse tipo de relação entre os praticantes, como é necessário que na discussão final da

aula a criança perceba os porquês da prática, e sua relação com o dia a dia de cada uma delas, para além das quadras.

5.4 Contribuições do projeto

Nessa parte do estudo, analisamos as percepções do ponto de vista dos alunos e professores, bem como registros do diário de campo, que nos direcionam para as possíveis contribuições que podem estar relacionadas ao projeto.

Começaremos abordando a avaliação das aulas por meio das falas dos alunos, que apontaram como pontos positivos *as brincadeiras, o futebol* (que se refere ao jogo propriamente dito de futsal ao final da aula) e *a cooperação*. Da mesma forma, como ponto negativo, listaram as *brigas* como principal fator, pois “*atrapalharam a nossa brincadeira*” (A1). No mesmo sentido, outro aluno disse: “*Eu também não gostava que quando você estava falando, aí tinha gente conversando, e aí nós perdíamos mais tempo da aula*” (A5). Percebemos que os alunos compreenderam que quando houve cooperação de todos, a aula era contínua, caso contrário, havia intervenções para reflexões, pausando a atividade e diminuindo, desta forma, o tempo de jogo deles. As anotações do diário de campo convergem com o supracitado quando apontam que, quando iniciava-se uma discussão durante o jogo, os alunos que não estavam envolvidos se irritavam: “*Vamos logo!*”, “*daqui a pouco acaba a aula*”. Diante disso, podemos dizer que para eles as discussões eram negativas porque diminuía o tempo de aula, tal fato é evidenciado na fala de um aluno: “*Eu acho que podia ter menos brigas, pra poder jogar mais*” (A8).

A criança quer brincar. E brincar o tempo todo. Quando algo interfere na brincadeira causando uma pausa ou um atraso, esse acontecimento é negativo. Não porque pode ser considerado errado culturalmente pela sociedade, mas sim porque atrapalha seu jogo. Mas a criança entende ainda que o que acontece no jogo pode se estender para além dele: “*se a gente colaborar com você, e com todo mundo, a gente vai ter mais tempo e também vai ser melhor pra gente e na nossa vida.*” (A9)

Há, portanto, uma tendência a perceber o imediato, que no caso é o tempo de jogo, por isso essa visão vem num primeiro plano. Mas não ignorando o que pode vir a acontecer a longo prazo.

Outro aspecto levantado pelos alunos foi a melhora individual do ponto de vista técnico da modalidade: *“quando você começou a dar aula pra mim, eu comecei fazer gol”* (A4), outro citou ainda uma melhora no amigo: *“você ensinou o (nome do aluno) a tocar mais a bola”* (A1), alguns ainda citaram a aprendizagem de regras: *“tem gente que aprendeu as regras do futebol”* (A1). Essa fala foi complementada por outro aluno: *“Eu aprendi nas brincadeiras que futsal tem que cobrar com o pé e eu cobrava com a mão”* (A4).

O que pretendemos sinalizar com essas falas é a possibilidade de trabalhar os três referenciais da PE na mesma proposta, demonstrando que não se pode pensar, na perspectiva de uma formação integral do indivíduo, o trabalho isolado de um ou de outro.

Em uma atividade que tinha como objetivo tratar do trabalho em grupo era possível abordar tanto a relação dos alunos com o respeito e com a confiança, como também aspectos técnicos individuais de cada um (domínio, passe, condução, drible etc.), além de proporcionar o entendimento sobre a aplicação e a importância das regras.

A partir de um processo de ensino, vivência e aprendizagem que contemple o indivíduo como um todo, torna-se possível a prática dar prazer para quem a pratica e atrair quem ainda não pratica. Nesse sentido, uma professora comenta que: *“O que eu me surpreendi foi com o (A11) e o (A12) de terem entrado na oficina. Eu falei que pra mim foi uma surpresa, que eles não participavam do futebol¹²”*.

A mesma professora completa que em determinado momento se perguntou:

“Quem é esse (A12)? Eu não sei quem é. Eu conheço outro (A12). Esse daí é muito diferente pra mim. [...] ele está muito mais solto, pra mim isso foi um ganho, né? Eu até brinquei que ontem ele estava terrível. Mas assim, não fez nada de mais. Ele estava se soltando, brincando com as crianças. Ele estava falando, e falando bastante. Nossa! Então pra mim foi tão legal, e o (A11) também né? Ele é sempre mais reservado, mais quietinho, né? E também está se soltando. Então acho que a principal diferença que eu vi, foram esses dois. Primeiro me surpreendi que eles entraram, e como eles estão mais soltos mesmo, né? Não sei se é influência direta, mas com certeza alguma influência tem. Percebi bastante isso. E a (A7) também, né? A questão que ela está se colocando mais. Ela está

¹² Participar do futebol refere-se ao horário livre em que, conforme já abordamos, a criança opta pela atividade que lhe convém. Há uma procura intensa, segundo os professores, pelo futebol nesses horários, e estes alunos citados não o procuravam antes da realização do estudo.

contestando muito. Tudo ela contesta. Mas está muito bacana, porque ela está mostrando um ponto de vista.” (P2)

Outro professor confirma o acima dito, ao dizer que:

“Uma das coisas que eu achei mais ricas dessa oficina foi a roda final das atividades, e eu, talvez até esteja acontecendo isso já, por vários motivos [...] mas eu percebi uma mudança na (A7) com relação a ela falar, dela se expor agora, ela se expõe com mais confiança” (P1)

Outra professora revela ainda que essas mudanças são assuntos fora de aula:

“Eu percebi assim, no (A12), que era um menino que quando entrou era bem introspectivo no começo. Ele vem se soltando mais. [...] acho que foi antes de ontem que a (P2) falou: “Nossa! O (A12) aprontou todas”. Mas ele está feliz. Ele está se expressando.” (P4)

As crianças citadas pelos professores também foram citadas no diário de campo com relação à melhora de comportamento que estavam tendo, no sentido de desinibição. As próprias crianças também perceberam isso: *“Alguns aprenderam a jogar futsal, como o (A11) e o (A12)”*. Outra criança disse: *“eles pegavam a bola na mão” (A1)*. Essa mudança espantou alguns alunos que alegaram que *“eles ficaram bom do nada” (A3)*.

Quanto ao relatado e observado, não podemos dizer, conforme citou uma professora, que estas mudanças devem-se única e exclusivamente ao projeto, pois, como já foi dito, o esporte é apenas uma das ferramentas que pode ser utilizada, em conjunto com as demais, para educar uma pessoa. Mas podemos dizer que, de alguma forma, houve uma contribuição que permitiu que essa mudança se manifestasse.

A discussão em roda, por exemplo, para nós é indispensável quando estamos lidando com crianças. Para além de permitir que todos se vejam enquanto falam ou escutam, tornando a conversa mais democrática, ela abre espaço para ouvir a opinião da criança. Abre espaço para que ela se expresse, para que ela proponha, critique, elogie, avalie e reavalie ela mesma e a prática. A criança quer e precisa ser ouvida. Não podemos ignorar a importância da participação dela na atividade, e para além desta.

Essa discussão permitiu também, entre outras coisas, refletir sobre o ganhar e o perder. Conforme afere uma professora, o resultado foi positivo:

“Mesmo porque eles sempre adoraram futebol, e assim, ganhar no futebol. Então hoje eu vejo eles indo pra lá, pra oficina de futsal, pra jogar futsal. Eu não vejo essa questão tanto do ganhar, de vê-los voltando “Ah, porque a gente perdeu; não fizemos gol”. Nesse momento da oficina eu não via isso. Acho que é uma questão positiva de competir, de saber que você ganha e você perde” (P4)

Quando trabalhamos com o esporte nas instituições de ensino, é preciso distanciar do jogo a obrigação de ganhar. O jogo é para ser jogado. Desta forma as crianças aprendem a ganhar e a perder, aceitando ambos como parte de algo maior do que o interesse pessoal, o jogo. Quando ganhar é a única coisa que importa, fazemos de tudo para ganhar.

Novamente criticamos a reprodução do esporte de alto rendimento em escolas, com sua prática excludente e seletiva que ignora os alunos com menos “potencialidade” e assume o ganhar como único resultado aceito. O professor deve ainda, como regente da prática, proporcionar o esporte a todos os seus alunos, respeitando as bagagens que cada um traz consigo, e permitindo que todos se expressem e evoluam de forma positiva como cidadãos, entendendo ainda que cada um tem seu tempo e forma de desenvolvimento.

Para os professores entrevistados a postura que o professor deve ter, é de suma importância:

“Acho que tem toda essa postura do adulto que conduz, que se reflete muito no que a gente consegue das crianças, na conduta delas. Não só o fato de você trabalhar a sua oficina desse jeito. Se você não tiver uma postura global, em outros momentos: quando você chega na sala, quando você chega pra pegar as crianças. E isso é diferente [a conduta e a postura], as coisas não batem. E aí as coisas não dão tão certo, porque fica aí esse buraco” (P3)

Outra professora complementa que: *“Elas até imitam a gente em muitas coisas: na forma como senta, na forma como fala, na forma como conversa. Então a gente tem que ficar o tempo todo se policiando pra ser uma referência boa para eles” (P4)*

Nesta fala, reafirma-se a questão da imitação. A criança copia e recria os modelos que ela tem no dia a dia. O professor é uma forte influência, pois nele é

atribuída cada vez mais a figura da educação, e não somente instrução. O que a professora quer dizer é que se o professor prega valores e princípios mas não os exercita fora da aula, ele se contradiz – da mesma forma que citamos o exemplo dos pais no trânsito, ou sobre gritar, como citado por uma professora anteriormente.

Quando perguntado aos alunos sobre as mudanças da turma que podem atrelar-se ao projeto, eles apontaram que *“pararam de brigar bastante”* (A8). O motivo para eles é que: *“Porque você ensinou a gente ter mais respeito, respeitar o adversário. Respeitar tudo. Aí você ensinou a gente, e nós melhoramos um pouco”* (A5). Outro complementou: *“Um pouco não, muito!”* (A11).

Os professores apontam, nessa perspectiva, que: *“o pessoal que está no grupo não tem tido mais esse primeiro impulso de xingar. Eles ficam irritados, mas eu percebo que eles se controlam um pouco mais, ao invés de já chegar e xingar o outro”* (P2).

Ainda para os professores, as mudanças foram nítidas nas falas dos alunos: *“Eu percebi o que mudou mais, não tanto no comportamento, mas na hora da roda, na fala deles. A fala deles mudou bastante.”* (P2).

Essa fala é outro apontamento que aparece no diário de campo. As rodas começaram a serem mais dinâmicas conforme o projeto foi acontecendo. Ao final, todos os alunos se expressavam, seja para concordar ou discordar de algo que foi dito ou feito. Essa mudança é positiva porque eles defendem seus pontos de vista e não simplesmente aceitam o que é proposto, deixando de serem passivos para participarem ativamente da aula, e serem, desta forma, protagonistas de suas vidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma reflexão sobre violência com nossa sociedade imediatista não é tarefa fácil. É preciso compreender, primeiramente, que uma mudança comportamental não acontece de um dia para o outro, principalmente quando o indivíduo está cercado de situações que dificultam essa mudança.

Este estudo identificou uma influência da família, pois é onde se tem as primeiras e mais importantes influências na formação de identidade. Os professores citaram ainda um distanciamento entre alguns valores trabalhados na instituição e a realidade em que a criança vive. Sinalizamos, a partir disso, a necessidade de orientação aos pais para que estes, conscientizados da importância da família na formação de seus filhos, promovam, em conjunto com as instituições de ensino, uma formação social convergente e coerente para a criança.

Observamos também que tanto os alunos quanto professores perceberam que, por meio do esporte, foi possível promover e discutir valores. Reforçamos o exposto pelos professores e aferido por Paes (1996), Parlebás (1987) e Montagner (1999) de que o esporte, por si só, não é educativo. Ele só vai ganhar sentido de educação quando toda a sua prática estiver voltada para tal finalidade. Para isso, salientamos o papel do professor como regente da prática e principal responsável por escolher o conteúdo e dar sentido ao que ensina, propondo reflexões e criando relações com o dia a dia das crianças.

Outro ponto que vale destaque, apresentado pelos participantes e também relatado no diário de campo, é a possibilidade de trabalhar tanto as questões técnicas e táticas do esporte, como também as questões relacionais dos alunos com os outros e com as regras. Essa ressalva vale para mostrar que o esporte deve ser pensado e proposto de forma que haja uma interação entre seus referenciais, e não de maneira isolada, focando este ou aquele elemento apenas.

A importância disso é revelada principalmente com o caso dos alunos (A11) e (A12) que, conforme os relatos dos alunos, professores e diário de campo, inicialmente não gostavam do futsal e se matricularam no projeto, e ao longo do semestre foram se permitindo cada vez mais, de forma que suas desinibições – tanto com relação ao jogar e participar ativamente do jogo, como na hora de expor, criticar e

avaliar a aula – ficaram pelo caminho e foram notadas por todos, até mesmo fora do espaço da quadra. O que podemos levar disso é a importância do esporte como meio de inclusão e não exclusão.

Quanto às violências ao longo do período em que a pesquisa foi realizada, houve não só uma diminuição no número de situações (frequência) de violência como também uma compreensão por parte de todos de que a violência é a falta do respeito, e que esta poderia ser evitada utilizando o diálogo. Além da diminuição do número de violências, observamos uma mudança comportamental dos demais alunos diante destas situações, que não legitimavam a atitude e tentavam minimizar a gravidade do gesto ou da fala violenta. Os participantes perceberam ainda que alguns valores tratados dentro de quadra (como a tolerância, o respeito, a compreensão etc.) podem ser usados para fora desta, em situações do dia a dia.

Desta forma, podemos dizer que o esporte influencia na diminuição das violências entre as crianças quando a proposta educativa do esporte aparece em primeiro plano. Relembramos, neste ponto, que o esporte é apenas uma das ferramentas da educação e, como tal, deve ser usada em conjunto com as demais, bem como contar com o auxílio de todas as esferas em que a criança está inserida. Somente assim seremos capazes de contribuir de forma satisfatória em que o maior beneficiado será a criança, e conseqüentemente, nossa sociedade. É preciso, portanto, que o esporte, as instituições de ensino e as famílias reconheçam seus papéis sociais e se reinventem conforme as mudanças da sociedade.

7 BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

BANDURA, A. **Agression: A social learning analysis**. Prentice-Hall, 1973.

BARBIER, R. **La recherche action**. Ed. Anthropos/Economica. Paris, 1996.

BENTO, J. O. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BENTO, J.O. Da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.de S.: **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006. Cap. 3, pág.: 26 – 40.

BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, Lisboa, Veja (1990 [1970]).

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 3ª edição, editora Unijuí, Ijuí, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, p. 87-101, 2003.

BRATCH, V.; ALMEIDA, F.Q. **Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Guia escolar: métodos usados para a identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes – uma década de lições aprendidas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Portaria MS/GM nº 737 de 16/5/2001. Brasília, 2001.

CHARLOT, B.; ÈMIN, L.; JELLAB, A. **Violences à l'école: état des savoirs**. Paris: Mason 7 Armand colin, 1997.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL (CGI). Disponível em: <<http://cetic.br/tics/kidsonline/2014/criancas/>> Acesso em: 22 jun 2015.

COSTA, J. F. (1986). **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal.

COUSINET, R. **A Formação e a Pedagogia da Aprendizagem**. São Paulo: Nacional/EDUSP, v. 112, 1974.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do Esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** (1930). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **Por que a guerra?** (1933 [1932]). Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol, 2010. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, L.R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GOLDBLATT, D. **Levando os esportes a sério**. Disponível em: <<http://wap.noticias.uol.com.br/midiaglobal/prospect/2007/12/06/levando-os-esportes-a-serio.htm>> Acesso em: 21 mai 2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. **Algo para além de tirar as crianças da rua**: a pedagogia do esporte e projetos socioeducativos. São Paulo: Phorte. No prelo, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. **Tell it! Evaluation sourcebook & training manual**. Madison: SLIS, 1994.

KOLLER, S. H. Violência doméstica: Uma visão ecológica. In: **Violência doméstica** (pp. 32-42). São Leopoldo: AMENCAR, 1999.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte**: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a

formação integral do indivíduo. II CONGRESO INTERNACIONAL DE DESPORTO DE EQUIPO. II congresso internacional do deporte de equipo, A Coruña, 2009 (em CD).

LEONARDI, T. J. **Pedagogia do Esporte**: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. **Pedagogia do esporte**: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIPP, M. E. N. **Stress e o turbilhão da raiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, G.V. **Pedagogia do Esporte**: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006, p. 154-184.

MELO, V. **Trabalho em equipe**. São Paulo: Revista E, v. 14, n. 7, p. 16-21, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, IV(3): 513-531, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.

MONTAGNER, P. C. **Esporte de competição X educação?**. O caso do basquetebol. Piracicaba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNIMEP, 1993.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications 1997.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório mundial sobre violência e saúde: uma síntese. Genebra: World Health Organization, 2002.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar**: o Esporte como conteúdo pedagógico no Ensino Fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte**: Contextos, evoluções e perspectivas. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.171, set. 2006. Suplemento n.5.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. Cap. 5, p. 73 – 83. In: DE ROSE JUNIOR, D. et al. **Esporte na Infância e adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Espanha: Cadernos Técnicos nº 1 – Unisport, Andalucia, 1987.

RIDLEY, M. **As origens da virtude**: um estudo biológico da solidariedade. rio de janeiro: Record, 2000.

RIJO, A. G. (2001). **Deporte y moral**: Los valores educativos del deporte escolar. EFDeportes (on-line), Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>> Acessado em: 20 de mai. 2015.

SANTANA, W.C. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-22.

SCODELARIO, A. S., CAMARGO, C. N. M. F., FERRARI, D. C. A., SOUSA e SILVA, M. A., MIYAHARA, R. P. **O fim da omissão**: a implantação de pólos de prevenção à violência doméstica. Fundação Abrinq: São Paulo, 2004.

SOUZA, M. R. de S. **Violência nas escolas**: causas e consequências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia, 2008

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANA, N. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. C. M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Universidade de Fortaleza, volume II, número II., 2002.

VILHENA, J.; MAIA, M.V.C.M. **Nos deram espelhos e vimos um mundo doente**: Reflexões sobre agressividade, comportamento antissocial e violência na cultura. Revista Eletrônica de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde. Santa Catarina, v.

I n. 1, 2003. Disponível em:
<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/dmi9sZ0X6qXEZBb_2013-4-30-10-42-49.pdf> Acesso em: 11 ago 2015.

WASELFISZ, J. J. e MACIEL M. **Revertendo violências, semeando futuros:** avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco–Brasília : UNESCO, 2003.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015:** Mortes matadas por armas de fogo. Brasília, 2015.

WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento emocional primitivo. In: **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 1945/2000.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Violência extra e intramuros.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001.

8 APÊNDICES

8.1 Atividades – Aulas:

Quadro 3. Quadro de Aulas

Aula	Objetivo	Atividades
1	Interação e relação 1x1, 2x2, etc.	- Pega-pega livra com abraço - Jogo das filas
2	Trabalho em equipe e elaboração de estratégias individuais e coletivas	- Boliche - Pega-pega com bola
3	Trabalho em equipe	- Jogo de braços dados
4	Desenvolver estratégias individuais e coletivas	- Bobinho
5	Trabalho em equipe	- Pique-bandeira futsal
6	Tratar alguns aspectos técnicos	- Chute ao gol
7	Propor uma reflexão sobre a aula anterior	- Conversa
8	Trabalho em equipe	- Jogo da velha
9	Competição	- Jokenpô nas linhas
10	Descontração	- Jogo na FEF
11	Propor uma reflexão sobre a aula anterior	- Conversa
12	Tratar alguns aspectos técnicos	- Pato-pato-ganso
13	Desenvolver atenção	- Sol e lua
14	Propor uma reflexão sobre a aula anterior	- Conversa
15	Confiança no outro	- Circuito vendado
16	Desenvolver o festival	- Festival
17	Descontração	- Jogo reduzido
18	Desenvolver o festival	- Elaboração do cartaz
19	Desenvolver o festival	- Criação de medalhas
20	Realização do festival	- Festival

Fonte própria

1. Pega-Pega livra com abraço

Atividade: Inicia-se com apenas um pegador que deve pegar outra criança enquanto esta tenta não ser pega. A criança que foi pega deve permanecer imóvel até que outra a livre com um abraço.

Objetivo: A ideia dessa atividade era que eles se interagissem e criassem laços mais afetivos do que estão acostumadas.

Jogo das duas filas

Atividade: Duas filas dispostas paralelamente, uma em cada linha lateral da quadra. Cada criança recebe um número e permanece sentada sobre a linha. Uma bola no centro de quadra e outra criança no gol. Devidamente enumeradas, chama-se dois números que correspondem a uma criança de cada fila, por exemplo: Número 1 (aponta para a fila da esquerda) e número 4 (aponta para a fila da direita). A criança número 1 da fila da esquerda e a número 4 da fila da direita devem levantar e correr até a bola. A primeira que primeiro chegar até ela permanece com a posse da mesma e ataca ao gol, enquanto a outra criança deve defendê-lo.

Ao decorrer da brincadeira, fizemos situações de 2x2, 3x3 e 4x4.

Objetivo: Fazer a criança experimentar situações de confronto 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4.

2. Boliche

Atividade: Duas equipes divididas em cada metade da quadra. No centro da quadra faz-se um retângulo no centro com uma bola no meio. Outras quatro bolas menores foram dadas a eles (duas para cada equipe) e foi proposto que, chutando-as, acertassem a bola maior sem invadir a área demarcada, nem a metade do adversário. Pontua a equipe que fazer que a bola maior saia do retângulo na quadra adversária.

Objetivo: Coletividade. Trabalhar a questão de selecionar a melhor opção no jogo. Para se defenderem, as crianças precisariam fazer o passe para aquela em melhores condições de evitar que a bola invada sua quadra.

Pega-pega com bola

Atividade: A primeira parte da atividade foi feita com um pegador (sem bola) que deveria pegar quem estivesse com a bola. Apenas uma bola em quadra. Na segunda parte, adicionamos outra bola, dessa vez para o pegador que, conduzindo-a, deveria pegar quem estivesse sem bola.

Objetivo: Na primeira parte – Tocar a bola para não ser pego.

Na segunda parte – Tocar a bola para que o amigo não fosse pego.

3. Jogo dos braços dados

Atividade: Em duplas, que eles escolheram, realizamos o jogo formal. Porém, foi proposto que as duplas permanecessem de braços dados o tempo todo.

Objetivo: Tratar novamente a questão do se relacionar com o outro, e da coletividade.

4. Bobinho

Atividade: Faz-se uma roda, um aluno no centro, e uma bola em jogo. O que está no centro tenta pegar a bola enquanto os demais vão realizando passes para evitar. Quem permitir que o jogador de dentro da roda adquira a bola, troca de lugar com ele.

Objetivo: Para o jogador do centro – Desenvolver estratégias para recuperar a bola.

Para os jogadores em roda – Desenvolver estratégias individuais e coletivas que evitem a recuperação da bola pelo jogador do centro.

5. Pique-bandeira futsal

Atividade: Semelhante ao jogo de pique-bandeira convencional, duas equipes, uma bola em cada área, ganha a equipe que trazer ela pro seu lado da quadra. Não pode haver conduções, apenas passes. O outro time não pode roubar a bola, somente interceptar passes.

Objetivo: Coletividade. É necessária a ajuda dos colegas tanto para a realização do ponto quanto para evitá-lo. Tendo ainda que dividir o time em dois (os que recuperam a bola e os que a protegem) e confiar no trabalho em equipe.

6. Chute ao gol

Atividade: Três filas. Uma no escanteio (fila 1), uma na intersecção da linha do meio com a lateral (fila 2), e uma na marca do pênalti (fila 3). Um aluno no gol. A fila 1 deveria passar a bola, do primeiro para o último, por cima da cabeça e por debaixo das pernas, alternadamente. Quando a bola chegar no último da fila, este realiza um passe

(com os pés) para o primeiro da fila 2 (e ocupa seu lugar) que, por sua vez, faz o passe para o primeiro da fila 3 (e ocupa seu lugar) que domina e segura a bola para que quem fez o passe (da fila 2) faça o chute ao gol. Após o chute, quem fez o passe da fila 1 deve estar na fila 2; o da fila 2 deve estar na fila 3; e o da fila 3 deve estar na fila 1.

Objetivo: Efetuar passes, domínios e chutes.

7. Jogo da Velha

Atividade: Duas filas. O primeiro de cada fila possuía uma bola nos pés e outra na mão. Ao sinal do professor, os dois deveriam conduzir a bola com os pés e deixar a que seguravam na mão em um jogo da velha feito com cordas no centro da quadra, ou retirar uma bola da equipe adversária. Pontua a equipe que ganhar o jogo da velha.

Objetivo: Trabalho em equipe, competição e criação de estratégias.

8. Conversa sobre a aula anterior¹³

9. Condução na linha + Jokenpô

Atividade: Duas filas em cantos nas diagonais e opostos da quadra. Uma bola para cada fila. Ao sinal, o primeiro de cada fila conduz a bola até o meio da quadra, atravessa para o outro lado e segue até a fila oposta. Quando encontra com outro jogador no meio do percurso, eles devem jogar Jokenpo (popularmente chamado de pedra-papel-tesoura). O ganhador prossegue enquanto o outro devolve a bola (com um passe) para a sua fila para que outro saia. Pontua a equipe que o jogador atravessar toda a quadra.

Objetivo: Propor a competição e trabalhar alguns aspectos técnicos da modalidade (condução, mudança de direção, passe e domínio).

10. Jogo na Faculdade de Educação Física (FEF) – Unicamp

¹³ Nas aulas com a atividade “conversa sobre a aula anterior” foram propostas reflexões sobre algum ato/gesto/fala negativo e/ou violento da aula anterior, sob o ponto de vista dos professores, pesquisadores ou alunos.

Atividade: Após muito insistirem, consegui levá-los à FEF, onde fizemos apenas o coletivo.

11. Conversa sobre a aula anterior

12. Pato-Pato-Ganso

Atividade: todos sentados em roda. uma criança com uma bola na mão e outra bola no pé deve dar voltas por fora da roda conduzindo a bola do pé e tocando a cabeça dos colegas dizendo “pato, pato, pato, pato (...)”. Quando escolher alguém, deve dizer “ganso”, e colocar atrás da criança a bola que estava segurando nas mãos, e a criança escolhida deve se levantar e alcançar a que lhe escolheu, ambas conduzindo a bola com o pé. Para se livrar, a criança que foge deve dar uma volta completa na roda e ocupar o lugar da criança que ela escolheu para ser o pegador.

Objetivo: Tratar alguns aspectos técnicos, como a condução e velocidade de reação.

13. Sol e Lua

Atividade: Dispostos de costas um para o outro (formando assim duplas) e sentados na linha do meio de quadra. Definimos um lado sendo Sol e o outro sendo a Lua, cujo objetivo de um era pegar o outro enquanto este fugia. Para se livrar, bastava atravessar a linha de fundo correspondente ao seu lado da quadra. Então expliquei que contaria uma história e em algum momento citaria um horário do dia, e o astro correspondente seria o pegador, e o outro o que fugiria. Exemplo: “Turma, ontem eu cheguei em casa e fui almoçar, quando olhei no relógio me surpreendi, já eram duas horas da tarde.” Logo, no céu estaria o Sol, desta forma a turma Sol pegaria a turma Lua. Variamos para Par e Ímpar, fazendo uma conta simples de adição ou subtração, e o resultado definia quem pegava ou fugia.

Objetivo: Atenção e velocidade de reação.

14. Conversa sobre a aula anterior

15. Circuito vendado

Atividade: Dividido em duas equipes, e em duplas (um vendado e outro não) eles deveriam atravessar um circuito, montado com cones, pela quadra da seguinte maneira: o vendado conduz a bola, e o não vendado conduz o vendado dando toques em seu ombro (direito para virar para a direita, e esquerdo para virar para a esquerda).

Objetivo: Trabalho em equipe, confiança e percepção do espaço.

16. Desenvolver o festival

17. Coletivo Reduzido – devido ao número de presentes.

18. Elaboração do cartaz

Atividade: Elaboramos um cartaz, em cartolina, contendo: o nome do campeonato (que eles escolheram) e as regras da competição, bem como a postura a ser tomada diante o descumprimento das mesmas. Decidimos que haveria três árbitros: um professor e dois alunos.

19. Confecção das medalhas

Atividade: Em uma sala de aula, fizemos a confecção das medalhas do campeonato, com cartolina, lápis de colorir e barbante. Cada um fez a sua própria medalha.

20. Festival

Atividade: Jogos do festival.

Observações: Os jogos aconteceram na FEF e tudo ocorreu conforme o planejado. Eles adoraram o festival.

9 ANEXOS

9.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Pais

Eu, Elaine Prodócimo, professora do curso de Educação Física da Universidade Estadual da Campinas, responsável pelo projeto de pesquisa de Iniciação Científica “Proposta de esporte coletivo e sua influência na diminuição da violência entre crianças” a ser executado pelo acadêmico Edgar Gachet, sob minha orientação, solicito sua permissão para participação de seu filho no estudo que tem o objetivo analisar a contribuição do esporte coletivo futsal na diminuição da violência dentro e fora de quadra entre alunos de uma instituição não formal de ensino em Barão Geraldo, Campinas.

Para isso será desenvolvida uma proposta de ensino do futsal junto aos alunos da instituição. Serão realizadas observações e registros do desenvolvimento da proposta por meio de diário de campo durante as aulas ministradas. Também serão realizadas entrevistas por meio de grupo focal, que são conversas coletivas sobre o tema da violência com os professores e coordenadores da instituição e com os alunos antes e após a realização das aulas. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e serão realizadas na própria instituição. As mesmas serão gravadas em gravador de voz e os arquivos ficarão de posse do pesquisador Edgar Gachet e serão deletados após 5 anos.

O estudo foi autorizado pela coordenação da instituição, que apoia a iniciativa de ações que busquem diminuir a violência entre os alunos. Não haverá qualquer custo para os participantes, que terão liberdade para retirarem-se do estudo a qualquer momento se for de interesse. A pesquisa não representa riscos físicos ou psicológicos para os participantes. Também não trará benefícios econômicos diretos, os

benefícios obtidos serão de ordem pedagógico científica. Todos os participantes serão mantidos no anonimato.

Caso concorde com a participação de seu filho na pesquisa pedimos que assine esse documento. Caso necessite de maiores informações nos colocamos a disposição. O presente termo está sendo entregue em duas vias, uma que ficará de posse do participante do estudo e outra de posse da pesquisadora. Segue abaixo informações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp para o recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas pela pesquisadora.

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.

Prof. Dra. Elaine Prodócimo
Departamento de Educação Física e Humanidades
Faculdade de Educação Física/ Unicamp
E-mail: elaine@fef.unicamp.br Tel. 3521-6762

Comitê de Ética em Pesquisa
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

Eu, _____ RG _____, após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, concordo com a participação de meu filho no estudo “Proposta de esporte coletivo e sua influência na diminuição da violência entre crianças”.

autorizo gravação da entrevista a ser realizada em gravador de voz e confirmo conhecimento de que os arquivos ficarão de posse de Edgar Gachet e serão deletados após 5 anos.

não autorizo gravação da entrevista

Campinas, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

9.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Professores

Eu, Elaine Prodócimo, professora do curso de Educação Física da Universidade Estadual da Campinas, responsável pelo projeto de pesquisa de Iniciação Científica “Proposta de esporte coletivo e sua influência na diminuição da violência entre crianças” a ser executado pelo acadêmico Edgar Gachet, sob minha orientação, solicito sua permissão para participação no estudo que tem o objetivo analisar a contribuição do esporte coletivo futsal na diminuição da violência dentro e fora de quadra entre alunos de uma instituição não formal de ensino em Barão Geraldo, Campinas.

Para isso será desenvolvida uma proposta de ensino do futsal junto aos alunos da instituição. Serão realizadas observações e registros do desenvolvimento da proposta por meio de diário de campo durante as aulas ministradas. Também serão realizadas entrevistas por meio de grupo focal, que são conversas coletivas sobre o tema da violência com os professores e coordenadores da instituição e com os alunos antes e após a realização das aulas. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e serão realizadas na própria instituição. As mesmas serão gravadas em gravador de voz e os arquivos ficarão de posse do pesquisador Edgar Gachet e serão deletados após 5 anos.

O estudo foi autorizado pela coordenação da instituição, que apoia a iniciativa de ações que busquem diminuir a violência entre os alunos. Não haverá qualquer custo para os participantes, que terão liberdade para retirarem-se do estudo a qualquer momento se for de interesse. A pesquisa não representa riscos físicos ou psicológicos para os participantes. Também não trará benefícios econômicos diretos, os benefícios obtidos serão de ordem pedagógico científica. Também nos comprometemos a não divulgar imagens, sem prévia consulta de todos os envolvidos no estudo. Todos os participantes serão mantidos no anonimato.

Caso concorde com a participação na pesquisa pedimos que assine esse documento. Caso necessite de maiores informações nos colocamos a disposição. O presente termo está sendo entregue em duas vias, uma que ficará de posse do participante do estudo e outra de posse da pesquisadora. Segue abaixo informações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp para o recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas pela pesquisadora.

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.

Prof. Dra. Elaine Prodócimo
Departamento de Educação Física e Humanidades
Faculdade de Educação Física/ Unicamp
E-mail: elaine@fef.unicamp.br Tel. 3521-6762

Comitê de Ética em Pesquisa
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

Eu, _____ RG _____,
após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos,
benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, concordo
com a participação no estudo “Proposta de esporte coletivo e sua influência na
diminuição da violência entre crianças”.

autorizo gravação da entrevista a ser realizada em gravador de voz e confirmo
conhecimento de que os arquivos ficarão de posse de Edgar Gachet e serão deletados
após 5 anos.

não autorizo gravação da entrevista.

Campinas, _____ de _____ de 2014.

Assinatura